

Enero - Abril, 1973.



Revista de Educación

Igualdad de
oportunidades.



CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

José Luis García Garrido

*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

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC

Depósito legal: M 57/1958

Imprime: Boletín Oficial del Estado



Enrique

Revista de Educación

Año XXI nº 225-226

Enero-Abril, 1973

Sumario

	<u>Páginas</u>
PRESENTACION	2
LA REFORMA EN MARCHA	
La política de promoción estudiantil, por Carlos Díaz de la Guardia.	4
La política de subvenciones para la construcción de centros no estatales, por Juan Damián Traverso	12
ESTUDIOS	
Las posibilidades de acceso a la educación y el proceso de selección social en Inglaterra y en el País de Gales, por John Westergaard y Alan Little	24
La escuela fuera de la escuela, por Juvenal de Vega y Relea	43
DOCUMENTACION	
Educación: Un marco para la expansión (Libro Blanco inglés de la reforma educativa)	51
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Informes	91
Reuniones, congresos y seminarios	101
Información educativa.	115
Estadística	141
LA EDUCACION EN LAS REVISTAS	146
CRONICA LEGISLATIVA	172
BIBLIOGRAFIA	
Notas críticas	179
Noticias de libros	186

Presentación.

Con considerable retraso, que esperamos nuestros benevolentes lectores sepan disculpar, aparece la REVISTA DE EDUCACION con modificaciones en el formato y en la estructura. La Revista cambia su formato tradicional por otro más reducido, porque, apoyados en las sugerencias de muchos lectores, hemos creído que su gran tamaño la hacía poco manejable y no respondía al formato usual en revistas de este tipo. Con la renovada ilusión de servir de portavoz de la reforma, la Revista se ocupará fundamentalmente de divulgar la política educativa del Ministerio, sus orientaciones y realizaciones. En esta etapa de desarrollo de la Ley General de Educación, se centrará básicamente en la difusión de la reforma y de las directrices del Ministerio entre los principales destinatarios de esta publicación: profesores, administradores y personas interesadas por el gran tema de la educación.

De acuerdo con los principios señalados anteriormente, la Revista abordará en la sección «La reforma en marcha» temas de política educativa que o bien hayan aparecido en forma de disposición oficial o bien se refieran a una parcela concreta de la reforma.

Desde el lejano 1952 en que nació la REVISTA DE EDUCACION, han ido apareciendo en nuestro país revistas especializadas que abordan estudios teóricos sobre los diversos aspectos de este sector. Por esta razón, nuestra Revista, de acuerdo con un sano criterio de subsidiariedad, tratará de que los trabajos de este tipo que aparezcan en ella estén directamente relacionados con la política educativa y que, en todo caso,

sirvan para aclarar aspectos concretos de ella. Este tipo de trabajos se recogerán en la segunda sección, bajo el epígrafe «Estudios». En la sección «Investigación educativa» se recogerán los resultados de la investigación educativa nacional y extranjera con el fin de divulgarlos entre los profesores. A este respecto, se cuidará especialmente la difusión de los trabajos realizados por la red de los Institutos de Ciencias de la Educación y por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). Por ello, los resultados de las experiencias realizadas en los centros docentes sobre aplicación de planes de estudio, métodos y medios de enseñanza y sobre sistemas de evaluación tendrán amplia acogida. De este modo, la Revista pretende ser un vehículo de comunicación entre las instituciones de investigación y el estamento docente. En la siguiente sección se reproducirán documentos educativos de señalado interés publicados en España, en el extranjero o por organismos internacionales. Su finalidad es dar a conocer las grandes líneas de la política educativa de otros países, permitiendo así una visión amplia de la educación comparada. Bajo el epígrafe «Actualidad educativa» se recogerán informes, noticias educativas nacionales y extranjeras y reseñas estadísticas sobre algún nivel educativo o sobre aspectos concretos (personal, alumnado, construcciones...). Junto a las tradicionales secciones de selección de artículos de revistas y de crítica de libros, reaparece la crónica legislativa, en la que se hará un resumen de las disposiciones básicas publicadas en el período. Próximamente, esta crónica será ampliada a otros países —especialmente europeos—, con el fin de divulgar textos legales que puedan tener interés para la política educativa del Ministerio.

En el presente número, dedicado en buena parte a la política de igualdad de oportunidades, aparece un artículo de Carlos Díaz de la Guardia, en el que expone, con gran riqueza de datos estadísticos, la situación de los aspectos individuales (diversos tipos de ayudas) e institucionales (comedores, transportes, colegios mayores...) de la promoción estudiantil. Después, figura un artículo sobre la enseñanza extraescolarizada, en el que se pasa revista a las diversas teorías tan en boga hoy sobre la supresión de la escuela. El autor del artículo, después de rechazar estas tesis extremas, propone una serie de medidas de «extraescolarización escolar», medidas que tienden en definitiva a paliar las rigideces del sistema escolar, mejorando con ello la igualdad de oportunidades. A continuación aparece un interesante artículo divulgado por la OCDE, que recoge una investigación sobre las posibilidades de acceso a la educación y el proceso de selección social en Inglaterra y en el País de Gales. Por último, se examina con gran detalle la política de ayudas y beneficios a la enseñanza no estatal a la luz del decreto de 1 de marzo. Esta disposición representa, sin duda alguna, un importante avance en el desarrollo de la Ley General de Educación, que atribuye la promoción y el sostenimiento de los centros docentes a las entidades públicas y privadas y a los particulares.

Con esta orientación y estructura vamos a intentar que la REVISTA DE EDUCACION refleje fielmente los ideales y las realizaciones de la reforma educativa. Confiamos en que nuestros lectores, con sus críticas y sugerencias, que una vez más solicitamos, ayuden a perfeccionarla.

La reforma en marcha.

LA POLITICA DE PROMOCION ESTUDIANTEL

Carlos DIAZ DE LA GUARDIA

ANTECEDENTES

Hay que entender la promoción estudiantil como una función del Estado moderno en su misión de fomentar el bienestar social para configurar una sociedad de acuerdo con los principios de justicia, donde tengan acceso a la formación intelectual todos los ciudadanos.

En este sentido, la idea de integración social es una de las claves ideológicas de la reforma educativa; y, por ello, la Ley General de Educación promueve la democratización de la enseñanza, ofreciendo a los españoles igualdad de oportunidades ante el estudio, dentro del límite fijado por los recursos disponibles. Las formas jurídicas para conseguir este objetivo son la obligatoriedad y la gratuidad.

Mientras que no se llegue a la extensión de la gratuidad en los niveles o grados educativos, se hace necesario mantener y fomentar la política de promoción estudiantil al objeto de evitar o mitigar en lo posible que el nivel de renta familiar condicione el acceso a la educación. El despilfarro de cerebros aptos para impulsar la sociedad desde los diferentes puestos de trabajo es la cuenta más pesada que puede pagar un país, cuando no se dedica atención a la política de igualdad de oportunidades.

Los antecedentes de la promoción estudiantil en la etapa histórica actual hay que centrarlos en la Ley de Protección Escolar de 1944, respaldada por tímidos medios económicos y, sobre todo, por la ley de 21 de julio de 1960, que creó los Fondos Nacionales para la Aplicación del Impuesto Social y del Ahorro. Esta legislación básica, más la que se ha dictado posteriormente, ha permitido el desarrollo del principio de igualdad de oportunidades, que ha producido un impacto considerable en la estructura social de la población escolar española, y, en consecuencia, en la estructura de la población activa, atendiendo al origen social de sus elementos personales.

Aunque la filosofía de la promoción estudiantil es de lo más fascinante que existe dentro del marco educativo, no es propósito de este trabajo adentrarse en la misma, y sólo se quiere exponer en síntesis cuál es la situación actual de este campo, aunque cuesta trabajo silenciar la evaluación de resultados.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa consagra esta política al señalar que «para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos».

En el marco administrativo es preciso destacar el decreto de 28 de enero de 1970, que atribuyó a la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, en la esfera de la Administración Central, la responsabilidad de la política social del Ministerio, mediante la promoción, dirección y coordinación de las actividades encaminadas a garantizar al estudiante la posibilidad económica de realizar estudios.

CLASES DE PROMOCION ESTUDIANTIL

Interesa, para establecer el análisis presente, fijar la sistemática que refleje dos aspectos o campos de actuación de la promoción estudiantil, ya desarrollados, pero que es necesario impulsar al máximo: el individual y el institucional.

La promoción escolar individual se lleva a cabo a través de la política de concesión de ayudas económicas individualizadas, mediante una variada gama de ayudas y préstamos, siempre en evolución, que recoge en lo posible todos aquellos supuestos en que es necesario actuar por medio de la concesión de ayudas al estudiante e, incluso, de la acción asistencial.

La promoción escolar institucional y de servicios se desarrolla a través de la acción de los colegios mayores, colegios menores, escuelas hogar, residencias para estudiantes y centros de vacaciones, así como con el mantenimiento de servicios al estudiante de transporte estudiantil, alimentación escolar y material escolar.

A) Promoción estudiantil individual

Durante el último cuatrienio la promoción estudiantil individual ha experimentado profundas variaciones, tanto cualitativas como cuantitativas.

Por un lado, ha sido necesario dar respuesta a la consideración que la sociedad actual presta a la educación como un bien necesario y para todos. Ello ha motivado un importante crecimiento de los fondos destinados a estas atenciones, que ha supuesto, en un quinquenio, un aumento del 53 por 100. Sin embargo, este incremento, aunque importante, no es suficiente para atender las necesidades que hay que afrontar.

Por otro lado, la trascendental renovación que ha supuesto la Ley General de Educación ha hecho necesaria la revisión de la política requerida en este campo social para adecuarla, no sólo en sus líneas directrices, sino también en la tipificación de sus figuras, a los principios de la Ley y a la estructura del nuevo sistema educativo.

Aspectos cualitativos

La entrada en vigor de los Planes de Inversiones XI, XII y XIII del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, unida

al Régimen General de Ayudas, que desarrolla las líneas de la política de promoción estudiantil, ha sido completada con la iniciación de una serie de nuevos principios de promoción. La nueva estructura de la promoción estudiantil ha pretendido preferentemente que las ayudas otorgadas guarden relación con las necesidades reales que acrediten los peticionarios, dadas las especiales circunstancias de nivel, grado o modalidad educativa de que se trate.

Por otro lado, y en el marco de la política de escolarización total en todos los niveles, las ayudas tienden a favorecerla, actuando como instrumentos de ella. En este sentido, se tiende progresivamente a la supresión de estas ayudas, cuando se imparta gratuitamente la enseñanza y no existan, por tanto, estos gastos. Por el contrario, se mantienen y refuerzan las que se refieren a los servicios de transporte y comedor, alojamiento, etc., cuando los estudiantes, por sus circunstancias, las necesiten.

Así, pues, las tradicionales becas y ayudas al estudio se han visto enriquecidas con una clasificación sistemática, donde el alumno puede solicitar ayudas individualizadas de enseñanza, comedor, transporte escolar, centro residencial y atenciones complementarias, siendo algunas de ellas compatibles entre sí y acumulables sus diversas cuantías.

Hay otros aspectos nuevos, como la creación de las comisiones asesoras de centros, formadas por profesores, padres de alumnos y alumnos, que informan preceptivamente sobre la situación económica y familiar de cada solicitante, con lo que se ha conseguido, en gran parte, evitar las declaraciones incorrectas que puedan producir la concesión de la beca en perjuicio de otros alumnos más necesitados y, por tanto, de la sociedad, que sufre esta anomalía.

Conviene destacar, dentro de la Educación Universitaria, las becas-salario, creadas hace cinco años con 1.000 plazas y 3.758 en el curso académico de 1972-73, en las que colabora con el Ministerio de Educación y Ciencia el Mutualismo Laboral. Estas becas cubren dos finalidades: el otorgamiento del salario que la familia del alumno percibe, sin que él pueda dedicarse a una actividad lucrativa, más la financiación de los gastos que directamente le ocasionen los estudios para los que recibe la correspondiente beca.

Otra novedad es la beca-colaboración, concedida a los estudiantes de los dos últimos cursos de la Educación Universitaria, en los que la ayuda económica se convierte en una contraprestación a la colaboración prestada por el alumno a la Administración durante tres horas diarias en centros de estudios, investigación o servicios que permiten que el alumno complete su formación y pueda prescindir del trabajo remunerado en otras actividades laborales sin conexión con la enseñanza. En muchos casos, estas becas ayudan como semillero de vocaciones hacia la docencia y pueden reforzar, incluso, al personal docente de un centro en labores auxiliares y complementarias.

Como medidas de adecuación de la promoción estudiantil a la nueva estructura educativa deben considerarse, también, la incorporación de las antiguas escuelas de magisterio, técnicas de grado medio, etc., a las convocatorias de la Educación Universitaria, las convocatorias específicas para ramas especiales de Formación Profesional, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos, así como la convocatoria de ayudas para actividades extraescolares, que son las realizadas voluntariamente fuera del tiempo obligatorio y que fomentan la más perfecta formación del alumno.

Aspectos cuantitativos

El incremento del número de ayudas de créditos es muy importante, pero, por desgracia, inferior a la demanda que se produce anualmente.

El montante global de los últimos cuatro Planes de Inversiones del PIO y su aumento interanual es el siguiente:

Planes de Inversiones	Curso	Millones de pesetas	Número índice Año base: 1970=100
X Plan	1970-71	3.000	100
XI Plan	1971-72	3.200	106
XII Plan	1972-73	3.800	126
XIII Plan	1973-74	4.300	143

El número de becas concedidas en el curso 1972-73 ha sido el siguiente:

Educación General Básica no estatal	87.896
Bachillerato	197.134
Formación Profesional	65.880
Educación Universitaria	25.290
Otros estudios	6.102
Total	382.307

Independientemente se concedieron en la Educación General Básica estatal las siguientes ayudas:

Escuelas hogar	33.751
Transporte escolar	163.982
Comedores escolares	265.000
Total	462.733

La extensión del Seguro Escolar

El Seguro Escolar fue creado en 1963 para garantizar al estudiante la cobertura de determinados riesgos.

Las prestaciones actualmente establecidas y realizadas por la Mutua del Seguro Escolar son las siguientes:

Accidente escolar. Cubre la atención médico-farmacéutica completa, incluso el internamiento sanatorial e intervenciones quirúrgicas.

Tuberculosis pulmonar y ósea. Lleva consigo los cuidados médicos, entre los que pueden prestarse el alojamiento en centros sanatoriales, quirúrgicos y gastos farmacéuticos.

Neuropsiquiatría. Puede suponer internamiento o tratamiento sin internamiento sanatorial. Es prestación muy importante.

Cirugía general. Que cubre todas las especialidades.

Infortunio familiar. Es la más importante desde el punto de vista financiero. Cubre el caso de fallecimiento del cabeza de familia del estudiante que sea mutualista y la ruina o quiebra familiar. El alumno percibe una pensión anual de 14.400 pesetas. Las prestaciones durante el curso 1972-73 se aproximan a 25.000.

Igualmente existen prestaciones de tocología, psicoterapia y radioterapia.

El campo de aplicación del Seguro Escolar se inició con los estudiantes de las Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas Superiores y ha ido ampliándose progresivamente, siendo los alumnos de Formación Profesional los últimos a los que se extendió en 1972. Actualmente hay 850.000 alumnos inscritos en el mismo.

Procedimiento de selección, orientación y control de becarios

El procedimiento de selección de becarios ha sido también objeto de atención especial con unos efectos extraordinarios. La participación de la sociedad ha sido reforzada con la inclusión en todos los jurados de selección de representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos y de los sectores sociales, culturales y económicos de la localidad, y de los propios alumnos.

En cuanto a la orientación y control de los becarios, se han adoptado medidas importantes, como la creación de la figura del tutor de becarios, con la misión de aconsejar, dirigir y estimular al estudio a los alumnos que están a su cargo, y la creación del fichero provincial de becarios, que es de gran interés para evaluar los rendimientos de la promoción estudiantil, instrumento necesario en toda la política educativa.

B) Promoción estudiantil institucional

Servicios complementarios

La política de concentración escolar en la Educación General Básica, como consecuencia de la supresión de las escuelas unitarias o de las exigencias de la segunda etapa de la Educación General Básica, requiere el establecimiento de servicios de transporte, comedor o escuela hogar, que se financian a través de las ayudas que otorgan los planes de inversiones del PIO.

El transporte escolar se estableció en el año 1962, en un principio con el fin de resolver el problema que se creaba a los alumnos de determinadas agrupaciones escolares. Posteriormente, con la creación de las escuelas comarcales, el transporte se hizo indispensable para el funcionamiento de aquéllas. Por su parte, la Ley General de Educación, al fijar en el Estatuto del Estudiante los derechos de éste, consigna la necesidad del servicio de transporte escolar «que exija la escolaridad obligatoria».

El incremento de la política de transporte escolar ha sido extraordinario en los últimos años, como consecuencia de los planes de comarcalización y de construcciones de centros de Educación General Básica llevados a cabo por otros servicios del Departamento, y su financiación recae sobre los fondos de promoción estudiantil. Mientras que en 1962 existían 10.000 niños transportados y 15.000.000 de pesetas para cubrir las atenciones financieras, en el pasado curso 1972-73 se transportaron 163.000 niños, que supusieron un montante económico de 531.000.000 de pesetas. En cuanto a los come-

dores escolares, y dejando a un lado aquellas humildes cantinas escolares existentes en otras épocas, interesa destacar el convenio celebrado entre el Gobierno español y los organismos internacionales UNICEF y FAO el 7 de mayo de 1954, que fomentó los servicios de alimentación a través del establecimiento de un meditado Programa de Alimentación y Nutrición. Agotado este Programa, la obligación pasa al Gobierno español, que, a través, igualmente, de las becas del PIO, presta un refuerzo extraordinario al desarrollo de la Educación General Básica.

Para dar igualmente una idea numérica del volumen de estos servicios, baste decir que, frente a 26.000 niños que dispusieron del servicio de comedor en 1960, con un presupuesto de 25.000.000 de pesetas, en el curso 1972-73 existieron 265.000 niños inscritos en los comedores escolares y el PIO ha dedicado un presupuesto de 974.000.000 de pesetas.

En apoyo de esta política, hay que destacar que la Ley General de Educación, al enumerar los derechos del estudiante, incluye el servicio de alimentación escolar, que exige la escolaridad obligatoria.

Otra de las instituciones que desde la promoción estudiantil refuerza el funcionamiento de la Educación General Básica es la escuela hogar, que constituye un instrumento de escolarización de la población infantil que reside en zonas diseminadas, donde no es posible construir escuelas, careciendo además de carreteras donde pueda establecerse el transporte escolar.

Las cifras de incremento son espectaculares desde su creación. Así, en el curso académico 1964-65 existían 23 escuelas hogar y en el curso académico 1972-73 ascienden a 293, con un gasto de funcionamiento de 447.000.000 de pesetas con cargo al PIO.

La financiación de estos servicios de Educación General Básica con cargo al PIO supone una amplia aportación económica, que se incrementa año tras año.

Colegios menores

Por decreto de 18 de abril de 1963 se regularon los colegios menores, recogiendo los preceptos de la Ley de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1963, que preveía la reglamentación de estos centros residenciales.

En virtud de este decreto, se declaró a los colegios menores instituciones residenciales destinadas a completar de modo específico la labor educativa de aquellos alumnos que se alejan de sus domicilios para cursar estudios en otra localidad.

Los colegios menores podrán ser promovidos por fundación directa del Ministerio de Educación y Ciencia o por iniciativa de los centros oficiales de enseñanza de grado medio, por organismos de la Iglesia, del Movimiento, corporaciones públicas o privadas o por particulares.

En la actualidad existen 204 colegios menores reconocidos, de los que 116 son masculinos y 86 femeninos. Las plazas existentes ascienden a 36.000. El PIO concede anualmente ayudas de colegios menores a los residentes en los mismos.

Colegios mayores

La institución de los colegios mayores ha estado siempre ligada a nuestras mejores tradiciones culturales y educativas. Reincorporada a la vida

universitaria por decreto-ley de 25 de agosto de 1926, fue restaurada por decreto de 21 de septiembre de 1942 y por la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943.

Los colegios mayores se configuran como órganos de la Universidad para el ejercicio de la labor educativa y formativa que a ésta incumbe, siendo sus fines fundamentales inculcar a los universitarios el sentido de convivencia y solidaridad, formar a los residentes en su espíritu de responsabilidad personal y de entendimiento social y proporcionar una más lograda formación humana, religiosa, social y pública.

Los directores de los colegios mayores de fundación docente universitaria son nombrados a propuesta del rector, y, en los restantes, el rector eleva al Ministerio de Educación y Ciencia la propuesta del Patronato o entidad fundadora.

Dado el importante papel que, en función de sus fines, corresponde a los colegios mayores en el contexto de la vida universitaria, el Estado y otras corporaciones públicas han realizado un considerable esfuerzo para la creación y sostenimiento de esta clase de centros.

En el curso académico 1972-73, el número de colegios mayores, incluidos tanto los de fundación directa universitaria como los debidos a la iniciativa privada, ascienden a 189, con un número aproximado de 20.000 plazas para residentes. Estas cifras, aun siendo importantes, deben ser incrementadas, pues la enorme expansión de alumnos que tiene la Educación Universitaria supera ampliamente el incremento de plazas de los colegios mayores.

El Estado, consciente del importante papel de estas instituciones, atiende al fomento de los mismos y, sobre todo, a conseguir se otorgue preferencia a los alumnos de mejor rendimiento educativo y, en caso de igualdad, a los que tengan menores recursos económicos.

El PIO concede becas específicas para colegios mayores anualmente en sus planes de inversiones, que incrementan los fondos que la Ley de Ayuda Económica destinó a becas y subvenciones a los mismos.

Recientemente se ha reglamentado la finalidad y funcionamiento de los colegios mayores.

Centros de vacaciones escolares

Estos centros tienen por objeto proporcionar a los niños en edad escolar unas vacaciones al aire libre, enseñándoles a participar de la vida de la naturaleza, de la libertad responsable y la convivencia en comunidad. Además amplían la obra formativa de la escuela, ordenan el ocio o tiempo libre, enseñan a organizarse a sí mismos, fomentan la convivencia nacional e internacional y cuidan del desarrollo físico de los niños.

Los antecedentes de estos centros hay que buscarlos en el año 1887, fecha en la que se pusieron en marcha las colonias escolares del Estado. En la actualidad funcionan 183 centros de vacaciones escolares por todas las regiones. Cada uno suele tener una capacidad media de 100 alumnos, funcionando en dos turnos de veinte días de duración cada uno. La clasificación de los centros de vacaciones escolares es muy variada, pues existen diversas modalidades: nacionales, internacionales, de intercambio, de integración social, de recuperación, etc. Los centros se distribuyen entre las playas, montañas, zonas urbanas y de características especiales, como los centros de vacaciones en la nieve.

Otras acciones de la promoción estudiantil

Hay otra serie de variantes de la promoción estudiantil de las que no se ha hecho mención expresa porque figuran englobadas en la promoción escolar individual o en la institucional, a través de la convocatoria general de ayudas o convocatorias especiales. Tales son: la convocatoria de educación especial para deficientes e inadaptados; las ayudas para formación profesional y capacitación agraria; la de formación de profesores de educación política, cívico-social, educación física, actividades domésticas; el fomento de las actividades de música, danza, actividades literarias y teatrales, artes plásticas; la concesión de ayudas o bolsas de viaje o préstamos para profesores o graduados que desean obtener su especialización profesional; los premios en metálico a los mejores becarios; las ayudas asistenciales; el mantenimiento del servicio del Seguro Escolar; estudios eclesiásticos; ayudas a maestros nacionales para estudiar materias universitarias; las becas para formación especializada en investigación educativa, en colaboración con el CENIDE, en virtud del acuerdo entre el Gobierno español y el Fondo Especial de Naciones Unidas; y tantas otras actividades que abarca la acción de la promoción estudiantil en una labor silenciosa, que en el pasado curso académico ha supuesto la concesión de 900.000 ayudas, aproximadamente.

La igualdad de oportunidades frente al futuro

Solamente, a título histórico, se ha hecho referencia en este trabajo a una síntesis de la igualdad de oportunidades en el pasado, pero lo importante no es lo que se ha hecho, sino lo que queda por hacer en este campo.

Hay que hacer frente ya a una educación progresivamente renovada; se camina, además de por la educación regular, por los senderos de la educación permanente a la ciudad educativa, recientemente diseñada, donde la adquisición de conocimientos no se detendrá nunca, ni por razones de edad, ni por razones profesionales, pues el perfeccionamiento de su formación será exigido a todos los hombres en el futuro. Por ello, la promoción estudiantil tiene que actuar enérgicamente—sin llegar tarde—en la edad escolar para ir ampliando sus áreas de acción, sus métodos, e impulsando la política social de ayuda al estudio que lleva a cabo el Gobierno, cuyos destinatarios son los becarios; muchos de ellos ya, por su formación intelectual adquirida, son promesas y fundadas esperanzas de España.

LA POLITICA DE SUBVENCIONES PARA LA CONSTRUCCION DE CENTROS NO ESTATALES

Juan DAMIAN TRAVERSO

I. LA TEORIA

Según la teoría clásica del sistema capitalista, el progreso económico había de producirse armoniosamente como resultado de una lucha económica entre los miembros de la sociedad. Este estado de permanente pelea social por la ganancia económica originaría tanto la ordenación de las necesidades sociales como su adecuada satisfacción. Al Estado tan sólo se le reservaba el papel de policía del orden y el ejercicio de determinados servicios que ya entonces no encajaban en su encuadramiento privado y que, por ello, empezaron a llamarse «servicios públicos». Excepcionalmente se permitía una intervención del Estado de carácter subsidiario, a fin de que diera cumplido acabamiento al orden tan natural y espontáneamente surgido.

Tal cuadro se descompuso bien pronto, si es que en algún momento tuvo realidad. Aunque es cierto que la guerra socioeconómica produjo un incremento notorio de la producción, el Estado tuvo que intervenir incesante y progresivamente en la economía, acabando por considerarla como un «totum» de la que era responsable directo y haciéndola objeto de un plan, unas reglas y un sistema de protección permanente. Poco queda en la actualidad del planteamiento inicial. Muy al contrario, nos encontramos en una altura histórica en que se ha desvelado definitivamente la inconsistencia de la distinción entre actividad económica pública y privada, en que la noción de «servicio público», como aparato de deslinde jurídico, resulta inservible y, en definitiva, en una situación en la que la interrogante básica consiste en si deben permitirse unas actividades económicas de producción privada que no sean de «interés público».

«En este desquiciamiento general de la teoría, surge en la época moderna una actividad de la Administración que va más allá del puro intervencionismo estatal, por virtud de la cual, el Estado se constituye en garante de la subsistencia y prosperidad de determinados sectores privados de notorio interés social. Nace con ello una actividad de traspaso de fondos públicos a sectores privados; es decir, un proceso de atribución de ganancia al empresario privado con el producto del esfuerzo comunitario.»

«Pues bien, ¿podrían incluirse las ayudas y subvenciones a la enseñanza no estatal dentro de este contexto? A mi entender, este planteamiento enmascararía, injustamente, el papel de la enseñanza no estatal y la privaría de solidez institucional, porque se vería redargüida con razonamientos difícilmente rechazables.» En efecto, si el papel del Estado consiste, según el orden de los principios capitalistas, en suplir subsidiariamente las necesidades no satisfechas por la iniciativa privada, ¿qué sentido tiene que renuncie a su oportuna actuación entregando al sector privado los fondos de la comunidad nacional? Por otra parte, las subvenciones estatales únicamente tienen sentido respecto de sectores económicos ocasionalmente deprimidos y en los que el Estado aparece desligado de su ejercicio (es decir, no es «patrono»), lo cual no encaja en el sector de la enseñanza, donde tradicionalmente se admite una gestión directa de la propia Administración pública: la llamada «Escuela pública».

◀ La actividad protectora del poder público no aparece, en este caso, amparada en el principio de subsidiariedad económica, sino principalmente por el ejercicio de actividades que tienden a la protección de la libertad de educar y, aún más, de la libertad de ser de cada individuo. ▶

Independientemente de la finalidad de instrucción, es un hecho incontrovertible que la educación tiene un efecto conformador del individuo. Durante el período de formación, el niño es objeto de eso que se llama «modulación de su espíritu» y que es, las más de las veces, la adecuación del espíritu del niño a las ideologías, creencias, dogmas o formas de vida en que está instalado su educador. Cabalmente por ello, los Estados han puesto toda su esperanza en la escuela, como el útero social donde ha de formarse ese «hombre nuevo» que ha de resolver los problemas sociales de los mayores.

Ante esta situación, que no es una teoría ni una interpretación, sino pura constatación de hechos, es evidente el grave peligro que corre la libertad del individuo e incluso los propios grupos ideológicos o confesionales que pluralmente se producen en una sociedad civilizada. Es en este contexto donde hay que situar la mecánica de la protección escolar. Si el Estado conforma al niño, las instituciones sociales también deben tener derecho a conformarlo. Si el Estado ofrece enseñanza gratuita, las instituciones sociales también quieren igualarse en esta oportunidad, sea cualquiera su condición económica.

Lo óptimo será respetar la libertad del niño, detener esa agresión ideológica que recibe por parte de todos los que se creen en posesión de la verdad. Dice la «Dignitatis humanae»: «...Todos los hombres deben estar libres de cualquier presión por parte tanto de los individuos como de los grupos sociales y de todo poder humano y nadie puede ser conducido a la fe por la presión o por habilidades indignas del Evangelio.»

Ahora bien, como el niño carece de la responsabilidad inherente a la libertad, he aquí de dónde surge la atribución de esa libertad a su representante natural que es el padre. De ahí emana el «derecho natural» del padre a elegir la educación del hijo, derecho que está por encima del «ius educandi» del Estado y de la Iglesia. Por tanto, es el mismo derecho a la libertad, la ausencia de monopolio y la consiguiente pluralidad de ofertas educativas, lo que parece justificar la subsistencia del educador no estatal y el interés de la comunidad en que sea protegido económicamente.

La idea de libertad está claramente recogida por el Concilio Vaticano II en la mención que hace de las ayudas públicas educativas.

Esta declaración vaticana está referida a la defensa de la libertad religiosa, pero no hay razón para dejar de incardinarla en los principios de la libertad educativa.

Dice así:

«El poder público, a quien pertenece proteger y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva debe procurar distribuir las ayudas públicas de forma que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, la escuela de sus hijos.»

Añade a ello, más adelante, el deber del Estado de excluir, «cualquier monopolio de la enseñanza, que se opone a los derechos naturales de la persona humana, al progreso y difusión de la cultura misma, a la pacífica convivencia de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en muchísimas sociedades».

Esta es la hora en que se ha comprendido que, si bien es cierto que no hay libertad sino dentro de un orden, no menos cierto es que no hay orden justo sino es un orden de libertades. La Iglesia, al radicar las ayudas públicas en el derecho de libertad, ha dignificado sus demandas económicas.

Pero donde no existe pluralismo ideológico o confesional, donde todo niño tiene que ser necesariamente conformado con arreglo a una misma doctrina política y religiosa, ¿qué papel tiene la ayuda y hasta la misma distinción entre enseñanza estatal y no estatal? Pregunta embarazosa y difícil de contestar. Igualmente podrá preguntarse: Bien con la intervención de las instituciones sociales en el quehacer educativo, pero ¿por qué convertir los fondos públicos en propiedades privadas?, ¿qué garantía se tiene de la permanencia de los bienes entregados al servicio de la educación?, ¿no sería más lógico que el Estado propiciara en sus propios centros la libertad de elección entregando la admisión de los mismos a los propios padres de alumnos, pero sin engrosar patrimonios privados? Pregunta no menos disolvente que la anterior, que erosiona la misma razón de ser de las subvenciones y quiere tener su salida en el Decreto 488 con el sistema de cesiones de uso de centros construidos por el Estado.

II. LOS ANTECEDENTES DEL DERECHO POSITIVO VIGENTE

Los antecedentes de ayudas y subvenciones con anterioridad a la Ley General de Educación y singularmente al Decreto 488/1973, de 1 de marzo, no son homogéneos. Regía un sistema de ayudas distinto según los diversos niveles educativos, lo cual evidencia una vez más las fallas de la antigua organización del Ministerio por sectores o niveles educativos. Examinémoslos sucintamente.

Educación primaria

Los preceptos reguladores de las ayudas, que se llamaban en el lenguaje administrativo «subvenciones a particulares», son los artículos 6.º y 17.º de la Ley de Construcciones Escolares, con las modificaciones introducidas por la Ley de 18 de diciembre de 1964.

El artículo 17 establece un régimen de subvención que está limitado, por una parte, al 50 por 100 del importe de la obra y, por otra, a un módulo que la Ley de 1964 establece en 150.000 pesetas por unidad escolar y que últimamente estaba fijado en 250.000 pesetas.

El procedimiento es sencillo: Se establece una partida dentro del presupuesto de la Junta de Construcciones (partida que en el último presupuesto alcanzó tan sólo la cantidad de 156.000.000 de pesetas) y se van otorgando las subvenciones por el principio de prioridad en la solicitud, cumplidos los requisitos formales y técnicos correspondientes. Aprobada la subvención, se abonaba el 50 por 100 al cubrir aguas la edificación proyectada y el resto a la terminación de la obra.

El mayor defecto de este régimen de subvenciones, amén de la condición draconiana de imponer la enseñanza gratuita, es el establecimiento de un módulo de construcción prefijado que, aunque revisable, tiende a distanciarse en poco tiempo de la realidad. Este inconveniente lo vemos repetido en casi todos los regímenes de subvención estatal y sería conveniente evitarlo en

el futuro, por cuanto acaba haciendo perder a la norma protectora de la sugestión que pretende despertar.

En la enseñanza primaria se estructuraba también un sistema de préstamos, pero era remitido a la discrecionalidad de las Instituciones oficiales de ahorro.

Educación secundaria

En la educación secundaria el antecedente inmediato son las llamadas «subvenciones para la creación de puestos escolares», incluidas en el sistema de ayudas que recoge el Decreto 1614/1964, de 27 de mayo, y disposiciones complementarias.

Este sistema tenía como novedad que, por una parte, el montante de las ayudas figuraba incluido en los Presupuestos Generales del Estado, no sólo en subvención, sino también en préstamo, lo cual no deja de ser contradictorio, habida cuenta la existencia de Instituciones oficiales de crédito.

Las subvenciones de nuevos puestos escolares, como las de primaria, tampoco fijaban unos criterios materiales de reparto. Se establecía un número de alumnos por aula, se prevenía el establecimiento de un límite de precio, se calculaba sobre unos módulos oficialmente aprobados (10.000 pesetas por puesto escolar en subvención y 15.000 en préstamo) y se constituía una hipoteca legal para garantizar, entre otras, la obligación de destinar el edificio a la enseñanza durante un plazo mínimo de un año. El pago de la subvención se hacía en una primera entrega y sobre el valor del suelo y el resto por certificaciones de obra. No pagaba el Ministerio de Educación, sino el Banco de la Construcción, al que le proveía de fondos el Departamento.

A mi juicio, el establecimiento de unos límites de precios totalmente irrealistas, así como la fijación de una cantidad convencional por puesto escolar, constituyen gran parte de la causa del fracaso de esta institución, fracaso que se evidenció en la práctica por la inexistencia de peticionarios para subvención y una fuerte demanda para los préstamos, hasta el punto de que la Administración se veía forzada a transferir fondos del crédito de subvención al de préstamos frecuentemente, pese a la equiparación y no escasa cuantía de las cantidades destinadas a ambas atenciones (1.021.000.000 de pesetas para préstamos y otros tantos para subvenciones).

En todo caso, no hay que despreciar, como causa concurrente de la poca ilusión de los particulares en estas ayudas, la prohibición de acogerse a los beneficios crediticios de la declaración de interés social, prohibición injustificada, ya que tan sólo en una falta de garantía real podría fundarse la negativa.

Formación profesional

Las ayudas en materia de formación profesional están reguladas básicamente por la Orden ministerial de 23 de mayo de 1958, disposición que se refiere tanto a subvenciones para inversión como a ayudas para funcionamiento de los centros. Esta Orden se ha desarrollado en Resoluciones de la Dirección General de Formación Profesional y Extensión Educativa, cuya última expresión, aún en vigor, es la de 31 de enero de 1972.

El procedimiento y condiciones del otorgamiento de las subvenciones, según esta última Resolución, es bien simple: Se pide la subvención, y la Direc-

ción General —según dice la Norma citada—, después de «un examen detenido», «aprueba las que considere más interesantes desde los puntos de vista cuantitativo y cualitativo de la subvención».

Esta simplicidad deja, empero, al administrado tan indemne que ni siquiera encontrará base para que pueda utilizar un recurso por desviación de poder. La norma comentada tiene, sin embargo, una novedad: En el sistema se incluyen tanto las subvenciones para obras como para instalaciones y equipamiento.

Las subvenciones se abonan mediante certificaciones de obras o comprobación de la instalación o suministro efectuado.

Educación universitaria

Las subvenciones a las Universidades privadas comienzan formalmente en el año 1968 con una cuantía pequeña: 30 millones de pesetas. Para el III Plan de Desarrollo están previstos 929,6 millones, distribuidos en la siguiente forma: 150 en el presupuesto de 1972, 209 en el de 1973, 286,20 en el próximo de 1974 y 284,4 en el de 1975.

Por Orden de 3 de diciembre de 1968 («Boletín Oficial del Estado» de 11 de febrero de 1968), se dictaron unas normas para la distribución de estas subvenciones que se materializaban en una fórmula en función del número de alumnos y de las tasas de percepción, fórmula que trató de perfeccionarse por la Orden vigente de 3 de diciembre de 1970 («Boletín Oficial del Estado» de 5 de enero). Ambas Ordenes exigían unas normas complementarias de la Dirección General de Universidades e Investigación, que no han llegado a dictarse, por lo que hasta ahora las subvenciones se han repartido sin un criterio formalmente explicitado.

Independientemente de la justicia de la fórmula de distribución, que originó amplias reacciones entre los beneficiarios, estimamos que el flanco débil de las subvenciones a las Universidades consiste en la inexistencia de unos criterios de distribución y comprobación del importe concedido. Se libra una cantidad en firme y con ello acaba el procedimiento subvencionador.

III. EL DERECHO POSITIVO VIGENTE

El derecho positivo vigente está constituido, por una parte, por la propia Ley General de Educación y, por otra, por el Decreto 488/1973, de 1 de marzo, sobre régimen de ayudas a la enseñanza no estatal.

La subvención de la inversión está subsumida en la Ley General de Educación en la subvención de gratuidad que regula el artículo 94, 4, a). Como es sabido, dicho precepto obliga a la enseñanza gratuita mediante una compensación económica que comprende dos partidas:

a) El coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los centros estatales.

b) La cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.

Esta segunda partida es una subvención, obligada, del coste total de inversión del Centro no estatal, calculable en un mínimo de treinta años por efecto de la obligación de devolver antes de que transcurra dicho plazo, que se establece en el apartado c) del número 4 del mismo artículo.

En todo caso, se trata de una subvención «sui géneris» por cuanto su objeto no es fomentar la construcción, sino efectuar una contraprestación al ofrecimiento de un servicio de enseñanza gratuita.

En rigor, el propio derecho de auxilio a la financiación lo constituye el Decreto 488 citado, en cuya exposición nos vamos a centrar.

1. Cómo surge el Decreto

El Decreto emana por iniciativa oficial, como consecuencia de la preparación del desarrollo normativo de las autorizaciones de centros no estatales, iniciativa ciertamente suscitada por las representaciones oficiales del empresariado no estatal.

En efecto, el Ministerio de Educación y Ciencia cree necesario reglamentar, junto con la autorización de centros docentes, el sistema de su promoción, a fin de establecer las posibilidades materiales garantes de esta libertad. Al someterse el texto a dictamen de los Consejos Nacional de Educación y de Estado se confeccionan dos textos distintos, uno repartido en el Consejo de Ministros de 9 de diciembre de 1972, aún pendiente de sanción, y otro de ayudas y subvenciones a la enseñanza no estatal que, con mayor fortuna, se promulga con fecha 1 de marzo del presente año. Al referirse a ambos textos, el Consejo de Estado, lamentando su separación, decía en su dictamen: «El tratamiento unitario y en un solo texto era lógico y apropiado dentro de una adecuada hermenéutica jurídica, ya que el régimen de previa autorización de los Centros de enseñanza no estatales podría llegar a interpretarse en menoscabo del principio de libertad de enseñanza, si no va seguidamente compensado con un buen sistema de subvenciones, créditos y beneficios».

En las Navidades de 1971, se presenta a la Comisión Asesora de la Dirección General de Programación e Inversiones el primer borrador y, salvo algunas interrupciones esporádicas, el texto no deja de ser examinado permanentemente por todos los sectores interesados.

En julio de 1972, se solicita dictamen del Consejo de Estado, dictamen que se evacua el 16 de octubre del mismo año. Luego, comienza un proceso de acomodación necesaria, que se abre para recoger las observaciones de los distintos Departamentos ministeriales, y, al fin, es aprobado el 1 de marzo de 1973.

2. Ambito de aplicación del Decreto

El texto sometido al Consejo de Estado se refería a todos los centros no estatales de cualquier nivel educativo.

Recogiendo la idea originaria del primer borrador, el Consejo de Estado formula sus reparos a la posibilidad de aplicar el Decreto en el ámbito de la enseñanza de nivel superior, por cuanto estima, y no sin razón, que la libertad de crear centros universitarios privados es más nominal que real, ya que precisa de una norma con rango de Ley, considerando, por tanto, que es en dicha norma, y no en un Decreto general, donde deberían establecerse las ayudas que en cada caso se estimen necesarias.

El Consejo de Ministros, a propuesta del Departamento, acepta la sugerencia del Consejo de Estado, excluyendo la educación universitaria del sistema. Sin

embargo, la exclusión que aparece en el «Boletín Oficial» de la educación preescolar hay que entender que se debe a una omisión material que habrá de subsanarse dada la absoluta carencia de razones para su preterición.

3. El objeto de la subvención

El objeto de la subvención es la construcción y equipamiento de centros de enseñanza. Sin embargo, conviene prever dicho objeto, porque esta expresión no es enteramente inequívoca.

Por una parte, no se trata de la mera construcción de centros, sino también, lo que es más importante, de las necesarias obras de transformación para acomodarse a las exigencias de la Ley General de Educación. Con este precepto, el Estado se compromete a favorecer el cumplimiento de una obligación que él ha impuesto, obligación que de otra manera revestiría excesiva dureza.

Por otro lado, no se trata de mera construcción de puestos escolares, sino que es posible la adquisición de inmuebles con dicha finalidad, como específicamente dice el artículo 3 del proyecto. Ahora bien, ¿están incluidos los solares como objeto de subvención? A mi entender están excluidos; en primer lugar, porque sería injusto subvencionar un bien normalmente revalorizable; en segundo lugar, porque entre los antecedentes del Decreto hay una propuesta concreta en este sentido del Consejo Nacional de Educación, que no estimó oportuno recoger ni el dictamen del Consejo de Estado ni, desde luego, el Ministerio de Educación al elaborar su proyecto definitivo. Ciertamente el artículo 3.º del Decreto habla de «inmuebles» y el solar lo es, pero de su contexto se deduce claramente que se trata de edificaciones. A mayor abundamiento, hay que añadir que, dada la compatibilidad de la subvención con la declaración de interés social y sus inherentes beneficios, es posible, a través de dicha fórmula, un auxilio en la financiación del solar a título de préstamo a largo plazo y con bajo interés, aunque de facto el Banco sólo financia la edificación.

Por último, bajo el galicismo de equipamiento, el Decreto hace posible también la subvención para mobiliario y equipo escolar. Ahora bien, ¿se trata de una subvención que puede ser diferenciada de la de construcción o adquisición, o necesariamente ha de seguir a ésta? La Ley no distingue, por lo que caben todas las posibilidades, incluida la subvención de mobiliario para un centro ya en explotación. Sin embargo, el criterio óptimo sería no sólo comprender en la subvención ambos conceptos sino, en el nivel correspondiente, hacerla coincidir con la subvención de funcionamiento para que se impartiera enseñanza gratuita.

4. Los criterios de distribución

Un derecho de subvenciones sin criterios de otorgamiento se convierte en un puro régimen de arbitrio. Arbitrariedad que no quiere decir injusticia necesariamente. Cabalmente, el arbitrio permite graduar los casos, ponderar situaciones, admitir excepciones. Pero abre la puerta a las motivaciones subjetivas, poniendo en peligro la imparcialidad y la pureza de los acuerdos.

El Decreto establece unos criterios generales que habrán de desarrollarse aún más en las disposiciones que lo complementen y mucho más en la doctrina que vaya naciendo del quehacer administrativo y jurisdiccional.

Estos criterios son:

a) En primer lugar, tener en cuenta los Centros más necesarios de conformidad con lo que se determine en la correspondiente programación aprobada al efecto.

Esto obliga a dar a la programación de necesidades una importancia aún mayor que la que entitativamente le corresponde. Esta importancia requiere tanto un exquisito cuidado en los estudios técnicos, como una imprescindible objetividad en su determinación, objetividad a la que mucho ha de contribuir la información pública previa a su aprobación.

b) Acomodarse a las preferencias de niveles educativos establecidas en las directrices del Plan vigente o, en su defecto, el que determine el Ministerio de Educación y Ciencia.

En rigor, este criterio de preferencia ya está subsumido en el anterior y, más que criterio de subvención, hay que entenderlo como un criterio a tener en cuenta al programar.

c) En cuanto a los peticionarios, en primer lugar, las instituciones sin fin de lucro; en segundo lugar, el resto de los titulares que pueden ser autorizados para crear un Centro no estatal.

He de indicar que en los primitivos borradores, la preferencia de beneficiarios era distinta, porque se establecía una especial prioridad en favor de las cooperativas de padres o de profesores, juntamente con las comunidades de religiosos de la enseñanza, que, en rigor, constituyen, de facto, una obra de cooperación profesoral. Después de este primer grupo, figuraban las demás instituciones sin fin de lucro y, finalmente, las demás personas físicas y jurídicas. Aun aceptando la norma ya promulgada, no faltan razones en favor de la primitiva fórmula. En efecto, dentro de las innumerables instituciones no estatales sin fin de lucro, entre las que están incluidas las Fundaciones y hasta la propia Administración pública local, destacan tres tipos de instituciones que tienen una sustantividad directamente relacionada con el fin educativo. En primer lugar, y desde luego, los propios padres, porque en el ejercicio de su libertad de educar a los hijos está la causa de que nazca a la vida del derecho el sistema de protección pública. En segundo lugar, la propia vocación docente organizada jurídicamente sin fin lucrativo, como es la cooperativa de docentes y, por último, las instituciones de religiosos de la enseñanza, por idénticas razones e independientemente de sus finalidades apostólicas. Quizá porque esta estructura era excesivamente rigurosa y no exenta de dificultades, el legislador optó por la solución antedicha.

En todo caso, difícil es que la Administración deje de ponderar la propia presencia de una agrupación de padres de alumnos, singularmente cuando cumplan el requisito necesario para poder acogerse a la prioridad: que en sus estatutos no existan limitaciones que coarten la libre voluntad de ingreso en ellas de los padres de familia radicados en la zona donde ha de ubicarse el Centro. Es decir, que sea un vehículo de integración social y no un camino de selección, aunque, a mi juicio, pueden existir limitaciones sustanciales que no contrarían la finalidad de la norma; piénsese, por ejemplo, en una cooperativa de padres de determinada confesión religiosa.

d) Siendo más que probable la concurrencia de peticionarios, dentro de cada grupo, el Decreto se ocupa de establecer criterios para dirimirla, criterios que no estaban en los anteproyectos anteriores al dictamen del Consejo de Estado y que surgieron en la reelaboración del proyecto después de ser sometido por vez primera al Consejo de Ministros. Dichos criterios mejoran la

primitiva propuesta porque, aunque no pueden considerarse completos, dejan apuntadas unas pautas preferenciales que limitan lo que podría ser excesiva discrecionalidad administrativa.

El Decreto habla de «condiciones docentes», término deliberadamente ambiguo que permite considerar tanto el historial subjetivo del solicitante como la oferta de mejoras en instalaciones docentes, así como en los requisitos del profesorado o en los métodos pedagógicos, «cuantía de las cuotas para el alumnado» y «la colaboración económica para el sostenimiento del Centro». Por último, es evidente que hay que tener en cuenta la prioridad establecida en la disposición transitoria respecto de los proyectos de nueva creación de Centros en sustitución de aquellos que no sean susceptibles de transformación.

Obviamente, la Administración tendrá que ponderar estos criterios, ya que difícilmente podrían traducirse en baremos matemáticos que resultarían excesivamente convencionales y hasta caprichosos.

Ahora bien, lo importante, a mi entender, es que el Decreto obliga a una consideración global de todas las peticiones, ya que, de lo contrario, difícilmente podrían aplicarse los criterios establecidos. Tendrá que haber una convocatoria pública y una resolución general que obligue a dar razón de las adjudicaciones y que permita utilizar las vías de recurso administrativo y jurisdiccional por agravio comparativo o desviación de poder. Gana con ello la objetividad de las determinaciones y la seriedad de la Administración en un tema tan espinoso. Hay que suponer que se exigirá la intervención preceptiva, bien de la Comisión Asesora de la Dirección General, bien del Consejo Nacional de Educación.

5. Las condiciones de la subvención

Se establecen en el artículo 4.º del Decreto:

a) La afectación de destino

Los primeros promotores del proyecto de ayudas concibieron una subvención total. La postura era ésta. En vez de construir el Estado construye el particular, pero queda el bien objeto de la subvención permanentemente afecto a la enseñanza. No sin protestas ni advertencias, esta fórmula pasa al Consejo de Estado. Como en el proyecto no estaba explicitada la cuantía de la subvención, el Consejo de Estado, dando por supuesto, y así lo dice expresamente, que la subvención no sería total (criterio que considera «demasiado generoso») sostiene la tesis de que la afectación permanente del destino resultaba excesiva.

Aceptando los fundamentos del dictamen del Consejo de Estado, los autores del último proyecto pasan por diversas fórmulas, para dejar definitivamente el texto siguiente:

«La obligación de dedicar a la enseñanza los bienes en que se hubiera materializado la subvención, durante la vida útil de los mismos para tal destino. La duración presunta será fijada en el acto de la concesión de la subvención y en el caso de nuevas edificaciones no será inferior a treinta años.»

La fórmula, como se ve, es extremadamente confusa y farragosa. En todo caso, es necesario hacer una determinación de la vida útil de los bienes objeto de subvención. Aunque dicha determinación ha de hacerse en el acto de con-

cesión de la subvención, estimo que no sería contraria a derecho una disposición de carácter general estableciendo los plazos de duración presunta de las distintas clases de bienes, ya que esta decisión hay que adoptarla apriorísticamente en el acto de concesión de la subvención.

Pese haber sido modificado, de esta manera, el sentido originario del primitivo proyecto, no creo que sea imposible articular con el Estado un tipo de colaboración en la que el particular aporte el solar y aquél la totalidad de su construcción. Me refiero a la prioridad «absoluta» que tiene en la concesión de Centros construidos por el Estado (artículo 7.º del Decreto 488) la persona o entidad que hubiese cedido al Estado el solar para la construcción del Centro. En efecto, jurídicamente es posible que un particular ofrezca al Estado un solar con las siguientes condiciones de reversión:

- a) Cuando el edificio deje de estar afecto a la enseñanza.
- b) Cuando el cesionario sea persona distinta del oferente.

En estos supuestos operaría el cambio de titularidad y «la preferencia absoluta» a que se refiere el Decreto. En definitiva, se obtendría un resultado similar al que pretendió el primer proyecto, si bien con otro juego jurídico.

b) *Limitación de cargas*

Según el apartado b), es condición de la subvención «no gravar el inmueble con otras cargas que aquellas que tuvieran por objeto garantizar créditos destinados a la construcción del edificio».

Normalmente, el particular que obtenga una subvención, será beneficiario de la correspondiente declaración de interés social, beneficios que el Decreto declara compatibles, superando de esta manera una contradicción de la legislación anterior. Aún más, en las disposiciones que desarrollen el Decreto habrá que ligar procedimentalmente el procedimiento de subvención y el de declaración de interés social. Pues bien, tanto en este caso, como en los supuestos en que el particular desee acogerse a cualesquiera otros beneficios crediticios, no existe impedimento alguno, dentro del usual régimen de establecimiento de garantías, para que el particular ofrezca como garantía el valor no comprendido en la subvención del Estado.

Y aún más, con el examen cautelar correspondiente, es decir, con la previa autorización del Ministerio, podría ser compatible la subvención con «nuevos gravámenes derivados del costo de las obras de transformación o ampliación del Centro docente».

c) *«Realizar la construcción con arreglo a los módulos que apruebe el Ministerio de Educación y Ciencia, a tenor de los adoptados en Centros del Estado.»*

¿Hay que interpretar que el Decreto exige el establecimiento de unos módulos de coste, bien por puesto escolar, bien por metro cuadrado de construcción? A mi entender, no necesariamente. Puede también pensarse que el legislador se refiere a «módulos de construcción adoptados en Centros del Estado» que trascienden al coste, pero que no son «módulos de coste».

Estimo que el interés del legislador está en no subvencionar sino en la medida en que el Centro no traspase los criterios de construcción del Estado ni en más ni en menos. Por tanto, para huir del previo establecimiento de unos módulos de coste, que son circunstanciales y difíciles de revisar, la solución podría estar en que al aprobarse el ineludible proyecto y presupuesto de la

obra, el Estado determine si la misma se ajusta o no a los módulos de construcción de Centros del Estado, fijando el presupuesto protegible.

Ciertamente que el Decreto parece dar a entender que se tiene que producir una disposición aprobatoria de los módulos, pero no va contra el espíritu del Decreto que «la aprobación» de dichos módulos sea circunstanciada y de régimen interno. En definitiva, esta será una de las grandes cuestiones que tendrá que decidir la autoridad administrativa al aprobar las normas complementarias del Decreto.

d) *«La determinación de las cuotas a recibir es otra de las condiciones de la subvención.»*

¿Podría considerarse que este requisito es innecesario? En efecto, todo Centro, sea o no subvencionado, ha de recibir una autorización administrativa de su precio juntamente con la propia autorización para su apertura. En el establecimiento de dicho precio ya se tendrá en cuenta, para descontarlo del mismo, la incidencia del importe de la subvención.

Por otra parte, ¿cómo se revisará el precio acordado? El problema de las revisiones periódicas pueden dar al traste con el incentivo proyectado, como es experiencia permanente en la legislación anterior. Sugiero que el Centro pueda modificar sus precios en la medida en que sean autorizadas con carácter general unas modificaciones de precios. Articular una revisión específica aumentaría el burocratismo y pondría en peligro la eficacia del sistema.

En cualquier caso, es bueno que el particular comparezca ante la Administración ofreciendo unas previsiones de las cuotas a percibir, porque ello ha de jugar —no se olvide— en la consideración de los criterios de otorgamiento.

6. La cuantía de la subvención

Ya anteriormente hemos hecho referencia a cómo comenzó a tratarse el tema como subvención total para luego concebirse como subvención limitada, aunque en la pura literalidad del Decreto —no así en su espíritu— cabe la hipótesis de una subvención al cien por cien, hipótesis que con los condicionamientos actuales de destino limitado en el tiempo, me parece absolutamente desproporcionada. Se dirá que por imperativo de los conciertos educativos a que se refiere el artículo 94 de la Ley General de Educación, el Estado termina por subvencionar totalmente el costo de la edificación cuando finalice el período de amortización que se establezca. Ello es cierto y no han faltado voces autorizadas que hayan advertido importantes reparos a dicha fórmula. Pero la diferencia es, con todo, importante, ya que, por un lado, la subvención por concierto se da gradualmente y no de una sola vez, y, por otro, y ello es más importante, los conciertos permiten pactar con el interesado el destino del Centro una vez que finalice el período de amortización y sigan siendo necesarias las instalaciones para el servicio de la enseñanza.

Sea lo que fuese, lo cierto es que al ser la subvención normalmente limitada, sería bueno que en las disposiciones complementarias del Decreto se establecieran dichos límites, fijándose en unos porcentajes sobre la base —insisto— del presupuesto de la obra, del mobiliario o del equipo escolar, todo ello sin perjuicio de que pudiera dejarse abierta la puerta para considerar porcentajes superiores en supuestos excepcionales, debidamente comprobados y aprobados con superiores garantías a las ordinarias.

7. Las garantías de la subvención

Pueden considerarse dos tipos de garantías: unas, las de la Administración; otras, las del administrado.

Respecto a las garantías de la Administración, basta citar:

a) Por una parte, que los solicitantes han de reunir los requisitos que sean necesarios para ser destinatarios de una autorización de creación del Centro estatal.

b) Por otra, que la subvención se dará mediante la presentación de un proyecto y con la justificación de la obra o equipamiento realizado, lo cual ha de detallarse en las disposiciones complementarias.

c) Por último, porque constituye hipoteca legal que garantiza el cumplimiento de las condiciones de la subvención con los intereses correspondientes. El Decreto habla de «incumplimiento de las condiciones de la autorización o de la subvención», pero en rigor no es pensable que el Centro esté destinado a la enseñanza sin estar autorizado.

Respecto a las garantías del administrado, las más importantes son el necesario procedimiento de convocatoria pública y la posibilidad de utilizar, con solidez, el régimen de impugnación de los actos administrativos, administrativa o jurisdiccionalmente.

LAS POSIBILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACION Y EL PROCESO DE SELECCION SOCIAL EN INGLATERRA Y EN EL PAIS DE GALES: TENDENCIAS Y CONSECUENCIAS DE ORDEN POLITICO (1)

John WESTERGAARD y Alan LITTLE

Desde finales de la segunda guerra mundial, la política escolar ha sido objeto de un amplio debate público en Inglaterra y en el País de Gales. Lejos de resolver este conflicto, las reformas introducidas por la Ley de 1944 sobre la enseñanza (Education Act) han desencadenado una nueva serie de controversias mucho más apasionadas sobre diversas cuestiones y han ejercido presiones, cuyo eco se encuentra en las numerosas encuestas oficiales realizadas desde hace un decenio. La división de las tareas entre estas diversas encuestas demuestra, igualmente, las diferencias que persisten en la estructura del sistema y la oferta de enseñanza, punto en el que se han centrado las controversias.

Así, por ejemplo, el informe Crowther (Ministry of Education, Central Council for Education, Inglaterra, 15-18-1959) y el precedente llamado *Early Leaving* (ídem 1954) se ocuparon esencialmente de la enseñanza media selectiva más allá de la escolaridad obligatoria; el informe Newson (*Half our Future*, mismo editor, 1963) sobre la enseñanza dispensada a la mayoría de los niños en los establecimientos de la enseñanza secundaria general; el informe Robbins (Committee on Higher Education, 1963) sobre la enseñanza superior que las universidades, los colegios técnicos y las escuelas normales reservan a una minoría que sigue siendo reducida, a pesar de que vaya aumentando. Otro Comité debe remitir en 1966 un informe sobre la edad en la cual los alumnos pasan de la enseñanza primaria a la secundaria en los establecimientos públicos; finalmente, una comisión creada a principios de 1966 se encarga de estudiar los medios que permitirían integrar las principales escuelas privadas en el sistema de enseñanza pública. Entre tanto, los informes ya publicados han suministrado una cantidad de información sobre el funcionamiento del aparato escolar. Los tres informes mencionados en primer lugar han sido patrocinados por el mismo Ministerio. Sin embargo, hasta la fecha ninguna de estas encuestas oficiales tenía como objeto pasar revista al sistema de enseñanza en su totalidad.

(1) Este texto es una versión retocada del artículo que los autores habían publicado anteriormente con el título «The Trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales», *British Journal of Sociology*, vol. XV, fasc. 4 (diciembre 1964). La OCDE lo recoge en el volumen titulado *Objectifs sociaux et planification de l'enseignement*. Agradecemos a la OCDE la autorización concedida para su traducción y reproducción.

Pero, actualmente, el debate se centra precisamente sobre las desigualdades, ya se trate de la enseñanza ofrecida o de las posibilidades de acceder a la misma, del sistema británico y en la divergencia entre los objetivos de las políticas escolares de la posguerra y los resultados obtenidos. Son, en gran parte, estas divergencias las que han producido las peticiones actuales y la adopción de medidas por los poderes públicos con el fin de unificar la enseñanza secundaria pública, mediante la creación de escuelas polivalentes (Comprehensive Schools).

La Ley de 1944 disponía que la enseñanza secundaria tenía que ser una etapa en la instrucción de todos los niños y no un estilo de educación reservado a una *élite*; que todos los derechos de matrícula todavía en vigor en las escuelas públicas se suprimirían; que la escolaridad obligatoria se elevaría hasta los quince años y que todos los establecimientos públicos de enseñanza primaria y secundaria dependerían de una administración única. Cuando existiesen diversos tipos de enseñanza media, tendrían que gozar de una consideración igual, los niños tendrían que ser admitidos en función de sus aptitudes y de las preferencias de sus padres, y no en razón de su origen social o de sus posibilidades financieras. De hecho, la mayor parte de los sistemas escolares comprendían diversos tipos de enseñanza media. No ha sido posible conciliar esta exigencia de la «consideración igual» con las realidades de la estructura escolar y social, con las ventajas de que siguen gozando las «Grammar Schools» (Enseñanza Media General Larga), ya se trate de recursos financieros o de personal docente, y, sobre todo, con el hecho de que permiten el acceso, sea directo, sea por mediación de la enseñanza superior, a los niveles intermedios y a la escala más elevada de la jerarquía profesional.

A pesar de todas las mejoras aportadas a las instalaciones, al personal y a los programas, las escuelas de enseñanza secundaria general corta, creadas después de 1944, preparan para el conjunto de las profesiones ordinarias mal remuneradas y esencialmente manuales: asumen, por consiguiente, de forma aproximada, la misma función social que las escuelas «senior elementary», que existían antes de 1944. (2).

Se ha introducido, por consiguiente, una diferenciación estructural en el sistema escolar de la posguerra. Las reformas que han seguido a la Ley de 1944 no han afectado prácticamente a las escuelas privadas. Las diversas ramas de la enseñanza media pública se han centrado cada una de ellas en un estrato socioeconómico particular del mundo del trabajo, mientras que la Ley indicaba, en principio, que los alumnos se seleccionarían, no según su origen social, sino únicamente en función de sus aptitudes escolares, y, por consiguiente, según sus aptitudes profesionales probables. Esta reforma tenía que reforzar el lazo entre la enseñanza y la vida activa futura y romper las relaciones tradicionales entre la educación y el origen social —tal era, por lo menos, la intención del legislador en lo que concierne al sector público de la enseñanza (pero no al sector privado).

(2) Para un estudio general de la reforma de 1944 y de su contexto histórico y social, véase sobre todo O. Banks: *Parity and Prestige in English Secondary Education*, Londres, 1955, y D. V. Glass: *Education and Social Change in Modern England*, dans *Law and Opinion in England in the Twentieth Century*, Ginsberg, Londres, 1959 (publicado igualmente en *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey et coll., New York, 1961). No hemos tenido en cuenta, en nuestra breve descripción, la estructura del sector público de la enseñanza secundaria, el pequeño número de escuelas técnicas que se sitúan a un nivel intermedio entre la enseñanza general larga y la enseñanza general corta. Tampoco hemos tenido en cuenta las escuelas polivalentes, que son demasiado poco numerosas todavía durante el período que cubre nuestro análisis y que se presentan bajo formas tan diversas en los proyectos actuales que no se puede prever con precisión todavía su carácter y su función futuros.

No resulta, por consiguiente, extraño que los debates hayan consistido, ante todo, en ver en qué medida esta intención había entrado en la práctica y hasta qué punto la «igualdad de oportunidades» se había realizado para los niños que presentaban «aptitudes iguales», independientemente de su origen social. De hecho, las discusiones han hecho surgir diversas preocupaciones: la preocupación de utilizar eficazmente los recursos humanos, como son los talentos y las aptitudes; la de ofrecer oportunidades «justas» repartiendo de forma equitativa los servicios de enseñanza, que son a la vez raros y rentables para la vida activa del adulto; y, de una forma más general, la preocupación de determinar las repercusiones de la selección escolar sobre la movilidad social y sobre su evolución de conjunto. Estos dos últimos puntos, que van estrechamente ligados, presentan una importancia particular, pues se va admitiendo que, cada vez más, la enseñanza escolar es una condición de éxito en la vida profesional y que contribuye, por consiguiente, a la movilidad social.

Se dispone, evidentemente, de numerosos informes sobre la desigualdad de acceso a la enseñanza de las diversas clases sociales en Gran Bretaña desde final de la guerra. Sin embargo, no se ha esbozado todavía, a partir de los datos tomados de diversas fuentes, un cuadro general del mecanismo de la selección social operada desde la escuela primaria a la universidad, cuadro que permitiría establecer al mismo tiempo una comparación con los años anteriores a 1939 (3).

Esta es la única tarea que nos proponemos aquí; no aportamos nuevas estadísticas; nuestros cálculos se basan exclusivamente en cifras publicadas; su alcance y precisión reflejan, no solamente las limitaciones inherentes a los datos iniciales, sino también aquéllas con las que se tropieza en cuanto se intenta combinar cifras de origen diverso. En efecto, los datos recogidos no siguen siempre el mismo sistema de clasificación; en los casos en que la información directa era incompleta ha sido preciso recurrir a hipótesis; finalmente, el análisis sólo enfoca las «Grammar Schools», o asimiladas, y las universidades, pues no se tienen cifras comparables para la selección operada en los colegios técnicos, en las escuelas privadas no reconocidas por el Ministerio de Educación o en los establecimientos de enseñanza postsecundaria superior que no sean las universidades (4).

LAS POSIBILIDADES DE ACCESO A LA EDUCACION DE 1950 A 1960

Tres encuestas nacionales han permitido esbozar un cuadro compuesto de la selección social en el sistema de enseñanza entre 1950 y 1960: el informe titulado *Early Leaving 1954*, el informe *Crowther (1959-1960)* y el informe

(3) Un intento anterior que pretendía comparar las desigualdades de las clases sociales ante el acceso a la enseñanza, antes y después de la segunda guerra mundial, se ha incluido en *Social Class Factors in Educational Achievement*, J. Floud, in *Ability and Educational Opportunity*, capítulo 4, A. H. Halsey, París, 1961, pp. 93 y siguientes. Aunque se base en parte en las mismas fuentes, este análisis era menos detallado y menos seguro que el presente estudio para cierto número de cuestiones; cubría además un período más corto. El informe Robbins, *Higher Education*, Londres, 1963 (anexo I, Cmd. 2.154-I, páginas 52 a 54), hace una rápida comparación entre el número de estudiantes en las universidades antes y después de 1945, que se basa en parte en las mismas cifras que las nuestras para el período de la anteguerra, pero que no trata de las posibilidades de acceso a la enseñanza secundaria antes de la guerra. Con esta reserva, las conclusiones generales a las cuales conducen estos dos análisis mencionados anteriormente concuerdan con las nuestras.

(4) Un diez por ciento como máximo de los niños de diecisiete años que se encontraban todavía en la escuela hacia finales de los años cincuenta, no están comprendidos en estas cifras. La proporción de alumnos de edad «universitaria» que han seguido una enseñanza superior de dedicación plena fuera de las universidades representaba aproximadamente el 4 por 100: las desigualdades de acceso a la enseñanza superior según el origen social eran del mismo orden, pero menos acentuadas que en el

establecido por M. R. K. Kelsall, después de una encuesta sobre las solicitudes de admisión a las universidades (1957). La información que dan sobre la carrera escolar y el medio social de los alumnos se refiere, aproximadamente, a la misma generación: la de los niños nacidos entre 1930 y 1935, que han iniciado sus estudios medios hacia 1950 y han alcanzado la edad de ingreso en la universidad entre 1955 y 1960. Además, en estos tres informes, las clasificaciones de las categorías sociales son idénticas o muy similares.

El cuadro I, que se basa en estas fuentes, se refiere a Inglaterra y al País de Gales; se excluye a Escocia. El número de niños escolarizados a nivel de enseñanza media se ha tomado, para los niños, del análisis, por sondeo, del informe Crowther sobre los reclutas del Ejército; para las chicas, de la cifra precedente, que se ha ajustado con el fin de tener en cuenta las ligeras diferencias existentes a este nivel entre los dos sexos, que se indican en el informe Early Leaving; en cuanto a los nuevos estudiantes que han ingresado en la universidad, las cifras se han tomado del informe Kelsall, que da la composición social de los estudiantes de primer año, para el año 1955-56.

No obstante, se ha supuesto que el 4 por 100 del grupo de edad entraba en la universidad; de hecho, esta proporción sólo se ha alcanzado en 1958, siendo más cercanas las cifras de 1955 al 3,5 por 100. Por consiguiente, las posibilidades de acceso a la universidad se han sobrestimado ligeramente (5).

Este cuadro confirma que el porcentaje de retención disminuye a medida que se pasa de un nivel a otro del sistema de enseñanza. Un alumno de cada cuatro de la generación considerada se encontraba en una «Grammar School» a la edad de trece años, uno de cada diez se encontraba todavía en la misma a la edad de diecisiete años, uno solamente de cada veinticinco ingresaba en la universidad. En segundo lugar, a medida que se produce esta eliminación, las perspectivas relativas de supervivencia escolar son cada vez más desiguales según la clase social a la que pertenecen los alumnos. Un niño de once a trece años, cuyo padre ejerce una profesión liberal, es un mando superior o un dirigente de empresa, tiene nueve veces más probabilidades de ingresar en una «Grammar School» o en una escuela privada que el hijo de un obrero no cualificado; a los diecisiete años tiene treinta veces más probabilidades de proseguir sus estudios. La información disponible no permite hacer, a nivel del ingreso en la universidad, una distinción entre el grupo «profesión liberal» y «mandos superiores» y el grupo «personal de dirección».

(A pesar de que los cálculos basados en otras cifras del informe Kelsall, muestran que entre adolescentes relativamente poco numerosos, cuyo padre pertenece a la categoría social número 1 del registro general del Estado Civil, un 29 por 100, aproximadamente, siguen estudios universitarios.) Pero considerados en su conjunto, los niños procedentes de estos dos grupos «no manuales» tienen, a nivel de ingreso en una «Grammar School» o en una escuela privada, siete veces más probabilidades de acceder a una enseñanza media selectiva o a la universidad que los hijos de obreros no cualificados; veinte veces más a la edad de diecisiete años (6.^a clase) y veinticinco o treinta veces más para el ingreso en la universidad. Entre los niños que han entrado a los

caso de la Universidad (véase Informe Robbins, citado anteriormente, anexo I, pp. 39-42, y el presente artículo, *infra*).

(5) Quedan evidentemente excluidos del informe Crowther los chicos que no han hecho su servicio militar, por razones médicas u otras. Se han convertido las cifras del informe Kelsall sobre la composición social de los nuevos alumnos admitidos en la universidad, para obtener las probabilidades diferenciales de acceso a la universidad, según el origen social, partiendo de la hipótesis de que la representación de las clases sociales era la misma para el conjunto del grupo de datos y para la muestra del contingente (informe Crowther).

once años o más en una escuela de enseñanza media, han hecho estudios universitarios uno de cada cuatro de aquéllos cuyos padres pertenecen a una profesión no manual de clase media, pero solamente uno de cada quince o veinte de los hijos de obreros no cualificados.

Ya se sabe que las desigualdades sociales, tan señaladas ante las oportunidades de educación, sólo se especifican, en parte, por una institución diferente según la clase social de la inteligencia medida. Un estudio local, realizado aproximadamente en la misma época que los tratados aquí, permite pensar que si la selección se basase únicamente en el cociente de inteligencia, las desigualdades de las clases sociales ante las oportunidades de acceder a la enseñanza secundaria general larga a los once años o más serían, aproximadamente, las que indica la primera columna del cuadro I (6).

No obstante, esta columna no comprende las escuelas privadas que, como muestra la segunda columna, ofrecen posibilidades suplementarias a los niños de la clase media, pero quedan prácticamente cerradas para los de la clase obrera. Estas disparidades van en aumento a lo largo del sistema de enseñanza secundaria selectivo. Ello es debido esencialmente, como lo muestran claramente las investigaciones recientes, a que en las «Grammar Schools» subvencionadas los niños procedentes de la clase media, que terminan el ciclo de enseñanza, son mucho más numerosos que los de la clase obrera. Esto sigue siendo verdad, incluso si la comparación se refiere únicamente a niños que tienen aptitudes medidas equivalentes (7); las divergencias quedan todavía más subrayadas por el hecho de que, en las escuelas privadas, los alumnos de diecisiete años y más son más numerosos que en las «Grammar Schools» subvencionadas. Sin embargo, cuando un alumno procedente de la clase obrera prosigue sus estudios secundarios a la edad de diecisiete años, sus resultados escolares y sus probabilidades de ingresar en una universidad se encuentran mucho menos sometidas a la influencia de las fuerzas culturales, económicas y otras que, en un estadio anterior, habían eliminado un número tan grande de sus discípulos del mismo origen social.

El cuadro II muestra que entre los alumnos de la 6.^a clase que han abandonado la escuela en 1960-61, a la edad de diecisiete años o más (o sea, una generación un poco más joven que la tratada hasta la fecha), la proporción de los que habrían obtenido las cualificaciones mínimas requeridas para ser admitidos en la universidad variaban un poco según el origen social. Las divergencias son, sin embargo, bastante pequeñas por lo general. Son sensibles sobre todo en el caso de las chicas, mientras que entre los chicos solamente permanecían por debajo del nivel medio del éxito, los hijos de trabajadores semicualificados y no cualificados (8).

Esta divergencia es mucho más evidente todavía cuando se mantiene constante la aptitud intelectual.

El informe Robbins muestra que, entre los niños más dotados admitidos en las «Grammar Schools» y que han permanecido en ellas hasta la edad de dieciocho años, el porcentaje de los que las han abandonado provistos de dos

(6) J. Floud et Al.: *Social and Educational Opportunity*, Londres, 1956, pp. 42-61.

(7) Véase J. Floud et Al., mencionado anteriormente (pp. 111-113, por ejemplo); Ministerio de Educación, *Early Leaving*, Londres, 1954 (p. 18 p. ex.); ídem 15 a 18, Londres, 1960, vol. II (pp. 118-119 p. ex.), y el informe Robbins, *op. cit.*, anexo I (p. 43 p. ex.).

(8) Las disparidades de origen social que se deducen del cuadro 2, no son debidas al hecho de que los resultados de los exámenes de sexta clase sean mejores en las escuelas secundarias privadas que en los establecimientos públicos. Muy al contrario—como permite suponer el proceso de selección más riguroso aplicado en los establecimientos públicos—, la proporción de los alumnos que abandonan la escuela a la edad de diecisiete años o más después de dos diplomas por lo menos de nivel A era de 49 por 100 en el sector público contra 38 por 100 en el sector privado.

diplomas nivel A era prácticamente idéntico para el grupo profesiones liberales, mandos y personal de dirección (79 por 100) y para el de los trabajadores semicualificados o no cualificados (81 por 100) (9). Los factores que determinan los abandonos escolares y los resultados escolares no influyen, quizá, ya sobre los resultados de los supervivientes de más de diecisiete años.

Es evidente que los alumnos, que obtienen las cualificaciones mínimas requeridas para ser admitidos en la universidad, no presentan necesariamente su candidatura. Las cifras utilizadas para el cuadro II muestran que de los chicos y chicas que han abandonado la escuela a los diecisiete años o más en 1960-61, provistos de dos diplomas por lo menos del nivel A, una tercera parte, por lo menos, pertenecía a la clase obrera; otro 9 por 100 no ha podido ser clasificado, pero deberían comprender algunos niños procedentes del medio obrero. En 1955-56, en cambio, según el informe Kelsall, una cuarta parte solamente de los nuevos alumnos admitidos en la universidad pertenecían a familias de trabajadores manuales. Esta diferencia sólo se explica por un crecimiento, entre 1955 y 1961, de la participación de la clase obrera en la enseñanza universitaria (10). Parece ser que, en la clase obrera, los titulares del diploma de fin de estudios secundarios, que no intentan ingresar o no consiguen ingresar en una universidad, son mucho más numerosos que en la clase media, y que se dirigen más bien hacia los colegios técnicos y las escuelas normales o se ponen inmediatamente a buscar un empleo. Sin embargo, entre los alumnos que han llegado a este nivel de enseñanza, la clase social desempeña una función despreciable; tiene muy poca incidencia si se la compara con los factores que habían conducido a eliminar de la enseñanza oficial de dedicación plena, antes de la edad de diecisiete años, a noventa y seis alumnos de cada cien de origen obrero.

Estos puntos merecen un examen minucioso. El cuadro III se ha establecido a partir de la información suministrada por el informe Robbins sobre el nivel de educación postsecundario de los niños nacidos en 1940-41, según su origen social y su inteligencia medida a la edad de once años. Se imponen dos conclusiones. En primer lugar, en el grupo de las aptitudes más elevadas, el porcentaje de alumnos que han hecho estudios superiores es menos elevado para los niños de «manuales» que para los niños de «no manuales». Sin embargo, la divergencia total es bastante pequeña debido a que la diferencia sensible entre los porcentajes, en el caso de los efectivos universitarios de plena dedicación, queda en parte compensada por la proporción más elevada de estudiantes procedente de la clase obrera en los establecimientos de enseñanza superior que no sean las universidades. En segundo lugar, esta enseñanza universitaria no proporciona, por ello, una salida a los niños de la clase obrera que están clasificados en el grupo siguiente de aptitudes. A este nivel, igualmente (Q. I. de 115 a 129), se tiene en los efectivos universitarios de dedicación plena dos veces más niños de no manuales que de manuales, pero entre los primeros, un gran número de estudiantes hacen otros estudios (aunque no se trate de una enseñanza de dedicación parcial propiamente dicha). Es evidente que, cuando se estudian las probabilidades de acceso a la enseñanza superior en función del origen social, se debe distinguir entre los diversos tipos de enseñanza superior y que los factores que determinan estas oportunidades pueden actuar de forma diferente según el nivel de aptitud.

(9) *Op. cit.*, anexo I, pp. 45 (según las estadísticas del Ministerio de Educación).

(10) Si se comparan con las de los años anteriores, las cifras del informe Robbins referentes a las entradas en la universidad en 1960 no indican ningún crecimiento de la participación de la clase obrera; véase, por ejemplo, *op. cit.*, anexo I, p. 54.

El cuadro III se refiere al conjunto de los alumnos que tienen coeficiente de inteligencia de 115 o más y no solamente aquellos que han hecho estudios hasta los diecisiete o dieciocho años. Pero ya hemos dicho anteriormente que, cuando un adolescente procedente de la clase obrera hace estudios hasta esta edad, sus resultados escolares finales y el camino que elige seguidamente quedan poco influidos por los factores que en un estadio anterior han eliminado a un gran número de sus condiscípulos del mismo origen social y las mismas aptitudes que él. Lo mismo se aplica para los resultados que obtiene en sus estudios si entra en la universidad. Una encuesta sobre los nuevos estudiantes admitidos en la universidad en 1955 mostró que la proporción de menciones de primero y segundo grado (First or Second Class Honours) es prácticamente idéntica (50 por 100, aproximadamente), independientemente del origen social y del sexo de los estudiantes (11). Evidentemente, es preciso establecer una distinción entre los factores que determinan el nivel de educación alcanzado y los que influyen en los resultados en cada nivel. La clase social ejerce una fuerte influencia sobre el nivel de educación; en cambio (basándose en una clasificación aproximada de las profesiones ejercidas por los padres), parece no desempeñar ninguna función en los resultados obtenidos en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Además de las desigualdades debidas al origen social, se encuentran otras en las oportunidades de acceso a la enseñanza, por ejemplo, entre un sexo y otro. Pero, en la medida en que los datos disponibles permiten hacerse una idea, estas diferencias tienen poca importancia hasta el nivel de la sexta clase. Independientemente del origen social, existen tantas chicas como chicos admitidos a los once años o más en un establecimiento de enseñanza secundaria general larga y la proporción es la misma hasta los diecisiete años. Pero existen menos chicas que obtienen al final de la sexta clase las cualificaciones mínimas requeridas para el ingreso en la universidad, y menos todavía (incluso entre las cualificadas) que son admitidas de hecho en una universidad. Además, la disparidad entre los sexos aumenta a medida que se desciende en la escala social. Es, en efecto, raro que se dedique a una chica los recursos —culturales, económicos o psicológicos— indispensables para que un niño de la clase obrera pueda superar los obstáculos que se atraviesan en el camino que conduce a la universidad. En la escala más baja, la hija de un trabajador manual no cualificado sólo tiene una posibilidad entre 500 ó 600 de ingresar en la universidad —o sea, 100 veces menos que si perteneciese a una familia de mandos (12).

DISTRIBUCION DE LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO A LA ENSEÑANZA ANTES Y DESPUES DE LA GUERRA

En el análisis que la señora Floud ha dedicado a los datos sobre la movilidad social en 1949, se encuentra la información más completa sobre el nivel de educación de las generaciones, que se encontraban, respectivamente, en la

(11) J. G. H. Newfild, «The Academic Performance of British University Students», en *Sociological Review*, Special Monographs núm. 7 (octubre 1963).

(12) La desigualdad de oportunidades entre los sexos, debido al origen social, es un poco menor si se considera el acceso a todas las formas de enseñanza superior de dedicación plena y no solamente en la universidad. Las escuelas normales tienen una fuerte proporción de mujeres y reclutan sus alumnos en capas sociales menos elevadas que la universidad. Véase, por ejemplo: Committee on Higher Education, *Higher Education: Anexo 2 B: Students and their Education*, 1963, pp. 69 y siguientes.

escuela a principios de siglo y al declararse la segunda guerra mundial (13). No es fácil comparar estos datos con los que acabamos de presentar para los años cincuenta, ya que la clasificación profesional no tiene una correspondencia exacta en las fuentes antiguas y los documentos recientes. Sin embargo, las divergencias son bastante pequeñas y se puede establecer una comparación aproximada, a condición de reunir las categorías en grupos bastante amplios. Siempre por la misma razón, se han tenido que hacer comparaciones distintas para las oportunidades de acceso a la enseñanza secundaria, por una parte, y a la enseñanza universitaria, por la otra. Así, por ejemplo, el cuadro IV compara las posibilidades de acceso antes y después de la guerra en la enseñanza secundaria selectiva y el cuadro V, las posibilidades de acceder a la enseñanza universitaria.

Se deduce del cuadro IV que las posibilidades de acceso a las «Grammar Schools» han ido en aumento. Los niños nacidos entre 1935 y 1940 eran dos veces más numerosos en las «Grammar Schools» o en las escuelas privadas que los de la generación de antes de 1910. Esta expansión ha sido ininterrumpida, a pesar de que haya disminuido para las dos generaciones medias, los niños nacidos entre 1920 y 1930, que han sufrido las consecuencias de las medidas adoptadas durante la crisis de los años treinta. La progresión registrada después de 1945 no es, por consiguiente, más que la continuación de una evolución a largo plazo. Este es un hecho muy conocido, pero que se tiende frecuentemente a olvidar. Lo que se sabe menos es que esta expansión ha beneficiado a los niños de todas las clases sociales y no solamente a las de los grupos menos favorecidos. Además, como ya lo ha mostrado J. Cloud, esto no es solamente cierto para los decenios que han precedido a la segunda guerra mundial, sino, igualmente, para el crecimiento posterior a la ley de 1944. No por ser evidente deja este punto de ser esencial. Ofrecer mayores posibilidades de enseñanza ya no basta para reducir la desigualdad de las clases sociales ante las oportunidades. Ello sólo se cumple si estas facilidades mayores son proporcionalmente más accesibles a los niños que menos podían beneficiarse antes de ellas. Eso es lo que se ha producido en cierta medida: en efecto, si se compara la generación de 1920 a 1930 con la que ha nacido entre 1935 y 1940, se ve que las posibilidades de ser admitidos en una escuela de enseñanza secundaria general larga han aumentado $\frac{4}{5}$ aproximadamente para los niños que pertenecen al grupo social más bajo, $\frac{1}{4}$ para los de la clase media y $\frac{1}{5}$ solamente para los de la clase superior. La disparidad relativa entre la parte alta y baja de la escala social ha disminuido durante este período y la proporción, que era de más de 7 a 1, ha pasado aproximadamente de 6 a 1. Ahí, también, este proceso ha sido continuo y no se ha limitado a la posguerra: el informe correspondiente para la generación nacida antes de 1910 era de 37, aproximadamente, a 1. No obstante, no deja de ser cierto que esta evolución a largo plazo hacia una reducción de las oportunidades diferenciales por clase social, a nivel de la enseñanza secundaria, es a la vez moderada y limitada. Las disparidades siguen siendo muy acentuadas; resultan, además, más evidentes todavía si se mide la evolución de las posibilidades de acceso a la enseñanza basándose en la proporción de los niños que no frecuentan un establecimiento de enseñanza secundaria general larga. Menos de dos niños de cada cinco, pertenecientes al grupo social superior, no han hecho es-

(13) J. Floud, *The Educational Experience of the Adult Population of England and Wales*, capítulo V; D. V. Glass: *Social Mobility in Britain*, Londres, 1954.

tudios secundarios entre 1950 y 1960, frente a dos de cada tres durante los primeros decenios de siglo, lo cual corresponde a una reducción de casi el 50 por 100. En cambio, nueve niños de cada diez del grupo social más bajo no han podido acceder a la enseñanza secundaria entre 1950 y 1960, o sea, apenas un 10 por 100 menos que hace treinta o cuarenta años. Las conclusiones que se pueden enunciar, en cuanto a la reducción de las disparidades debidas a la clase social, dependen, por consiguiente, de la importancia relativa que se conceda a la proporción de alumnos que han entrado en la enseñanza secundaria selectiva, con relación a los que no han podido acceder a la misma. Pero, incluso en la óptica más favorable, esta disminución no es ni muy sensible ni particular al período posterior a la ley de 1944.

La enseñanza universitaria sigue siendo privilegio de una minoría muy pequeña, a pesar de que haya aumentado ésta con el tiempo. Por otra parte, la expansión de las universidades parece haber beneficiado más a los hijos de clase media o de familia de obreros cualificados, que a aquellos cuyos padres son trabajadores semicualificados o no cualificados (véase cuadro V). Aunque la proporción sigue siendo pequeña y las comparaciones de un período con el otro son bastante aproximadas, no se debe conceder demasiada importancia a este fenómeno. Sin embargo, nada permite afirmar que la desigualdad de las clases sociales ante las oportunidades de acceso a la universidad haya disminuido en el curso de las generaciones. Según las grandes categorías que se han utilizado aquí, la composición social de la población universitaria sigue siendo, aproximadamente, la misma desde hace treinta o cincuenta años, a pesar de la expansión de la enseñanza a este nivel, de las becas de mantenimiento concedidas a los estudiantes y de las modificaciones aportadas al sistema de enseñanza secundario.

La estructura de las desigualdades de acceso a la enseñanza, según el sexo, apenas ha variado. En la generación más reciente, como en la que había nacido antes de 1910, chicos y chicas tienen aproximadamente las mismas posibilidades de entrar en un establecimiento de enseñanza secundaria general larga (cuadro IV), pero las posibilidades de acceso a la Universidad han sido mucho menores para las chicas que para los chicos (cuadro V). De hecho, la distribución por sexo de la población universitaria ha permanecido notablemente estable en el curso de las generaciones cubiertas por las cifras (tres chicas, aproximadamente, para siete chicos). En este campo, por lo menos, la emancipación de las mujeres no ha hecho ningún progreso. Las posibilidades mayores ofrecidas a las chicas son debidas exclusivamente al desarrollo general del sistema de enseñanza y no a una reducción de las desigualdades entre los dos sexos.

Queda por saber si desde 1950 ó 1955 se han producido otros cambios que se traducen en las cifras más recientes. Se puede uno, por ejemplo, preguntar si las reformas introducidas por la ley de 1944 han tenido consecuencias que, sin ser todavía sensibles para los alumnos de las primeras generaciones de la posguerra, influirán en los que han iniciado sus estudios secundarios hacia 1960. No se posee información suficientemente detallada y comparable para poder dar una respuesta precisa. Pero no existe ninguna razón para pensar que se hayan producido cambios importantes en el curso de los últimos años.

Una evaluación del número de niños que han abandonado la escuela en 1960/1961 podría hacer pensar que la desigualdad de las clases sociales ante el acceso a la enseñanza secundaria selectiva ha disminuido desde

1955 (14). Pero, como se trata solamente aquí de una estimación a grosso modo, las ligeras diferencias que deja entrever con relación a las estadísticas utilizadas aquí son, quizá, fortuitas. Lo que choca más es la analogía de los resultados, que parece confirmar la evolución general. Se encuentran, igualmente, algunos indicios de una tendencia contraria que permitiría suponer que, en el curso de los últimos años, el efecto de las disparidades sociales sobre las oportunidades de acceso a la enseñanza ha empeorado. Una amplia encuesta nacional sobre la carrera escolar de los niños nacidos en 1946, muestra que las posibilidades de acceso a las «Grammar Schools» y a los colegios técnicos de niños que tienen aptitudes medidas análogas son muy diferentes según las clases sociales (15). Estos niños han iniciado sus estudios secundarios a finales de los años cincuenta; pero unos estudios anteriores, emprendidos después de la guerra, habían mostrado que de 1950 a 1955 la desigualdad de las clases sociales ante el acceso a las «Grammar Schools» públicas—pero no ante el número de los años de estudios—correspondía bastante bien a la distribución diferencial de las aptitudes medidas. Si esta regresión se ha producido efectivamente, es, quizá, debida a que la selección de los alumnos se basa, cada vez más, en el conjunto de notas obtenidas, las apreciaciones de las profesiones y los exámenes tradicionales, y no en tests de aptitud normalizados. Un estudio por lo menos (16) deja ver que estos procedimientos poco científicos o tradicionales favorecen más a los niños de la clase media que los tests de aptitud normalizados, uno de los cuales, «el once más», había sido muy criticado. Sin embargo, a falta de otras pruebas, sería imprudente suponer que los cambios—favorables o desfavorables—observados desde 1950 a 1955 en la distribución social de las posibilidades de acceso en la enseñanza, tienen incidencias que no sean marginales (17).

(14) Para el cuadro siguiente, referente a la generación nacida hacia 1943, se han utilizado las cifras del Ministerio de Educación relativas a los alumnos que han abandonado la escuela a los diecisiete años o más en 1960-61. (*Statistics of Education*, suplemento a la segunda parte, cuadro 12.) Se ha supuesto que estas cifras indicaban aproximadamente el número de niños que siguen sus estudios hasta los diecisiete años o más en un grupo de edad hipotético (media de los jóvenes de diecisiete años en 1959 y 1960); se han hecho asimismo hipótesis relativas a la composición social de este grupo de edad y a la de los alumnos que abandonan la escuela, cuya profesión del padre no se conoce, lo cual falsea la comparación y sobrestima el aumento general de la población escolar de diecisiete años o más.

Profesión del padre	Porcentaje de los alumnos de diecisiete años o más, entre los niños nacidos	
	A finales de los años 30 (según el cuadro I del texto)	Hacia 1943
Profesiones liberales, mandos y personal de dirección.	42	52
Empleados	16	15
Trabajadores cualificados	5	9
Otros trabajadores manuales	3	5
TOTAL	10	14

(15) J. W. B. Douglas: *The Home and the School*, Londres, 1964 (capítulo VI y anexo III, pp. 153-158).

(16) J. Floud y A. H. Halsey: «Intelligence Tests and Selection for Secondary School», en *British Journal of Sociology*, marzo 1957.

(17) El informe Robbins comprende cifras para la generación nacida en 1940-41, pero, salvo para los alumnos admitidos a la universidad, no proporciona datos que permitan establecer una comparación directa con las informaciones analizadas aquí referentes a los niños nacidos a finales de los años treinta o antes. Sin embargo, después de un breve examen de algunas tendencias recientes, este informe llega a la conclusión de que las diferencias de resultados escolares debidas al origen social, apenas han disminuido; véase *op. cit.*, anexo I, pp. 52-54.

LA MOVILIDAD SOCIAL

Un análisis de la evolución de las oportunidades de acceso a la enseñanza en Inglaterra y en el País de Gales contribuirá, quizá, a arrojar alguna luz sobre la cuestión, más amplia, de las tendencias pasadas y futuras de la movilidad social. Se cree, por lo general, en Gran Bretaña, como en muchos otros países de Europa Occidental, que desde principios de siglo la evolución económica, política y cultural ha aumentado la movilidad social y las oportunidades individuales de promoción (18). Es cierto que los datos disponibles sobre la movilidad social se referían generalmente a las estructuras ya existentes en el pasado y no podía dar, por consiguiente, indicaciones sobre las estructuras venideras, es decir, las que conocerán las generaciones que acaban de entrar en la vida activa, o no se encuentran todavía en ella. Así, por ejemplo, como lo ha hecho observar Glass a principio de los años 50, es posible que las medidas adoptadas como consecuencia de la ley de 1944 sobre la enseñanza aceleren, en definitiva, la movilidad social en Inglaterra y en el País de Gales (19).

De hecho, esto parece poco probable si se basa en los resultados del presente análisis. Es verdad que la desigualdad de las clases sociales ante la educación se ha atenuado algo desde 1944 en lo que concierne al acceso a las «Grammar Schools». Sin embargo, lejos de ser un fenómeno nuevo, esta ligera nivelación es consecuencia de una evolución a largo plazo que se podía observar antes de 1944 e, incluso, desde principios de este siglo. Sin embargo, en la medida en que se puede juzgar, los porcentajes de movilidad social no han aumentado sensiblemente en el curso de este período. Es evidente que la expansión, poco señalada, pero continua, de las posibilidades de acceso a la enseñanza, ha quedado, aproximadamente, compensada por la reducción correspondiente de las demás vías que conducen a la movilidad social. Esto no es sorprendente: a medida que se desarrollan la importancia de los mandos, la burocracia y la complejidad de las técnicas de trabajo, el acceso a los empleos de nivel medio y superiores, exige un grado de instrucción cada vez más elevado. Las perspectivas de carrera y la posición social dependen, a partir de ahora, menos de la experiencia y de la formación adquirida en el curso del empleo que de la educación recibida durante la infancia y la adolescencia (20). Es, por consiguiente, probable que el aba-

(18) Para Gran Bretaña véase en particular *Social Mobility in Britain*, D. V. Glass, Londres, 1954 (capítulo VIII). Faltan por recopilar todavía sistemáticamente datos sobre la evolución de la movilidad en el curso del tiempo en diversos países; S. M. Miller no ha abordado esta cuestión en *Comparative Social Mobility*, *Current Sociology*, vol. IX, núm. 1 (1960), donde se encuentra la comparación internacional más exhaustiva y más rigurosa que haya sido efectuada sobre los porcentajes recientes de movilidad. Sin embargo, existen estudios generales sobre las cifras europeas y americanas; por ejemplo, en G. Carlsson: *Social Mobility and Class Structure*, Lund, 1955, pp. 110 a 113, y en S. M. Lipset et R. Bendix, *Social Mobility in Industrial Society*, Londres, 1959 (sobre todo en las pp. 33-38, 90 y 121-143). Véase igualmente, para cifras americanas más recientes, E. Jackson y J. J. Crockett, *Occupational Mobility in the United States*, dans *American Sociological Review* (febrero 1964). Se observa, por lo general, que en el curso de este siglo los porcentajes de movilidad social han sido constantes con algunas excepciones, evidentemente; véase, por ejemplo, las cifras relativas a Dinamarca en K. Svalastoga: *Prestige, Class and Mobility*, Copenhague, 1959, pp. 349-352.

(19) D. V. Glass, ed. *op. cit.*, pp. 21-23.

(20) En el caso de Gran Bretaña, algunas cifras muestran una reducción progresiva de la proporción de mandos o de directores de empresa que empiezan su carrera al final de la escala, como empleados u obreros, con un pequeño nivel de instrucción; véase sobre todo Acton Society Trust. *Management Succession*, Londres, 1956 (pp. 14-18 p. ex.); R. V. Clements, *Managers: a study of their Careers in Industry*, Londres, 1958 (pp. 154-161), y C. Erickson, *British Industrialists: Steel and Hosiery 1850-1950*, Cambridge, 1959, pp. 56 y 129. En la función pública, las reivindicaciones tendentes a mejores posibilidades de carrera han favorecido la promoción de los funcionarios subalternos; véase R. K. Kelsall, *Higher Civil Servants in Britain*, Londres, 1955 (particularmente el capítulo III). Sin embargo es probable que entren en juego aquí unos factores particulares: una Administración está expuesta a las crí-

nico de los estatutos profesionales que implican una promoción—o una retrogradación— en el curso de una vida activa normal haya disminuido. En esta medida, el crecimiento de la movilidad social habrá sido compensado por una disminución de la movilidad de carrera. Nada permite suponer que este proceso—se trata más bien de una lenta evolución que de variaciones bruscas—haya alcanzado su término. Resulta, por consiguiente, poco probable que la leve reducción de las desigualdades ante la educación, observada desde 1944 (no más desde luego que la tendencia anterior de la cual es desarrollo) sea suficiente para compensar la contracción progresiva paralela de la movilidad social, ya se trate de promociones o de retrogradaciones que intervienen en el curso de la carrera. Únicamente, una modificación bastante radical de los factores que se oponen todavía a una distribución más igual de las oportunidades de acceso a la enseñanza podría cambiar estas perspectivas.

CONCLUSIONES

Acabamos de comparar, con toda la precisión permitida por los datos disponibles, las posibilidades de educación ofrecidas antes de la guerra y después de la guerra. Se puede decir, en resumen, que las desigualdades de las clases sociales ante el acceso a la enseñanza secundaria selectiva han disminuido desde los años cincuenta a la década de los sesenta.

Pero, por una parte, esta reducción es pequeña, tan pequeña incluso que desaparece si se consideran las disparidades desde el punto de vista de las no admisiones y no de las admisiones en un establecimiento de enseñanza secundaria general larga. Por otra parte, no es un fenómeno nuevo, posterior a 1944, sino el reflejo de una evolución progresiva a largo plazo. Finalmente, se ha referido casi exclusivamente al acceso a los establecimientos de enseñanza secundaria selectiva y no a las admisiones en la universidad. Los hijos de todas las clases sociales se han beneficiado del aumento general del número de plazas en las «Grammar Schools», en mayor medida, proporcionalmente, los de la clase obrera, mientras que, en el caso de las universidades, son quizá los hijos procedentes de las clases superiores y medias los que han resultado beneficiados. Bien es cierto que la expansión general del sistema de enseñanza ha tenido más importancia que la redistribución de las posibilidades de acceso.

La persistencia de desigualdades sociales considerables en las posibilidades de acceso a la enseñanza corre pareja con muchos otros fenómenos que muestran que las disparidades entre las clases son relativamente constantes en nuestra sociedad. Mientras los niveles de vida medios han aumentado en términos absolutos y la inseguridad económica bajo sus formas más brutales se ha atenuado, las disparidades relativas entre las clases sociales siguen siendo acusadas, por ejemplo, en la distribución de la riqueza o del bienestar, en la incidencia de la mortandad infantil o de la fecundidad (21).

tics del público; es bastante difícil reclutar funcionarios desde hace varios decenios, etc. Para información sobre las tendencias observadas en los Estados Unidos en el reclutamiento de personal de dirección en la industria, véase sobre todo R. Bendix: *Work and Authority in Industry*, New York, 1963, pp. 226 a 236 sobre todo.

(21) Las informaciones que ponen de manifiesto la persistencia de desigualdades ligadas a la clase social son muy numerosas en toda la literatura. Entre los estudios más importantes o los más recientes en la materia, véase J. L. Nicholson: «Redistribution of income in the United Kingdom», en *Income and Wealth: Series X*, C. Clark y D. Stuvell, 1964; H. F. Lydall: «The long Term Trend in the Size Distribution of Incomes», en *J. Royal Statist. Soc. Series A*, vol. 122, fasc. 1 (1959); ídem y D. G. Tipping: «The

Algunas de estas desigualdades sociales parecen evolucionar. Los límites entre las capas sociales son evidentemente imprecisos y los individuos que los franquean son muy numerosos, pero no en mayor medida que hace unos cincuenta años. Sin embargo, las clases sociales constituyen grupos auténticos, «casi colectividades», que se distinguen unas de otras por las oportunidades que les ofrece la existencia y por su modo de vida.

Reconocer estos hechos no es admitir que las estructuras de tales o tales desigualdades sean inmutables, o que se inserten en un haz de factores económicos y culturales tan estrechamente ligados que cualquier intento, que pretenda identificar las causas específicas o reducir los efectos mediante políticas apropiadas, esté destinado al fracaso. Las oportunidades diferenciales de acceso a la educación coinciden con numerosas otras disparidades sociales. Sus causas no han sido todavía identificadas. Muchos trabajos recientes han subrayado la función importante—y casi seguramente creciente—que desempeñan los factores culturales y no los factores de orden estrictamente material en la persistencia de desigualdades ante la educación: diferencias, de una clase social a otra, en lo que concierne a las aspiraciones a la educación, las orientaciones profesionales, el lenguaje, el clima intelectual, etc. (22). Por muy fructíferos y prometedores que hayan sido la mayor parte de esos trabajos, no hay que olvidar la influencia que siguen ejerciendo, igualmente, otros factores cuyo juego es menos sutil y a los que una política deliberada podría modificar más fácilmente.

En el caso de Inglaterra y el País de Gales, hay que mencionar, entre estos factores, la economía misma del sistema de enseñanza—mantenimiento de las escuelas privadas, cerradas para la mayoría de la población; persistencia de divergencias considerables entre los recursos escolares de las diversas regiones; finalmente, pequeño nivel del conjunto del sistema en una sociedad que—en la mayor parte de los países de Europa—reserva la enseñanza escolar, más allá de un nivel bastante elemental, a una pequeña minoría de la juventud. No se han estudiado todavía de forma precisa las incidencias de este último factor, en particular sobre la distribución de los medios de enseñanza entre las clases sociales. Pero es casi seguro que frecuentemente, debido a su estructura, las desigualdades ante la enseñanza se perpetúen a sí mismas. Para la mayoría de los niños, los estudios terminan a la edad de los quince años o un poco después. A partir de entonces, en cuanto un hijo de obrero aspire a proseguir sus estudios o se le aliente a ello, se aparta del comportamiento típico de su medio social a esta edad, al no entrar muy joven en la vida activa. Debido a que un niño procedente de la clase obrera que ha escalado con éxito todos los escalones de la enseñanza secundaria es necesariamente, en la actualidad, una excepción, no es

Distribution of Personal Wealth in Britain», en *Bulletin Oxford Univ. Inst. Statistics* (febrero 1961); B. Abel Smith y P. Townsend: *The Poor and the Poorest*, Londres, 1965; General Register Office: *Register General's Decennial Supplement for England and Wales, 1951: Occupational Mortality*, Londres, 1954-1958; J. N. Morris y J. A. Heady: «Social and Biological Factors in Infant Mortality», *Lancet* (12 febrero - 12 marzo 1955); N. R. Butler y D. G. Bonham: *Perinatal Mortality*, Londres, 1963; D. V. Glass y E. Grebenik: *The Trend and Pattern of Fertility in Great Britain* (Royal Commission on Population Papers, vol. 6), Londres, 1954; Census of England and Wales, 1951, *Fertility Report*, Londres, 1959 (contiene cifras sobre la natalidad y la mortandad para este período; el empadronamiento para 1961 no ha sido todavía publicado en la fecha en que se redactó este estudio). Se encontrará un estudio general de estas cifras y de otros datos en J. H. Westergaard: «The Withering Away of Class: a Contemporary Myth», en *Towards Socialism*, P. Anderson y R. Blackburn, Londres, 1965.

(22) Véase, por ejemplo, J. W. B. Douglas, *op. cit.*; B. Jackson y D. Marsden: *Education and the Working Class*, Londres, 1962, así como los trabajos de B. Bernstein (que presentan por el momento más bien sugerencias y no conclusiones); cfr. «Some Sociological Determinants of Perception», en *Brit. J. Sociology*, 1956.

sorprendente observar que, si lo consigue, es que pertenece frecuentemente a una familia que, por sus orígenes, su estilo de vida o sus aspiraciones, se ha apartado un poco del medio obrero.

INCIDENCIAS EN EL PLANO DE LA POLITICA

Es evidente que, ya se adopten en interés de la economía o por deseo de obtener una justicia distributiva, las medidas destinadas a reducir las desigualdades persistentes de acceso a la enseñanza deberán tener en cuenta estos factores. Las más simples podrían consistir en suprimir las desigualdades de orden estrictamente material, que se puede considerar como accidentales, en cuanto que resultan de divergencias locales que existen desde hace tiempo en los recursos financieros y las posibilidades de reclutamiento de personal docente y la interpretación y la puesta en marcha específica de las políticas escolares. En el curso de estos últimos años, diversos estudios han puesto claramente de relieve estas desigualdades, ya se trate de la dimensión de las clases, de los medios materiales, del equipo pedagógico básico, de las cualificaciones, de la rotación del cuerpo docente o del número de plazas disponibles en los diversos tipos de enseñanza secundaria selectiva (23). Eliminar estas disparidades es poner simplemente remedio a anomalías. Estas medidas no implican, por consiguiente, ninguna modificación de las políticas escolares nacionales, a no ser quizá una merma, directa o indirecta, de la autonomía de que gozaban las autoridades escolares locales; pretenden, simplemente, que estas políticas se apliquen en todas partes de la misma forma. Con mayor motivo, no se atacará a las características fundamentales de la estructura social de donde proceden buena parte de los obstáculos que se oponen a la igualdad de posibilidades de acceso a la enseñanza. Por consiguiente, aunque son urgentes y constituyen el punto de partida indispensable para toda reforma más amplia, estas medidas sólo pueden tener efectos limitados sobre la selección social por la enseñanza.

Una segunda serie de medidas, en principio más enérgicas, tendría que referirse a la estructura del sistema escolar y a las prioridades e hipótesis que implica. Estas medidas podrían consistir en una nueva distribución de los recursos, en detrimento de los sectores y de los tipos de enseñanza privilegiados y en beneficio de los que están desfavorecidos: podrían, incluso, invertir las prioridades con el fin de establecer una discriminación muy clara a favor de los sectores desfavorecidos y, en el seno de estos sectores, a favor de los niños más impedidos desde el punto de vista social y cultural. Podría igualmente tenderse a reducir las divisiones estructurales del sistema escolar, que sólo actuarían en un estadio ulterior de la carrera escolar. La supresión de la orientación según el mérito en la escuela primaria; la introducción efectiva de la enseñanza secundaria polivalente —de modo que la elección entre las diversas opciones de la enseñanza general y de la enseñanza profesional se produzca más tarde— y, simultáneamente, la prolongación sensible de la escolaridad obligatoria; y, finalmente y sobre todo, la supresión de la enseñanza privada, son las principales medidas que entrarían en esta categoría. Si se aplicasen plenamente, supondrían una revisión fundamental de los conceptos de la enseñanza. Incluso si tendiesen únicamente

(23) Véase, por ejemplo, *The State of our Schools: Report of the National Survey of School Conditions*, National Union of Teachers, 1963. *The School Building Survey*, 1962, Dep. of Education and Science, HMSO, 1965.

—o esencialmente— a nivelar las condiciones en las cuales se enfrentan los niños de medios sociales y culturales diversos, conseguirían, de hecho, que se admitiese que todos los niños tienen derecho a una enseñanza común ampliada, condición previa para la orientación selectiva hacia la enseñanza general o profesional. Las disposiciones adoptadas actualmente por los poderes públicos, con vistas a crear una enseñanza secundaria polivalente y con el fin de integrar más estrechamente las principales escuelas privadas en el sector público, pueden considerarse como un primer paso en este camino. Pero puede uno preguntarse si las fuerzas que actúan a favor de esta tendencia serán suficientes —admitiendo que tal sea su finalidad— para provocar una transformación fundamental de la estructura y de los objetivos del sistema escolar. En efecto, se ha previsto que las principales escuelas privadas se integrarán y no se suprimirán; las presiones que se ejercen a favor del mantenimiento de la orientación en el interior de las nuevas escuelas polivalentes —como en las escuelas primarias— son evidentemente muy fuertes.

Incluso si se produjese un cambio tan fundamental en el carácter y en la orientación de la enseñanza en Inglaterra, sus repercusiones en las estructuras de selección social podrían, en definitiva, ser bastante limitadas. Desde luego, la supresión de las escuelas privadas cerraría la gran brecha que permite actualmente que los hijos de las familias ricas escapen a las consecuencias del principio de la igualdad de oportunidades; sin embargo, estos niños estarían muy favorecidos en la competición que les enfrentará a los demás alumnos del sistema público. La introducción de una enseñanza polivalente a nivel del secundario y una prolongación sustancial de la escolaridad obligatoria atrasarían, evidentemente, el momento de la selección competitiva. Sin embargo, en lugar de reducir radicalmente las desigualdades ante las oportunidades, estas medidas sólo podrían conseguir aplazarlas en el tiempo, es decir, que se manifestarían en el momento en que se operase la selección y en que, como ya lo hemos mostrado, la clase social ya no desempeña, actualmente, una función tan poderosa en la competencia. Es interesante comparar con los Estados Unidos, donde la escolaridad obligatoria termina tarde y donde la enseñanza secundaria polivalente está mucho más extendida que en Europa. Según una evaluación que abarca el principio de los años cincuenta, las probabilidades de obtener un diploma de universidad o de un *college* se repartían de la forma siguiente: Más del 40 por 100 para los alumnos pertenecientes a medios de profesiones liberales y de mandos y del 6 al 8 por 100 para los hijos de trabajadores manuales o de agricultores (24). El abanico es, por consiguiente, bastante similar al que se ha encontrado en la misma época en Inglaterra y en el País de Gales para los niños que siguen sus estudios hasta los diecisiete años o más (cuadro 1), con la diferencia —bastante importante— de que las cifras de los Estados Unidos se aplican a los diplomados de los *colleges*. Evidentemente, esta comparación es muy aproximada y puede hacer pensar que la gama de las disparidades es ligeramente más estrecha en los Estados Unidos. Teniendo en cuenta que las posibilidades reales de acceso a la enseñanza son muy desiguales en el plano local, según la clase social y el color, la enseñanza secundaria americana es, hasta cierto punto, más polivalente en

(24) D. Wolfle: *America's Resources of Specialized Talent*, New York, 1954, p. 162. J. Ben-David ha intentado recientemente hacer una comparación internacional de la selección social en la enseñanza secundaria y superior; véase «Professions in the Class System of Present-Day Societies», *Current Sociology*, vol. XII, núm. 3, 1963-64 (capítulo III).

DISTRIBUCION SEGUN EL ORIGEN SOCIAL DE LOS NIÑOS NACIDOS ENTRE 1935 Y 1940 QUE HAN ACCEDIDO A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA

Sexo del alumno y profesión del padre	Porcentaje de los alumnos de 11-13 años matriculados en un establecimiento de enseñanza secundaria general larga			Porcentaje de alumnos de 17 años de edad que prosiguen sus estudios en un establecimiento de enseñanza secundaria general larga			Porcentaje de ingresos en la Universidad
	Escuelas públicas o subvencionadas por el Estado	Escuelas privadas reconocidas	Total para los dos tipos de escuela	Escuelas públicas o subvencionadas por el Estado	Escuelas privadas reconocidas	Total para los dos tipos de escuela	
CHICOS							
Profesiones liberales, mandos y personal de dirección	40	22	62	24	19	43	16,5
Otras profesiones no manuales	30	4	34	13	3	16	
Trabajadores manuales cualificados	17	—	17	5	—	5	2,5
Trabajadores manuales semicualificados ...	12	—	12	3	—	3	1,5
Trabajadores manuales no cualificados ...	7	—	7	1,5	—	1,5	0,5
<i>Total chicos</i>	20	3,5	23,5	8	3	11	5,5
CHICAS							
Profesiones liberales, mandos y personal de dirección	42	20	62	25	14	39	8
Otras profesiones no manuales	31	3	34	14	1,5	15	
Trabajadores manuales cualificados	17	—	17	5	—	5	1
Trabajadores manuales semicualificados ...	12	—	12	3	—	3	0,5
Trabajadores manuales no cualificados ...	7	—	7	1	—	1	—
<i>Total chicas</i>	20	3	23	8	2	10	2,5
CHICOS Y CHICAS							
Profesiones liberales, mandos y personal de dirección	41	21	62	24,5	17	41,5	12
Otras profesiones no manuales	30,5	3,5	34	13,5	2	16	
Trabajadores manuales cualificados	17	—	17	5	—	5	1,5
Trabajadores manuales semicualificados ..	12	—	12	3	—	3	1
Trabajadores manuales no cualificados ...	7	—	7	1,5	—	1,5	0,5
<i>Total de alumnos</i>	20	3	23	8	2,5	10,5	4

NOTA: Las cifras se han redondeado hasta media unidad más próxima — = menos de 0,3 por 100. Para las fuentes, véase el texto.

teoría que en la práctica. Sin embargo, a pesar de que es así, la comparación permite comprender que la estructura de la sociedad puede limitar las repercusiones de cambios que, por muy radical que sea su concepción, afectan exclusivamente al sistema escolar.

No hay que oponerse a tales cambios; aunque su incidencia en la estructura de la selección social no es rigurosamente previsible, no por ello se la puede despreciar. Por otra parte, se puede considerar que la preocupación de proporcionar a todos los niños una enseñanza común ampliada constituye un objetivo político intrínsecamente válido y que se justifica en sí. Lo importante es que, en último término, la desigualdad de las clases sociales ante las probabilidades de acceso a la educación procede de una jerarquización persistente de la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, es poco probable que se consiga reducir sensiblemente esta desigualdad sin aportar profundas modificaciones a la estructura de clase en sí—modificaciones que afectan a la vez a sus bases económicas y a las divisiones culturales que se deducen de ella—y que condicionan el sistema de educación y su rendimiento.

CUADRO 2

DISTRIBUCION, SEGUN LA CLASE SOCIAL, DE LOS ALUMNOS QUE HAN ABANDONADO LA ESCUELA A LA EDAD DE DIECISIETE AÑOS O MAS EN 1960-61: PROPORCION DE NIÑOS QUE HAN OBTENIDO DOS DIPLOMAS POR LO MENOS DEL NIVEL A (MINIMO REQUERIDO PARA SER ADMITIDOS EN LA UNIVERSIDAD)

Profesión del padre	Chicos	Chicas	Total
Profesiones liberales, mandos y personal de dirección	53	41	48
Empleados	50	39	45
Trabajadores manuales cualificados	51	33	43
Trabajadores manuales semicualificados y no cualificados	39	24	32
Profesión desconocida	41	29	35
<i>Totales</i>	50	36	44

NOTA: Cifras calculadas según *Ministry of Education, Statistics of Education 1961, Supplement to Part Two*, cuadro 12. Estos datos no comprenden el pequeño número de alumnos con edad de diecisiete años o más que salen de establecimientos de enseñanza secundaria moderna o de escuelas privadas no reconocidas.

CUADRO 3

ESTUDIOS SUPERIORES REALIZADOS POR LOS HIJOS «DOTADOS», NACIDOS EN 1940-41, SEGUN EL ORIGEN SOCIAL

Coeficiente de inteligencia a los once años	Profesión del padre	Porcentajes de los diversos tipos de enseñanza superior			Total
		Dedicación plena nivel licencia	Otros tipos de enseñanza dedicación plena	Dedicación parcial únicamente	
130+	No manual	37	4	10	51
	Manual	18	12	10	40
115—	No manual	17	17	4	38
129	Manual	8	7	9	24

Fuente: *Higher Education*, 1963, Apéndice I, p. 42.

DISTRIBUCION, EN PORCENTAJE, DE LOS ALUMNOS DE LAS DIVERSAS GENERACIONES EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL LARGA, SEGUN SU ORIGEN SOCIAL

Sexo de los alumnos y profesión del padre		Porcentaje de los alumnos que frecuenta una «grammar school» o una escuela secundaria privada			
Generaciones de antes de la guerra (grupos de Hall y Jones)	Generaciones de después de la guerra (grupos del informe Crowther)	Nacidos antes de 1910	Nacidos entre 1910 y 1919	Nacidos entre 1920 y 1929	Nacidos entre 1935 y 1940
CHICOS					
1-3	Profesiones liberales, mandos y personal de dirección ...	37	44	54	62
4-5	Otras profesiones no manuales y trabajadores manuales no cualificados	7	13	15	20
6-7	Obreros semicualificados y no cualificados	2	4	9	10
<i>Total chicos</i>		12	16	19	23
CHICAS					
1-3	Profesiones liberales, mandos y personal de dirección ...	37	50	50	62
4-5	Otras profesiones no manuales y trabajadores manuales no cualificados	7	13	16	20
6-7	Obreros semicualificados y no cualificados	1	3	5	10
<i>Total chicas</i>		11	16	17	23
CHICOS Y CHICAS					
1-3	Profesiones liberales, mandos y personal de dirección ...	37	47	52	62
4-5	Otras profesiones no manuales y trabajadores manuales no cualificados	7	13	16	20
6-7	Obreros semicualificados y no cualificados	1	4	7	10
<i>Total de alumnos</i>		12	16	18	23

NOTAS:

(1) Los grupos 1 a 3 de Hall y Jones parecen basarse en una definición más amplia que el grupo «profesiones liberales, mandos y personal de dirección» del informe Crowther; inversamente, los grupos 4 y 5 de Hall y Jones parecen basarse en una definición más estrecha que la categoría «otras profesiones no manuales y trabajadores manuales no cualificados» del informe Crowther.

(2) Las cifras relativas de la generación de la posguerra comprenden únicamente las escuelas privadas reconocidas por el Ministerio de Educación; dan, por consiguiente, una idea demasiado débil de las probabilidades de acceso a la enseñanza secundaria selectiva ofrecidas a esta generación, sobre todo a los niños de la clase media.

(3) No se posee para el período de antes de la guerra cifras distintas para los niños de clases diferentes que han hecho efectivamente estudios hasta la edad de diecisiete años y los que frecuentaban una *grammar school* o una escuela privada en la cual podían permanecer hasta esa edad.

Fuentes: Para la generación de antes de la guerra (nacidos antes de 1930), véase Jean Floud, *op. cit.*, nota 13. Para la generación de la posguerra (nacidos entre 1930 y 1935 y que han hecho estudios secundarios entre 1950 y 1960), mismas fuentes que para los datos relativos a la enseñanza secundaria, que figuran en el cuadro 1.

DISTRIBUCION Y PORCENTAJE DE JOVENES DE GENERACIONES DIFERENTES ADMITIDOS A LA UNIVERSIDAD, SEGUN SU ORIGEN SOCIAL

Generaciones de antes de la guerra (grupos de Hall y Jones)	Profesión del padre Generación de la posguerra (distribuidas según las clases sociales del registro general del estado civil)	Porcentaje de jóvenes admitidos a la Universidad entre								
		Chicos nacidos			Chicas nacidas			Total de estudiantes nacidos		
		antes de 1910	entre 1910 y 1929	entre 1935 y 1940	antes de 1910	entre 1910 y 1929	entre 1935 y 1940	antes de 1910	entre 1910 y 1929	entre 1935 y 1940
1-4	I y II: Profesiones liberales, mandos, personal de dirección, «profesiones intermedias»	4,5	8,5	19 (15) ¹	2	4	9,5 (7) ¹	3	6	14,5 (11) ¹
5	III: Trabajadores manuales cualificados y otras profesiones no manuales	1	1,5	3,5 (3) ¹	—	—	1 (1) ¹	0,5	1	2,5 (2) ¹
6-7	IV y V: Obreros semicualificados y no cualificados ...	0,5	1	1	—	—	0,5	—	0,5	0,5
<i>Total</i>		2	3,5	5,5	0,5	1,5	2,5	1,5	2,5	4

1 El grupo 5 de Hall y Jones cubre quizá un sector un poco más estrecho de trabajadores no manuales de categoría inferior que la clase social III del registro general. Las cifras colocadas entre paréntesis corresponden a lo que ocurriría si todos los trabajadores no manuales comprendidos en la clase social III perteneciesen al grupo superior en lugar del grupo medio.

Todas las cifras se han redondeado de media unidad: el signo — indica un porcentaje inferior a 0,3.

Fuentes: Para las generaciones de antes de la guerra (nacidos antes de 1930), véase Jean Floud, *op. cit.* Para la generación de la posguerra (nacidos entre 1935 y 1940 y que ha alcanzado la edad universitaria entre 1955 y 1960), las estimaciones se basan en los datos del informe Kelsall (como en el cuadro I; no obstante, se ha admitido aquí que la distribución del grupo de edad según la profesión del padre correspondía a la de todos los hombres de veinte a sesenta y cuatro años en 1951. Si se modificase esta hipótesis para tener en cuenta las diferencias que presentan los porcentajes de fecundidad y de mortandad según la clase social, las desigualdades ante el acceso a las universidades después de 1945 se verían más ligeramente acentuadas de lo que lo indica este cuadro).

TIEMPOS DE CRISIS

El hombre con su perfectibilidad constante, con su capacidad de adaptación y de asimilación para el cambio, con sus posibilidades de progreso, de investigación y de creatividad en los mundos de la Naturaleza y de los valores es el ser «inacabado» del que habla Nietzsche, por su atributo esencial de «historicidad» que le diferencia entre lo animal y lo angélico.

LA ESENCIAL HISTORICIDAD DEL HOMBRE

Por eso el hombre «hace historia», vive en la historia, de la historia y para la historia; y con ella, en perpetuo devenir, marcha, a mayor o menor velocidad, a lo largo de los siglos, creando, transformando, deshaciendo y recreando culturas y civilizaciones. En línea zigzagueante de avances y retrocesos, de aciertos y de errores, de afirmaciones y negaciones, de gozo y de dolor, moviéndose en su dramática situación de *homo duplex*, de «esto que tengo de arcilla, de esto que tengo de Dios» (como decía Gabriel y Galán), aspira a la creación de futuros que considera mejores, «colonizándolos», aunque cada nueva generación, en ejercicio de la propia libertad, los rehaga, los interprete o los viva a su modo. El hombre así, individual y colectivamente, es «revolucionario» en el mejor sentido de la palabra; es decir, inquieto, inestable, cambiante, «amicus rerum novarum», como se declaraban los romanos. Así hay progreso humano, y el hombre de hoy es tan diferente del hombre de las cavernas.

Pero hay unas edades de la vida individual y unas etapas de la vida histórica de la humanidad caracterizadas por una mayor estabilidad y un ritmo de cambio más lento que otras. Edades y etapas de adaptación y consolidación, que viven sobre todo del pasado, y edades y etapas de creación, inquietas, innovadoras, inconformistas, que viven, sobre todo, para el futuro. Son históricamente las que corresponden, respectivamente, al siglo de Pericles, al siglo de Augusto, al siglo XIII o a la «belle époque», por un lado, y a las transiciones críticas en las que muere una cultura y nace otra nueva (el siglo V de nuestra Era, el Renacimiento, la Revolución francesa, por ejemplo).

SUS CRISIS

Nos ha tocado vivir en unos tiempos inquietos, de tránsito, de cambios vertiginosos, como reconoció la Conferencia Internacional de Montreal en 1960 para la educación de adultos; en una «sociedad en movimiento» en la que nos estamos convirtiendo en «nuestros propios abuelos» (1), según ex-

(1) L. Armand y Drancourt: *Una sociedad en movimiento*, Madrid, 1965; Cid. J. Fourastié: *Inventario del porvenir*, Madrid, 1966, Cid.

presión de Armand y Drancourt, seguido de Fourastié y otros autores. Son unos auténticos tiempos de crisis que se manifiestan en todos los aspectos de la vida y de la cultura:

- Crisis de las ideologías, no en «ocaso», sino en hervor renacentista, que pone a revisión todos los principios, teorías, doctrinas y normas del saber y del comportarse en el orden religioso, filosófico, científico y antropológico.
- Crisis social, determinada por los progresos científicos y tecnológicos, por los medios de comunicación de masas, por la que hemos llamado, en otra ocasión, «rebelión de la mujer», contra su tradicional postura de dulce quietismo, de reclusión dorada y de servil espera; por la rebelión de los pueblos emancipados de colonialismo, que han dado lugar al «Tercer Mundo»; por la exaltación del factor humano como elemento primordial de la productividad, del bienestar y de la convivencia justa y pacífica de los pueblos, protagonistas y beneficiarios, democráticamente, del progreso.
- Crisis cultural, es decir, de perspectivas, de jerarquización de valores, de la selección formativa e informativa de teorías y prácticas, del humanismo tradicional, de la lucha entre la idea y la imagen y entre el *homo sapiens* y el *homo faber*; todo ello determinado por la explosión demográfica, por la elevación del nivel de vida, por la aspiración de todo hombre, sin discriminaciones, a que «todo el hombre» participe en los bienes de la cultura.
- Crisis educativa, que es consecuencia de todo lo anterior, en el doble aspecto que la educación ofrece: educación como función vital de la sociedad y de su cultura, que, espontáneamente, marcan con su impronta a cada uno de los individuos integrados en ellas (según explica E. Kriek), y educación institucionalizada, que intencional y sistemáticamente debe servir a los estilos de vida y de cultura de la sociedad respectiva. Cuando existe un divorcio entre los dos aspectos, cuando entran en colisión la educación institucionalizada y la educación vital y espontánea de la comunidad, la crisis educativa se produce y, al agudizarse, se convierte en crisis escolar. Y en ese momento nos encontramos. «Por primera vez en la historia—dice Edgar Faure (2)—diversas sociedades comienzan a rechazar un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada.»

CRISIS DE LA ESCUELA

La escuela «contestada»

La escuela tradicional, institucional, está en crisis. Está, como se dice con un galicismo ingrato, «contestada». Y se ha iniciado, y continúa en marcha, un movimiento, cada día con más adeptos, que, después de precisar el fracaso educativo de la escolarización institucional, pide la desescolarización total de la sociedad, la clausura definitiva de la escuela, esa «vaca sagrada» destinada a ser hoy pieza de museo de antigüedades pedagógicas superadas.

(2) *Aprender a ser*, Madrid, 1973, Unesco-Alianza, p. 63.

No se trata de soluciones intermedias o de quedarse en los términos imprecisos del reconocimiento de una gran crisis educacional, visto como en la Conferencia Internacional de Williamsburg (octubre de 1967) o en el libro de Philip H. Coombs *La crisis mondiale de l'éducation*, y remediable con inyecciones de modernismos o modernidades (de acuerdo con la distinción de S. Hernández Ruiz (3) de «escuelas nuevas», de «escuelas de acción, de razón o de pasión», como diferenciaba P. Roselló (4), sino concretamente, y con todo radicalismo, de la desaparición de la escuela «como institución que subyuga hasta sofocar» (5). Al frente de ese movimiento está, como es sabido, Ivan Illich, fundador y director del CIDOC (Centro Intercultural de Documentación), en Cuernavaca (Méjico), precedido, acompañado y seguido por J. Krishnamurti, Dieuzeide, C. Rogers, Freire, E. Gilliard, P. Goodman, Everet Reimer, etc. (6). En ese cortejo de seguidores hay que incluir el coloquio sobre la escuela contestada organizado por las OICE (Organizaciones Internacionales Católicas de Enseñanza), en Palma de Mallorca, del 31 de octubre al 5 de noviembre de 1972.

La idea de I. Illich es que la institución escolar no es exigencia esencial de nuestra sociedad para existir; que siempre podrá sustituirse la institución escolar por algo que la reemplace y que asuma su función, si se considera imprescindible; y que necesitamos estructuras que relacionen a los hombres entre sí, aprendiendo y enseñando mutuamente. Y presenta un ingenioso sistema de redes de servicios educativos (de acceso a los instrumentos educacionales; de relación de personas con deseos de aprovechar a los demás; de relación múltiple pedagógica docente-discente; de ordenación de educadores en tres grupos: el de planificación y funcionamiento de las redes educativas, el de guías de padres y alumnos para utilizar esas redes y el de los guías de la investigación intelectual, respectivamente, administradores educativos, consejeros en pedagogía y maestros en pensar).

Escuela y vida campesina

Pero hay que decir que la educación institucionalizada, rígidamente escolarizada, venía siendo «contestada», más o menos paladinamente, entre nosotros hace ya muchos años dentro de nuestra directa experiencia.

En primer lugar, en la vida campesina, cuando los padres se mostraban indiferentes ante el hecho de que sus hijos no asistieran a las clases del ciclo primario o básico del sistema educativo (el problema de la asistencia o frecuentación escolar era tremendo, como la resistencia de los pueblos a la oferta del Estado para la creación de nuevos centros docentes, de cuya eficacia dudaban). Se trataba de que no les servía una escuela abstracta, bachilleresca, verbalista y memorizante, de listas de reyes godos o galimatías como aquél de «nominativo, yo; genitivo, de mí; dativo, me a mí», etc. Azorín (bueno será recordarlo en estos días de su centenario para ver si surge alguien que espigue y ordene sus abundantes ideas pedagógicas) ha escrito páginas magníficas referidas a la pedagogía rural. «Yo no sé—dice en *La Voluntad*—cuál será el porvenir de toda esta clase labradora, que es el sostén del Estado y ha sido, en realidad, la base de la civilización occidental,

(3) *La crisis de la educación contemporánea*, Madrid, 1972, CBE.

(4) *Allons-nous vers une école d'action de raison ou de passion?*, Ginebra, 1944.

(5) V. Faubell: «La escuela contestada», en *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, enero-marzo 1973.

(6) *Une société sans école*, Seuil, París, 1971.

de veinte siglos de civilización cristiana... La emigración del campo a la ciudad es cada vez mayor; la ciudad nos lleva todo lo más sano, lo más fuerte, lo más inteligente del campo... Así, dentro de treinta, cuarenta, cien años, no quedará en el campo más que una masa de hombres ininteligentes, automáticos, incapaces de un trabajo reflexivo, incapaces de aplicar a la tierra nuevos y hábiles cultivos que hagan de la agricultura una industria.» Y más adelante, en el mismo libro, le cuenta a Pío Baroja lo siguiente: «Hace cincuenta años se estableció en Yecla un colegio de escolapios; la institución es posible que se haya propagado, pero el colegio ha traído la ruina al pueblo. Antes del año 1860 todos los pequeños labradores dedicaban sus hijos a la agricultura; después de este año, todos los hacen bachilleres.»

Bachillerato inoperante

Por razones análogas, la enseñanza media, fuera de la minoría afectada por su función de criba selectiva, no ha venido gozando de gran estima popular («bachiller en artes, burro en todas partes», calificaban las gentes), con aquellos institutos generales y «técnicos» cuyo tecnicismo sólo se veía en sus cátedras de Agricultura, enseñada sobre el libro de texto entre las cuatro paredes del aula.

Universidad y sociedad

En último lugar, los estudios superiores y universitarios, muy de espaldas en la mayor parte de los casos a la realidad social circundante, encerrados en un academicismo teorizante y «en la importancia de nuestra asignatura» sin «interdisciplinaridad» de estudios, con sus clases de excesivos alumnos, de conferencias y apuntes, convertidas en mero *auditorium*, han contribuido a forjar un señoritismo clasista, rechazado por inoperante, con manifestaciones como la de aquel recién graduado en una escuela técnica que pedía colocación en un puesto en el que no necesitara ponerse «el mono», o como la que oímos de labios del vizconde de Eza, a la sazón ministro de Agricultura, que, preguntando por sus aspiraciones a la nueva promoción de agrónomos salida aquel año de la escuela, obtuvo esta contestación unánime: «Queremos quedarnos en Madrid, señor ministro.»

Hasta nuestros días han llegado las salpicaduras del sistema educativo que así concebía y realizaba la educación: que explica el creciente divorcio entre la escuela y sociedad y que justifica la crisis de la escuela y el movimiento que se ha levantado contra ella.

Los potenciales extraescolares

Pero ¿será esa propugnada «desescolarización» la salida de la crisis? Creemos que no. Y esa creencia se refuerza con el testimonio de E. Faure que, en la obra citada, entre otras cosas, dice: «Porque sea preciso aproximar la escuela a la vida, algunos piensan suprimir sencillamente la escuela. Tal opinión, presentada generalmente como progresista e incluso como revolucionaria, conduciría, si fuera adoptada, a efectos indudablemente más regresivos... La escuela, es decir, todo organismo concebido para dispensar

una enseñanza metódica a la generación que comienza su vida, es y será el factor decisivo para la formación de un hombre apto para contribuir al desarrollo de la sociedad... La renuncia a la escuela en cuanto elemento esencial, aunque no exclusivo, de la educación, comprometería la lucha emprendida para lograr que accedan cientos de millones de seres humanos a esta parte de la educación que permite asimilar el conocimiento con carácter sistemático» (págs. 38 y 39). Más adelante, agrega: «Se dibujan dos tendencias: una hacia la diversificación y multiplicación de las instituciones educativas; otra hacia la desformalización de las estructuras tradicionales. La "desacralización" de determinadas instituciones escolares puede ir de la mano con el mantenimiento y el desarrollo de estructuras escolares fuertemente integradas... Todas las vías—formales y no formales, intrainstitucionales o extrainstitucionales—podrían ser admitidas como igualmente válidas» (págs. 269 y 270). Y en las páginas 92 y 93 enumera los que llama «potenciales extraescolares», entre los que incluye, amén de toda la gama riquísima de la extraescolaridad, estas cifras impresionantes: 350.000.000 de ejemplares diarios de grandes periódicos; 615.000.000 de revistas; 5.000.000 de libros en más de 700.000 bibliotecas; 14.374 museos; 674.000.000 de receptores de radio con programas de 19.000 emisoras; 236.000.000 de televisores unidos a 13.000 estaciones (datos de 1968).

SOLUCION A LA CRISIS DE LA ESCUELA: LA ESCUELA EXTRAESCOLARIZADA

Educación y escuela

1. No hay que confundir «educación» con «escuela». Siempre ha existido la primera; pero no siempre ha existido la segunda. La escuela es uno de los instrumentos de la educación. La educación es permanente, constante, continua, desde la concepción a la muerte del hombre. No la hemos inventado nosotros; pero parece que, recientemente, la hemos descubierto. Nosotros (7) hemos identificado la educación permanente con la vida misma: proceso de desarrollo individual en función de estímulos de todo orden y de la capacidad receptiva y reactiva ante ellos del sujeto que se desenvuelve.

Ese proceso, dirigido intencionalmente en cuanto sea posible, en el que sujeto y agente se identifican con la autoeducación, es educación, educación permanente. Así lo entiende también *Aprender a ser* (p. 322) cuando dice que «hay que concebir la educación como un continuo existencial, cuya duración se confunde con la vida misma», y cuando, en la página 268, declara que ha llegado el momento de admitir «que la educación es la vida, y la vida, la educación».

Por eso, la primera solución para salvar la actual crisis de la escuela es integrarla en el concepto y en las realizaciones de la educación permanente. Ello quiere decir, extraescolarizarla, abrirla al mundo y a la vida, sacarla de entre las cuatro paredes de las aulas para contribuir, en colaboración con los demás agentes educativos, que la completan, la continúan y la envuelven, a que todos los hombres aprendan a ser, aprendan a vivir, aprendan a aprender, aprendan a autodirigirse.

(7) Véase *El hombre y su educación permanente*, Madrid, 1971, EE.

2. Puntualizando un poco más las cosas, veamos qué es eso de «extra-escolarizar» la escuela:

Extraescolarización hacia dentro y hacia fuera

Significa, en primer lugar, una extraescolarización hacia dentro y hacia fuera. Extraescolarización hacia dentro, metiendo en ella, hasta donde sea posible, todos los recursos, humanos e instrumentales, de la educación ambiental; todos los problemas, todas las inquietudes, todos los fallos, todos los proyectos y manifestaciones de la vida social circundante para la correspondiente toma de conciencia, para su aprovechamiento, para su crítica, para que contribuyan, en fin, a una preparación «non scholae, sed vitae». Extraescolarización hacia fuera, proyectándose al mejoramiento de la vida y de la sociedad en la que y para la que funciona, abierta a todos, chicos y grandes, el mayor número posible de horas, sirviendo de aula, de biblioteca, de sala de proyecciones y audiciones, de lugar de trabajo y de ocio; de atalaya de finas antenas que percibe las necesidades de saberes y de comportamientos colectivos y los sirva educativamente. Se trata, en suma, de la «open school» (escuela abierta) preconizada por John Sharp (8) al describir la Wyndam School inaugurada en 1964 en Egremont (Inglaterra), algunos de cuyos rasgos característicos son: la comunidad puede utilizar los servicios que ella misma ha contribuido a levantar; el centro docente no se limita a una edad determinada; la escuela se convierte por la tarde en un club comunitario y centro de formación permanente, etc.

Nueva pedagogía

Significa una revisión y modificación de contenidos y métodos del quehacer escolar. Los programas deben ser «vitalizados» en relación con la personalidad de los alumnos y con las auténticas necesidades educativas y culturales de la sociedad. En función de una educación permanente, de toda la vida, los contenidos han de seleccionarse, aunando su formatividad individual y su utilidad social, distribuyéndose adecuadamente a lo largo de los ciclos progresivos, sin recargos prematuros, con una inicial carga formativa global de aptitud para la autoeducación y para el cambio, ayudada por un humanismo científico teórico y práctico, por una progresiva información y actualización de la cultura general, interdisciplinaria y especializada (9) según las posibilidades individuales y las necesidades colectivas. Por otra parte, los métodos deben ser renovados no sólo en el sentido de ser activos, personales, creativos, etc., sino de ser sociales, de fundir lo general y lo profesional y la vida académica con la de trabajo: de convertir la escuela en una comunidad productora de bienes, en la cual los alumnos pueden asistir, como espectadores o como actores, según la edad, a los procesos totales de planificación, distribución y realización de tareas, discusión de técnicas, inventario y reparto de beneficios, valoración de cada comportamiento individual en la obra total, etcétera, de hacer vivir, sentir y construir, consciente y responsablemente, esa gran solidaridad social que, en el espacio y en el tiempo, a través de la geografía y de la historia, une a todos los hombres como hecho, como necesidad y como deber.

(8) «La escuela abierta», en la revista *La Educación hoy*, Barcelona, octubre 1972.

(9) Véase OCDE: *L'interdisciplinarité*, CERI, París, 1972.

Nuevo educador

Significa la formación de un educador nuevo y de un «reciclaje» urgente de todo el profesorado en ejercicio, sin lo cual todo lo que pensamos y queremos que sea la nueva educación se convertirá en utopías de ciencia-ficción. Y creemos que esto es la mayor urgencia que presenta en España la reforma educativa en marcha. Hace muy poco tiempo (10) expresábamos nuestro asombro ante el hecho de que no se imprimiera más velocidad a ese «reciclaje» y de que, por ejemplo, no se esté dedicando la atención preferente (sin perjuicio de otras actividades) de la nueva «Universidad a distancia», a contribuir sistemáticamente a ese «reciclaje» (de contenidos y de metodologías), de modo que en un par de cursos quede hecha la labor fundamental en tal sentido.

Legislación vigente

La vigente Ley de Educación española alude vagamente a la extraescolarización de la escuela. En el artículo 4.º se atribuye al Gobierno la función de «eliminar los influjos extraescolares que perjudiquen la formación y la educación». En el artículo 130 se reconoce a los alumnos el derecho «a que se les proteja de los influjos extraescolares de cualquier índole que sean perjudiciales para su formación». El artículo 109 atribuye a los profesores de Educación General Básica la función de «organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como las actividades de promoción cultural en favor de los adultos»; y el artículo 111 atribuye la misma función, con las mismas palabras, a los catedráticos numerarios de Bachillerato. El artículo 47 dice que el Ministerio de Educación y Ciencia reglamentará la enseñanza por correspondencia, radio, televisión y cursos nocturnos. Los artículos 43 a 45, inclusive, se refieren a la «educación permanente de adultos», respecto a la cual atribuye funciones determinadas a la Universidad, a los Ministerios de Trabajo y de Agricultura, Organización Sindical, empresas, etc., coordinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. Por su parte, el Decreto de 22 de agosto de 1970, en su artículo primero, dice respecto a la Enseñanza General Básica que «los sábados podrán organizarse con carácter voluntario actividades educativas extraescolares» que, confusamente, atribuye también a los centros de Enseñanza Media la Orden de 23 de octubre del mismo año.

Del dicho al hecho

Quiere esto decir que, en la legislación inspiradora de la reforma educativa en marcha, existen ideas sugeridoras y llenas de posibilidades respecto a la extraescolarización de la escuela, como las hay respecto a la educación permanente en general; pero la verdad es que aún no hemos pasado a fondo del dicho al hecho. Y es mucho lo que se podría hacer sin grandes dispendios económicos (que, dicho sea de paso, constituyen la gran dificultad de avance). Sobre la formación y «reciclaje» adecuados de los educadores —indispensables— ¿costaría mucho una mayor apertura de los centros docentes a la sociedad?; ¿sería muy difícil convertir a los educadores en «animadores» de las relaciones escuela-sociedad?; ¿resultaría muy problemático establecer en todos los centros docentes clases a todos los niveles de carácter extraescolar, amplian-

(10) «El reciclaje del docente», conferencia del autor en el cursillo organizado por *Magisterio Español* en Zaragoza los días 16, 17 y 18 de abril de 1973.

do y mejorando aquellas 3.500 «Pequeña Universidad» que funcionaron en los años de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos?; ¿habría grandes dificultades de coordinación para cubrir el país con emisiones de radio y televisión, sistemáticas, desde la escuela o para la escuela, previa la dotación de receptores a los centros docentes, destinadas a la extensión y a la actualización cultural, a la formación e información general y profesional; a la ayuda a los centros y a cada uno de los sectores sociales más necesitados (campesinos, población diseminada, hombres de mar, emigrantes, etc.)?; ¿existirán problemas invencibles para mantener sistemáticamente relaciones entre escuelas y centros de trabajo y para establecer, a partir de una edad, que los alumnos, al final de cada curso, aprobaran simultáneamente el grado académico correspondiente y una calificación técnica o profesional?; ¿sería muy oneroso multiplicar al máximo los bibliobuses, la entrada de periódicos y revistas en las escuelas, la disponibilidad de medios fáciles de transportes colectivos para viajes de instrucción, de turismo escolar e intercambio de alumnos?; ¿hay inconvenientes graves para que, en cada centro, funcione una especie de club en el que, un día a la semana, los alumnos y los no alumnos pasen revista, con espíritu crítico y constructivo, a temas, acontecimientos, argumentos de películas, lecturas, etcétera, que afecten a la vida personal, local, nacional o mundial?; ¿se podrían poner reparos a que los alumnos de cualquier centro intercambien correspondencia, habitualmente, con los de otras localidades nacionales y extranjeras?; ¿no podrían transformarse la vida y los métodos de nuestros centros docentes en la orientación (salvando las diferencias entre aquella cultura y la nuestra, entre aquellos ideales y los nuestros) que desarrolla Makarencó, en su poema pedagógico?... (11).

Queremos con ello decir que probablemente hay entre toda esa enumeración algo que podríamos hacer sobre la marcha en todas las escuelas, sin esperar a más, para extraescolarizar y salvar la escuela a todos los niveles; y que tenemos la esperanza de que una inteligente política de educación permanente (inscrita en la Ley) servida por la eficacia de los equipos especializados de nuestro Ministerio de Educación y Ciencia irá alcanzando las metas deseadas.

(11) Barcelona, 1967, Editorial Planeta.

Documentación .

EDUCACION: UN MARCO PARA LA EXPANSION

(Libro Blanco inglés de la reforma educativa) (*)

A comienzos de diciembre de 1972, el Gobierno británico publicó un Libro Blanco sobre la educación que, a juicio del ministro responsable, Mrs. Thatcher, representa la revisión más completa del sistema educativo desde 1944. El documento—cuyo texto íntegro reproducimos—contiene las líneas directrices de las reformas que se han de realizar en los próximos diez años, abarcando toda la estructura del sistema educativo desde la educación preescolar hasta la enseñanza superior.

Entre las proposiciones del Gobierno, merece destacarse la importancia concedida a las escuelas maternas (nursery education). En el plazo de diez años, la educación maternal será gratuita para todos los niños de tres a cuatro años. En la construcción de estas escuelas se dará prioridad a las zonas socialmente desfavorecidas. Otra de las ideas eje del libro es la del mejoramiento progresivo de la cantidad y calidad del profesorado. El tercer punto importante del libro aborda el campo de la enseñanza superior. Se prevén, para 1981-82, 750.000 puestos en la enseñanza superior (375.000 en el sector universitario e, igualmente, 375.000 en el sector no universitario). Se introducirán nuevos cursos de dos años que conducirán a la obtención de un diploma de enseñanza superior (Diploma of Higher Education). Este nuevo diploma será válido para acceder a un empleo o permitir la continuación de estudios ulteriores.

1. INTRODUCCION

1. Los últimos diez años han contemplado un enorme avance en el servicio educativo. Los próximos diez años verán la continuación de esta expansión... como debe ser, si se quiere que la educación contribuya a la vitalidad de nuestra sociedad y nuestra economía.

2. Desde que ocupó su puesto hace más de dos años, el Gobierno ha estado revisando las direcciones en las que aumenta más este servicio: sus objeti-

(*) Presentado al Parlamento por el Secretario de Estado para Educación y Ciencia por Mandato de Su Majestad. La *Revista de Educación* ha realizado la traducción de este informe con el deseo de ofrecérselo a sus lectores.

vos y sus prioridades. En particular, ha examinado cinco aspectos que necesitan una mayor atención en el momento actual: la educación preescolar, la construcción de escuelas, las normas para el personal de las escuelas, la formación de los profesores y la educación superior. Cada uno de estos aspectos plantea decisiones difíciles sobre la distribución de recursos, si es que se quiere alcanzar, dentro de los disponibles, un programa equilibrado de desarrollo en estos cinco puntos.

3. Por consiguiente, en este Libro Blanco, la atención se centra principalmente en materias de escala, organización y costes, más que en el contenido de la educación. Se establecen los objetivos a los que tiende el Gobierno, las líneas directrices de cada programa y los recursos que piensa dedicar a su logro. Se observará que los gastos, en cada uno de estos cinco campos (con una sola excepción parcial, que se observa más adelante), continuarán aumentando sustancialmente, en términos reales, en la próxima década.

4. En la década de los sesenta, la causa principal de los crecientes gastos educativos fue el número, cada vez mayor, de jóvenes que entraron en el sistema educativo. La expansión se debió a factores cuantitativos o demográficos: más amplios grupos de edad dentro del ámbito de la educación obligatoria; creciente demanda para el acceso a la educación secundaria y a la educación superior; más edificios para acomodarlos, y más personal para enseñarles. Apenas había respiro para la simple tarea de recoger las cifras en aumento.

5. En la década de los setenta, estas presiones no serán tan intensas. Algunos programas—por ejemplo el de la educación superior—deben continuar haciendo frente al problema familiar del aumento de alumnos y de plazas. Pero, en general, el número de puestos escolares será un problema menos acuciante (con la excepción arriba indicada). Por consiguiente, pueden realizarse opciones de nuevo tipo.

6. Así, el programa de la educación preescolar extiende los límites del servicio educativo, para incluir a los niños de tres y cuatro años. El programa de construcciones escolares proporciona un nuevo ímpetu a los esfuerzos para suprimir las escuelas mal instaladas y antiguas. El cuerpo docente continuará ampliándose, pero lo que tal vez sea más importante, el programa de formación del profesorado contempla una nueva e importante orientación para mejorar la calidad de la formación y, por consiguiente, de todo el cuerpo docente. Finalmente, el continuo crecimiento de la educación superior ofrece la posibilidad de desarrollar una gama más diversa de oportunidades, tanto para los alumnos como para las instituciones.

7. No es fácil decidir la importancia que hay que dar a cada uno de estos programas. Los recursos totales disponibles serán siempre limitados. Todo no puede hacerse completamente y de inmediato. Cada programa está, en algún sentido, en competencia, en cuanto a su participación en los recursos, con los demás programas, tanto dentro como fuera del servicio educativo. Pero, con la excepción ya apuntada, cada uno de los programas educativos en revisión debe continuar ampliándose. Este Libro Blanco representa la opinión del Gobierno sobre el ritmo adecuado de expansión de cada uno.

8. El Libro Blanco está destinado a proporcionar un marco para la acción futura. Indica la dirección general de una estrategia decenal para el servicio educativo, pero hay sitio suficiente para una buena dosis de flexibilidad tác-

tica y para variaciones en el tiempo, así como en el ritmo de progreso. En cada parte del programa, muchos puntos seguirán pendientes de decisión. El Gobierno y sus diversos asociados en la provisión del servicio podrán considerar estos puntos y trabajar, en consulta, sobre cómo aplicar del mejor modo dicho programa. Esto exigirá un esfuerzo coordinado y sostenido durante un período prolongado.

9. Aparte de la educación de las universidades, cuya responsabilidad sigue estando en manos del Secretario de Estado para la Educación y la Ciencia en toda Gran Bretaña, la educación en Escocia es responsabilidad del Secretario de Estado para Escocia y será objeto de un Libro Blanco separado.

10. Según la Orden de Transferencia de Funciones (Gales) de 1970, el Secretario de Estado para el País de Gales asumió la responsabilidad de la educación primaria y secundaria en el País de Gales, aunque todas las demás funciones educativas siguen siendo responsabilidad del Secretario de Estado para Educación y Ciencia. Las secciones de este Libro Blanco, que tratan de la educación preescolar y la educación primaria y secundaria en Inglaterra y el País de Gales, se presentan, por lo tanto, en nombre de ambos secretarios de Estado.

2. ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

11. Las escuelas primarias y secundarias (incluyendo las guarderías y las clases para los menores de cinco años) siguen exigiendo más de la mitad de los desembolsos totales en educación, a pesar del rápido crecimiento de la educación superior en la última década. Por otra parte, las escuelas son de importancia primordial porque proporcionan los cimientos para cualquier educación continuada y porque afectan a casi toda la población del país en alguna fase de sus vidas. En 1971, más del 93 por 100 de todos los niños en edad escolar obligatoria en Inglaterra y el País de Gales, asistían a escuelas primarias o secundarias oficiales.

12. El Gobierno ha llevado a cabo una gran reforma: la ampliación de la edad escolar obligatoria hasta los dieciséis años, de acuerdo con las estipulaciones de la Ley de Educación de 1944. Igualmente, ha dedicado importantes recursos adicionales a la sustitución y mejora de las escuelas primarias poco satisfactorias. La siguiente fase de la política del Gobierno para las escuelas, que se expone en las secciones siguientes de este Libro Blanco, propone algunos avances que no son de menor importancia. Entre éstos, se incluye una iniciativa fundamental para montar e instalar centros para los niños de menos de cinco años. Además de esta importante ampliación de la gama de la educación, se han hecho planes para aumentar el desembolso de capital con destino a la mejora de las escuelas secundarias y un programa ampliado para construcciones de escuelas especiales, así como un programa decenal para mejorar la calidad del personal de las escuelas y la ampliación a todos los maestros y profesores de las oportunidades para formación mientras están en servicio.

3. LOS NIÑOS DE EDAD INFERIOR A LOS CINCO AÑOS

13. El Gobierno ha decidido iniciar una nueva política para la educación de niños menores de cinco años. Este será el primer paso sistemático desde 1870, que fue cuando se hizo obligatoria la educación a partir de los cinco años; con la nueva política, la educación podrá comenzar en fecha más temprana.

14. Aunque, según la Ley de Educación de 1944, se pedía a las autoridades educativas locales que «tuviesen en cuenta» la necesidad de instalar centros para niños menores de cinco años, la utilización de los recursos ha tenido que subordinarse a las necesidades de los niños en edad escolar obligatoria, a la creciente demanda de una educación secundaria más prolongada y a todas las formas de educación posescolar. A pesar de que la edad para abandonar la escuela ha sido elevada dos veces, en la Circular 8/60 se pedía a las autoridades locales que restringieran el número de niños menores de cinco años en las escuelas (algo distinto de «elevar los cinco años») al número de 1957. Esto se ha mitigado, únicamente, por una concesión para permitir a las autoridades locales establecer nuevas guarderías, lo que haría posible que las mujeres casadas pudiesen volver a la enseñanza, y por la aprobación de unos 20.000 nuevos puestos en escuelas y clases infantiles en el programa urbano.

15. Algunas escuelas admiten ya a niños menores de cinco años, pero próximos a alcanzar esta edad, aun cuando, según la ley, no es preciso admitirlos hasta el comienzo del curso en el que cumplan los cinco años. En efecto, en algunas zonas donde se dispone de edificios y maestros, los niños empiezan la escolaridad incluso antes. En enero de 1971 había unos 220.000 niños menores de cinco años en clases preescolares (casi todos asistiendo el día completo, pero unos 4.000 sólo algunas horas); y aproximadamente 100.000 más (45.000 todo el tiempo y 55.000 algunas horas) en unas 500 guarderías separadas y 2.000 clases para niños en las escuelas primarias. Esto supone el equivalente de unas 300.000 plazas completas. Pero la proporción de niños que reciben educación en las escuelas oficiales, incluso en parte de su quinto año, seguía estando por debajo del 35 por 100; para los de tres años, la proporción era de un simple 5 por 100. Se trata de cifras muy bajas en comparación con el nivel alcanzado en algunos países de la Comunidad Económica Europea (1).

16. Hay pruebas considerables en la actualidad que apuntan a la importancia de los años anteriores a los cinco en la educación de un niño: la forma más eficaz de atender a las necesidades y al potencial, que el niño muestra en esta edad. Los informes del Consejo Central Asesor (2), presidido por lady Plowden y el fallecido profesor Gittins, basaban sus propuestas prácticas en estas ideas. Recomendaban que la mayoría de las necesidades podrían atenderse con educación por horas y que podrían proporcionarse plazas para todos los niños de tres y cuatro años de edad, cuyos padres desearan que asistieran. El Consejo de Plowden calculaba que la provisión de puestos para el 90 por 100 de niños de cuatro años y el 50 por 100 de niños de tres años, sería adecuado para responder a la demanda.

(1) En Francia se proporcionan plazas en guarderías para más del 50 por 100 de los niños de tres años y más del 80 por 100 de los de cuatro años; en Bélgica, para más del 80 por 100 de niños de tres años y más del 90 por 100 de los de cuatro años; en Holanda, más del 80 por 100 de cuatro años, y en Italia, más del 50 por 100 de los niños de tres y cuatro años.

(2) *Los niños y sus escuelas primarias*, Imprenta de Su Majestad, 1967; *Educación primaria en el País de Gales*, Imprenta de Su Majestad, 1967.

17. La acción, que propone ahora el Gobierno, pondrá en práctica estas recomendaciones. Su finalidad es que, en los próximos diez años, la enseñanza preescolar sea gratuita, dentro de los límites de la demanda calculada por Plowden, para los niños de tres y cuatro años, cuyos padres deseen beneficiarse de ella. Se retirará la Circular 8/60.

Objetivos

18. Aunque la nueva política es importante en el sentido de que supondrá un aumento sustancial de las posibilidades para los niños menores de cinco años, sus resultados educativos y sociales dependerán de que se preste atención al carácter de la provisión. Será necesaria una clara percepción de los objetivos y realización imaginativa. Aunque el Gobierno dirigirá la iniciativa, el éxito o el fracaso dependerá en gran medida del entusiasmo, la capacidad y la sensibilidad de las autoridades locales, los profesores y el resto del personal y de la respuesta de los padres.

19. Hace ya mucho tiempo que se ha reconocido el valor de la educación preescolar para promover el desarrollo social de los niños pequeños. Sabemos, además, que, cuando cuentan con una supervisión amable y capacitada, los niños pueden alcanzar, también, grandes progresos antes de los cinco años de edad. Son capaces de desarrollar el uso del lenguaje, el pensamiento y la habilidad práctica más de lo que, anteriormente, se había supuesto. El progreso de este tipo proporciona al niño una base firme para su educación posterior.

20. Las oportunidades, que la nueva política ofrece a las familias que viven en zonas abandonadas—tanto urbanas como rurales—para educar a sus niños, son particularmente importantes. También aquí, como en otros aspectos, el Gobierno cree que la instalación de centros para los niños menores de cinco años debe unirse y no suplir el propio esfuerzo de los padres.

21. La ampliación de la educación preescolar proporcionará, también, una oportunidad para la identificación precoz de los niños que tienen dificultades especiales que, si no se atienden a tiempo, pueden inhibir su progreso educativo. Estas dificultades pueden ser fundamentalmente sociales, psicológicas o médicas. Será importante asegurarse de que los padres de estos niños conocen las posibilidades existentes; las medidas correctivas es mucho más probable que sean eficaces, si se aplican pronto. Un íntimo contacto entre los responsables de la educación de los niños y los asistentes sociales, los psicólogos, las enfermeras y los médicos, será de la mayor importancia.

Naturaleza de la expansión

22. La planificación de las provisiones necesarias para responder a los objetivos de la nueva política es complicada por dos aspectos. En primer lugar, el Gobierno no establece un modelo uniforme y detallado; espera que los planes locales reflejen las necesidades y recursos locales, particularmente la contribución de los grupos interesados. En segundo lugar, dejando a un lado los factores demográficos, la extensión de la demanda y su crecimiento futuro son factores inciertos. Será, pues, necesario observar atentamente el desarrollo de la demanda en los primeros años.

23. Al prepararse para la expansión de la educación preescolar, las autoridades locales deberán tener en cuenta otras posibilidades para los niños menores de cinco años, existentes o planificadas, y, al elaborar un programa para su área, procurar que los grupos de juegos de voluntarios, las guarderías diurnas y otras formas de atención diurna, desempeñen su papel. El Gobierno concede primordial importancia a una comprobación detallada de los recursos y necesidades locales y dará la bienvenida a una diversidad en la provisión siempre que sea eficiente y no se sacrifique la calidad de la educación y la atención de los niños. La carga principal de esta responsabilidad debe apoyarse en los departamentos de educación, pero otros departamentos de las autoridades locales tendrán que compartirla, y también se necesitará consultar, en muchos campos, a las organizaciones voluntarias.

24. El Gobierno cree que gran parte de las medidas necesarias, para atender a los niños menores de cinco años, podrían consistir en clases para estos niños en las escuelas primarias. Pedagógicamente, esto tiene la ventaja de evitar un cambio de escuela a los cinco años. Es importante que las clases —las nuevas y las existentes— tengan un personal y equipo que respondan a las necesidades especiales de los niños pequeños. Siempre que la calidad o el nivel de las clases existentes, total o principalmente para niños menores de cinco años, se encuentren por debajo del apropiado para las guarderías infantiles, podrá necesitarse una asistencia adicional a los maestros y mejoras en el equipo, la acomodación y el espacio exterior para juegos.

25. La mayoría de los pedagogos consideran que la asistencia durante algunas horas a la escuela es suficiente, e incluso preferible, para la mayoría de los niños, hasta que llegan a la edad escolar obligatoria. El número de niños menores de cinco años que asisten a escuelas durante algunas horas se elevó de 4.000 en 1960 a 60.000 en 1971. No obstante, habrá niños que tengan una necesidad especial de asistir durante todo el tiempo, ya sea por razones educativas o debido a las circunstancias de su casa.

26. Los planes del Gobierno, por lo tanto, se han hecho sobre la base de una asistencia de media jornada escolar para niños que, aún, no tienen la edad para la escolaridad obligatoria. Al calcular el coste de las medidas adicionales necesarias, se ha tenido en cuenta, como se recomienda en los informes Plowden y Gittins, que el 15 por 100 de niños de tres a cuatro años asistirán todo el tiempo por razones educativas y sociales. El efecto sería el de que, posiblemente, una plaza de cada cinco se utilizaría de esta forma, aunque la proporción variará según la necesidad de una parte a otra del país. No se ha tenido en cuenta los mayores costes de capital y de explotación de los centros de educación preescolar. Cualquier expansión significativa de estos centros disminuiría la velocidad de la marcha hacia el logro de los objetivos del Gobierno.

27. Las autoridades deben considerar cuidadosamente el papel de los grupos voluntarios de juego. Muchos miles de madres dedican considerable tiempo y energía a dirigir y organizar estos grupos, que realizan una importante contribución atendiendo a más de un cuarto de millón de niños de cinco años. El Gobierno ha aumentado sustancialmente su apoyo económico al movimiento de los grupos de juego. Esperan que continúe el desarrollo de estos grupos, particularmente, entre los niños socialmente más desheredados, y que las autoridades locales consideren cómo utilizarlos del mejor modo posible. Algunos grupos de juego, si se les proporcionara mejores equipos y personal cualificado, podrían convertirse en guarderías mantenidas: formando parte de

la escuela primaria, pero en un lugar separado. Los grupos de juego continuarían teniendo un papel distinto y muy valioso que desempeñar junto a un sistema en expansión de la educación infantil. Estos grupos voluntarios podrían ser ayudados por las autoridades locales en sus diversos puestos por subvenciones en metálico, préstamo de equipo o el asesoramiento de los especialistas en guarderías y jardines de infancia de las administraciones locales. Estos grupos podrían asociarse a una escuela primaria de la localidad y disfrutar así del apoyo de maestros cualificados. Si los grupos de juego son estimulados de este modo, será importante asegurarse de que proporcionan las mismas oportunidades que las escuelas públicas para identificar los niños que tienen dificultades especiales.

Los niños más necesitados

28. Todos los niños pueden obtener importantes beneficios de la educación preescolar, pero esto es particularmente válido para los niños cuyo hogar o cuya vida se encuentran limitados, cualquiera que sea la causa. Aunque el objetivo del Gobierno es que esta educación preescolar se ponga ampliamente a disposición, dentro de un plazo de diez años, de los niños de tres y cuatro años, en esta primera fase del programa se deberá dar prioridad a las zonas más retrasadas. Las autoridades educativas locales que tienen áreas socialmente retrasadas, tanto urbanas como rurales, recibirán cierta prioridad en la distribución de los recursos de dinero en 1974-76. Se espera que todas las autoridades educativas locales, a su vez, tengan en cuenta estas consideraciones al decidir a qué parte de su propio territorio deberá prestarse mayor atención y prioridad en el establecimiento de nuevas clases para los niños menores de cinco años o prestar ayuda adicional a las clases existentes. La experiencia adquirida en la administración del programa urbano podrá ser valiosa para sugerir criterios. Si en las primeras fases del programa de expansión la demanda de plazas excede la oferta, las autoridades, sin duda, considerarán en qué medida su política de admisiones deberá dar prioridad a los niños con necesidades especiales.

El papel de los padres

29. Las autoridades educativas locales desearán igualmente adaptar y aplicar a la educación preescolar los resultados de la experiencia de los grupos de juego. Los mejores de estos grupos han obtenido gran parte de su eficacia y fortaleza por el apoyo de los padres, que puede generar el mismo grupo de juego, proporcionando un centro de interés por la educación en una comunidad. Algunas madres han podido prestar ayuda práctica dirigiendo grupos de juego; a medida que se amplíe la educación en guarderías, muchas más desearán tener alguna capacitación, como, por ejemplo, la que pueda proporcionar una escuela de educación posterior, con el fin de dedicar gran parte de su tiempo y de su capacidad al trabajo en un grupo de juego o en una guardería. Su madurez y experiencia con los niños son valores importantes. Además, la educación preescolar ofrece probablemente las mejores oportunidades para conseguir la comprensión y el apoyo de los padres en relación con lo que las escuelas están intentando alcanzar, que es de importancia clave para una educación positiva en las fases siguientes.

30. Muchos maestros de centros de educación preescolar alcanzan ya estos resultados. Conseguir el apoyo de los padres es particularmente importante en las zonas más retrasadas, donde es mayor la necesidad de estimular el interés y establecer lazos entre el hogar y la escuela; pero es también importante en todas las zonas. Las autoridades locales tendrán que considerar todas las oportunidades que la educación preescolar ofrece en este campo. Los departamentos de servicios sociales tendrán que desempeñar también un papel importante, especialmente en las zonas más deprimidas.

Personal

31. La rápida expansión de la educación preescolar requerirá más personal. Se necesitará ampliar las medidas para cursos que lleven al certificado de la Junta Nacional de Exámenes para Párvulos; y será preciso buscar nuevas e imaginativas formas de atraer a esta formación, como ayudantes de centros de educación preescolar, a los que salen de la escuela secundaria —y a otros— que pueden realizar un curso o bien a candidatos de más edad que tal vez no tengan el tiempo o los recursos para hacerlo. Se necesitará contar con ambos y cada uno tendrá un papel importante que cumplir.

32. Por encima de todo, el programa requerirá muchos más maestros cualificados, particularmente si, como espera el Gobierno, la proporción de maestros en el personal de los establecimientos de educación preescolar, que actualmente es de una tercera parte, aumenta hasta alcanzar al menos la mitad. El objetivo es el de mantener la proporción general actual entre alumnos y personal adulto de 13 : 1. Con este objetivo, el número actual de unos 10.000 maestros cualificados para alumnos menores de cinco años tendrá que aumentarse hasta 25.000 en un plazo de diez años. Por consiguiente, un número mayor de alumnos de las escuelas de educación deberán ser atraídos hacia los cursos adecuados. Esto vendrá facilitado por el hecho de que la expansión de la educación preescolar hará de esta enseñanza una carrera más atractiva. Por otra parte, algunos maestros en ejercicio, cuya experiencia y entrenamiento inicial se han dirigido fundamentalmente a los grupos de más edad y que deseen volver a la educación preescolar, pueden necesitar ulterior formación para prepararlos a ese objetivo. Se proporcionará asesoramiento a las administraciones locales y a las escuelas de educación en cuanto a la parte que deben desempeñar en estos dos objetivos a desarrollar.

Recursos

33. Si la demanda alcanza las cifras que se dan en el Informe Plowden, para 1981-82 se necesitarán un total de 700.000 plazas escolares de horario escolar completo. En la actualidad, se dispone de 300.000, la mitad de ellas para niños que cumplirán pronto los cinco años. Aparte de las necesidades de nuevo capital, esta cifra probablemente aumentará en unos 150.000 nuevos puestos escolares, en los diez próximos años, por dos razones. En primer lugar, en muchas zonas, el número de niños de cinco a once años disminuirá y las autoridades podrán adaptar las instalaciones de las escuelas primarias actuales para las necesidades de los niños menores de cinco años. En segundo lugar, un número mayor de plazas en enseñanza preescolar, aprobadas ya bajo el Programa Urbano, entrarán en uso. Aun así, será preciso un programa im-

portante de construcciones dispuestas con esta finalidad y, como primera medida, el Gobierno se propone autorizar programas especiales de construcciones escolares de 15 millones de libras cada uno en 1974-75 y 1975-76. El efecto será el de aumentar el desembolso total actual para los menores de cinco años de unos 42 millones de libras, en 1971-72, a unos 65 millones de libras, en 1976-77. En breve, se dará una información detallada sobre la administración de estas subvenciones para programas de construcción y asuntos relacionados con ellas, en una circular que permitirá a las autoridades locales someter planes para sus territorios en consulta con las autoridades de las escuelas voluntarias.

Investigación

34. El Gobierno se propone establecer un programa de investigación para controlar el desarrollo de las nuevas medidas. En este programa se incluirán estudios de los resultados y eficacia de la educación preescolar en relación con sus diversos objetivos. Estos estudios se relacionarán con un campo más amplio que los simples logros de los alumnos, aunque éstos, naturalmente, serán una parte importante. Los estudios tendrán que planearse en unión con otros departamentos interesados con la política social, y tendrán en cuenta cualquier desarrollo lanzado en apoyo del nuevo programa por el Consejo Escolar.

4. ESCUELAS. INVERSION DE CAPITAL

Mejoras en las escuelas primarias y secundarias

35. Los programas de construcción escolar tendrán que ser suficientemente amplios como para asegurar que siempre existe una plaza libre para cada alumno. Los programas deben tener en cuenta tanto los cambios en la cifra total de la población escolar como su distribución geográfica. Estas necesidades fundamentales tienen que apoyarse, en primer lugar, en los recursos disponibles para construcciones escolares. En los últimos diez años, el número de niños en escuelas primarias y secundarias oficiales de Inglaterra y el País de Gales ha aumentado en más de un millón. Por otra parte, tendrán que estudiarse las medidas necesarias para aumentar, aún más, la edad límite de la escolaridad obligatoria. La matrícula en las escuelas primarias ha aumentado durante este período, pero el descenso en el índice de crecimiento demográfico desde 1964 indica que las cifras en las escuelas primarias empezarán a descender después de 1974. Los aumentos de matrícula en escuelas secundarias comenzaron en la década de los sesenta (a mediados) y se espera que continúen hasta 1980, cuando los efectos del descenso del índice demográfico comiencen a reflejarse en las escuelas secundarias. Por consiguiente, la presión de las necesidades básicas ha disminuido ya sustancialmente en relación con las escuelas primarias, y en un plazo de pocos años comenzará a disminuir en relación con las secundarias. Esta menor presión de los números, siempre crecientes, permite una oportunidad favorable para dedicarse a la sustitución o mejora de los edificios escolares poco satisfactorios.

36. Durante un período prolongado, se han dedicado a la educación secundaria recursos importantes de capital por encima de los necesarios para res-

ponder a las necesidades básicas. Este proceso comenzó con la reorganización de las escuelas para todas las edades, primero en las zonas rurales y después en las urbanas, en los años cincuenta y a comienzos de los sesenta y continuó proporcionando mejores alojamientos para la enseñanza de la ciencia y una mejora más general. El número de nuevos puestos permanentes en escuelas secundarias, creados desde 1945, equivale en la actualidad a, aproximadamente, un 75 por 100 de la población escolar secundaria y sólo un 5 por 100 de los alumnos está alojado en edificios del siglo XIX.

37. En las escuelas primarias, aparte del programa especial para zonas educativas prioritarias de 1968-70, la creación de nuevos puestos ha hecho poco más que mantenerse al ritmo del aumento y del movimiento de la población y han seguido utilizándose muchas escuelas primarias antiguas e inadecuadas. Alrededor del 20 por 100 de los niños de las escuelas primarias siguen estando en edificios de la época victoriana. El Informe Plowden argumentaba convincentemente que toda la educación posterior dependía de la robustez de la cimentación colocada en las escuelas primarias y se resentiría, si se les negaban los recursos que necesitaban. En base a esto, fue por lo que el Gobierno prometió desviar parte de los recursos del presupuesto de educación hacia las escuelas primarias. Para llevar a cabo esta política, se comenzaron desde 1972-73 programas importantes para la sustitución de las escuelas primarias inadecuadas. Estos programas, a los precios actuales, suponen, como media, más de 50 millones de libras al año.

38. Para 1976-77 se habrán hecho grandes progresos en estos programas de mejora de las escuelas primarias y el descenso en el número de alumnos, desde 1974 hasta el final de la década, permitirá que se abandonen algunas escuelas antiguas. Este progreso y el continuo crecimiento del número de alumnos matriculados en las escuelas secundarias después de terminada la escolaridad obligatoria hace conveniente dedicar algunos recursos a la sustitución o mejora de los peores edificios que alojan escuelas secundarias. Con este objetivo, los programas de construcción escolar para 1975-76 y 1976-77 se aumentarán, cada uno, en diez millones de libras. Estas adiciones formarán las primeras fases de un programa para mejorar las escuelas secundarias en Inglaterra y País de Gales.

39. Estos recursos permitirán que se reanude el progreso en la sustitución o adaptación del núcleo fundamental de los edificios antiguos dedicados a escuelas secundarias que no alcanzan el nivel adecuado y carecen de instalaciones especializadas necesarias para la educación secundaria. Escuelas antiguas de este tipo pueden encontrarse en todo el país, pero, particularmente, (fuera del Gran Londres) en las zonas industriales en decadencia de las Midlands, el Norte y el País de Gales. El programa sistemático, que se pondrá en marcha ahora para su mejora y sustitución, no sólo mejorará las instalaciones educativas, sino que supondrá igualmente una contribución o la política del Gobierno en favor de las regiones.

40. La adición de un programa de renovación de las escuelas secundarias al de las escuelas primarias preparará el camino para un planteamiento a largo plazo, más sistemático, del problema de la renovación de los edificios y de las construcciones escolares. En general, las escuelas de la nación representan una inversión de capital muy importante, dispersado geográficamente y realizado en épocas diferentes de los últimos cien años. La mayoría de los edificios escolares más antiguos—los construidos antes de 1902—se encuentran, por muchos conceptos, cerca del final de su vida útil a menos que sean

reconstruidos y restaurados sustancialmente. Pero algunos edificios más recientes muestran también deficiencias graves. El objetivo deberá ser el de mantener un programa fijo para conservar las instalaciones al día e impedir la acumulación de reservas de edificios en desuso. Esta política necesita ser muy flexible no sólo en relación con las escuelas primarias y secundarias, sino también para tener en cuenta de un año a otro las variaciones en el nivel de necesidades fundamentales, las demandadas de recursos en otros sectores y los cambios en la situación económica. Pero es más fácil iniciar esa política en un momento en el que las necesidades básicas son menos urgentes de lo que fueron en cualquier época desde 1945. La década siguiente será ese período.

Escuelas especiales

41. Las escuelas especiales para niños incapacitados, como las demás escuelas, tienen también, en parte, edificios antiguos e inadecuados y es evidente que deben participar igualmente en los recursos disponibles para sustitución y renovación. La creación de más plazas de escuelas especiales para algunas deficiencias es de importancia, al menos, semejante.

42. En la actualidad, hay una razón más para aumentar la importancia del programa de construcciones de escuelas especiales. La Ley de Educación (niños deficientes) de 1970 colocó a los deficientes mentales, para los que anteriormente no había obligación de proporcionar educación, dentro del ámbito del sistema educativo a partir del 1 de abril de 1971. Desde entonces, las autoridades educativas locales han estado estudiando el campo de sus nuevas responsabilidades y comprobando qué es lo que se necesitaba para atenderlo. En la actualidad, muchos de estos niños no reciben educación y a menudo se carece también de acomodo adecuado en los hospitales o cerca de los hospitales u hogares donde viven. Las autoridades educativas locales están, pues, elaborando los planes necesarios para la construcción de un número de nuevas escuelas especiales.

43. Para ayudar a responder a estas necesidades, el Gobierno se propone una rápida aceleración del programa de construcciones de escuelas especiales para Inglaterra y el País de Gales, pasando de 11 millones de libras en 1972-73 a 19 millones de libras en 1976-77, como sigue:

Millones de libras (comienzos):

1972-73: 11. 1973-74: 12 1/2. 1974-75: 15. 1975-76: 17 1/2. 1976-77: 19.

5. ESCUELAS. GASTOS DE EXPLOTACION

Costos que no son de la enseñanza

44. Los sueldos, las pensiones de jubilación y las contribuciones de los maestros al Seguro Nacional suponen alrededor del 70 por 100 del coste total de explotación de las escuelas. Los «costes que no son de enseñanza», tal como se denominan, suponen el 30 por 100 restante e importaron 355 millones de libras en 1971-72. Aproximadamente, la mitad de los costes que no son de la enseñanza se atribuyen directamente al mantenimiento de los campos de deporte y de los edificios y casi otra cuarta parte para pagar al personal empleado

para ello. El desembolso de libros de texto, libros para la biblioteca, material de oficina para la escuela y distintos materiales supone, aproximadamente, una octava parte de los costes que no son de la enseñanza; cuando se añade el equipo educativo y otros suministros, esta proporción aumenta hasta, aproximadamente, una sexta parte.

45. El Gobierno no controla estos capítulos de gastos y las tendencias en los costes que no son de la enseñanza se derivan de muchas decisiones independientes de cada una de las autoridades educativas locales. No obstante, hay un cierto número de factores generales que influyen en esta tendencia: por ejemplo, los cambios en el número de alumnos, la mejora en el nivel de los maestros, que permite que se enseñe a los alumnos un programa más variado, en clases o grupos más pequeños y los edificios escolares recientemente construidos, que tienen un nivel superior en cuanto a alumbrado, calefacción y mantenimiento general de las instalaciones y campos de juego. Además, existe la tendencia a que el equipo y los materiales para la enseñanza se hagan más complejos y complicados. Todos estos factores tienden a elevar el nivel de los costes que no son de la enseñanza. Desde 1964-65, estos costes han ido aumentando por alumno a un tipo anual compuesto del 2,8 por 100 en las escuelas primarias y del 3,2 por 100 en las escuelas secundarias, basándose en precios constantes.

46. En los últimos años, ha habido un mayor aumento en los gastos de los sueldos y salarios del personal no dedicado a la enseñanza que en los demás componentes de los costes no directamente vinculados con la enseñanza y, es posible, que esta tendencia persista durante algunos años. El desembolso per cápita en libros, aunque varía considerablemente entre las distintas autoridades locales, ha sido, como media, inferior al recomendado por la Asociación de Comités de Educación para alcanzar un buen nivel de provisión. El Gobierno cree que las autoridades educativas locales reconocerán, en general, la importancia de una proporción adecuada de libros en las escuelas y esperan que, siempre que sea necesario, se mejoren los niveles. En su opinión, se podrá responder a este objetivo e igualmente absorber la demanda de un mayor desembolso general de la forma arriba descrita, dentro de un nivel de costes distintos de la enseñanza por alumno, que continúa aumentando al 3 por 100 anual, como media, teniendo en cuenta al mismo tiempo las escuelas primarias y secundarias.

El tamaño del cuerpo docente

47. El personal de la escuela es, con mucho, el concepto principal en los gastos de la misma. Por otra parte, la calidad de la educación que se proporciona depende, en última instancia, de que haya un número adecuado de maestros con la calidad necesaria. Desde ambos puntos de vista, este tema exige la consideración más cuidadosa tanto por el Departamento como por las autoridades educativas locales. Los párrafos que siguen examinan las necesidades de personal de las escuelas en los próximos diez años.

48. En marzo de 1971, en términos equivalentes a jornada escolar completa, había unos 10.000 maestros cualificados de alumnos menores de cinco años en escuelas oficiales (incluyendo menos de 2.000 en guarderías públicas) y 354.000 enseñando a alumnos de cinco años en adelante: un total de 364.000. En 1961, el número de maestros cualificados era de 276.000. Este aumento de

un tercio en el número de maestros cualificados ha ido acompañado por la virtual desaparición de los maestros no cualificados, lo que representa una mejora no sólo cuantitativa, sino también cualitativa. Se trata de un resultado importante conseguido por el personal de las instituciones de formación, las autoridades educativas locales, las organizaciones de voluntarios y otros muchos.

Las estadísticas de los últimos diez años muestran el progreso que se ha alcanzado: de 1961 a 1971, la proporción nacional entre alumno : maestro mejoró de 25,3 : 1 a 22,6 : 1, a pesar de un aumento de más de un millón de alumnos matriculados en las escuelas, y la proporción de las clases primarias, de más de 40 alumnos inscritos, descendió del 14,4 por 100 al 3,3 por 100. El año actual es sólo del 2,5 por 100.

49. Sin embargo, la proporción de clases de excesivo número de alumnos es un instrumento que no sirve para medir la calidad del personal. El tamaño de la clase depende no sólo del número de maestros empleados, sino también de una serie de factores distintos, entre los que se encuentra la libertad de los directores de las escuelas para emplear su personal docente de la manera que mejor beneficie a sus alumnos. La proporción alumno : maestro se utiliza ahora más comúnmente y proporciona un indicador más simple y más seguro de las corrientes actuales y un mejor índice del progreso que se va alcanzando. Pero no tiene en cuenta los cambios en la distribución de edad de la población escolar. Por ejemplo, un aumento, dentro de una población escolar total dada, en la proporción de alumnos mayores con su proporción de personal más favorable, exigiría una mejora en la proporción general, simplemente para mantener el mismo nivel de calidad. En efecto, los cálculos de números de alumnos hasta 1981 muestran tanto un aumento en el número total como en la proporción creciente de alumnos mayores y ambos factores deberán ser tenidos en cuenta.

50. En los años de mayor carestía, la prioridad fundamental era la de aumentar el número de maestros y eliminar las clases excesivamente grandes. En la actualidad, se pueden establecer juicios de prioridades relativas entre las mejoras en el personal y otras formas de utilizar los recursos extras para beneficiar más las escuelas. Aunque todavía no se tienen pruebas concluyentes sobre los efectos educacionales del tamaño de la clase, el Gobierno considera adecuado guiarse por la opinión de los maestros y pedagogos experimentados de que una ulterior reducción en el tamaño medio de las clases se justificaría por razones tanto pedagógicas como sociales. En consecuencia, pretende que el nivel de calidad del personal continúe mejorando progresivamente: lo único que debe decidirse es el ritmo de este progreso, en relación con la consecución de otros objetivos.

51. El Gobierno cree que las autoridades educativas locales, como patronos, comparten este deseo de no limitarse simplemente al mantenimiento de las normas y el nivel actual, sino mejorarlo de forma continua durante la presente década y, a ser posible, durante la siguiente; el Gobierno espera igualmente que estas autoridades acepten un objetivo amplio de política que fija, para 1981, un cuerpo docente un 10 por 100 superior al número necesario para mantener el nivel alcanzado en 1971. Para conseguir esto, teniendo en cuenta el número de alumnos que se espera haya en 1981, se necesitará un aumento de aproximadamente 110.000 maestros y un total de unos 465.000 maestros cualificados para alumnos de cinco años en adelante en dicha fecha.

52. Por otra parte, para 1981 se requerirán más de 25.000 maestros para

las nuevas instalaciones escolares destinadas a niños menores de cinco años, que se describen en la sección 3, y las secciones 7 y 8 siguientes indicarán la necesidad de otros 20.000 maestros para poner en práctica la política del Gobierno de aceptar las recomendaciones del Informe James sobre la formación en servicio y la formación de nuevos maestros. De esta forma, el Gobierno considera, como requisito general que propone se adopte como base para la planificación por parte de todos los interesados, que se empleen unos 510.000 maestros cualificados (equivalentes a jornadas escolares completas) en las escuelas oficiales para 1981. Esto representaría una proporción general entre alumno : maestro de aproximadamente 18 ½ : 1. Las cifras indicadas en este párrafo y en los anteriores pueden quedar sometidas a las incertidumbres inevitables propias de los cálculos de este tipo: en particular no tienen en cuenta los signos recientes de un descenso en el índice de crecimiento demográfico, cuyos efectos a largo plazo exigiría un estudio posterior.

53. Más tarde (sección 17) se considerarán las consecuencias de estas cifras para las escuelas de educación (escuelas normales). Pero, en primer lugar, deben colocarse en el contexto de las decisiones del Gobierno sobre las recomendaciones del Comité James, que se indica en las secciones siguientes, y de la política del Gobierno para la educación superior en general.

6. EL INFORME JAMES

54. Los últimos cambios fundamentales en la formación de los maestros siguieron a la publicación del Informe McNair (3) en 1944. En la última década, sin embargo, las escuelas y departamentos de educación han tenido que hacer frente a tres importantes desafíos: la ampliación de los cursos de formación de los maestros a un mínimo de tres años, un aumento rápido de la población escolar y la necesidad de una inmediata mejora del nivel del personal docente de las escuelas. La presencia en estas instituciones de casi 120.000 alumnos en formación inicial, comparada con menos de 40.000 en 1961-62, muestra lo bien que han respondido.

55. La anterior necesidad de una expansión, lo más rápida posible, se ha visto facilitada recientemente porque, en los últimos dos o tres años, se ha centrado la atención en el contenido, estructura y organización de la formación. En 1969, un Comité seleccionado de la Cámara de los Comunes comenzó un estudio importante sobre estas cuestiones (4), y en febrero de 1970 se pidió a las Organizaciones de Formación de Zonas (ATO) que efectuaran una revisión a fondo de sus propios cursos y procedimientos. Hacia finales del mismo año, el nuevo Gobierno nombró un Comité de Consulta sobre Educación y Formación de los Maestros, bajo la presidencia de lord James of Rusholme. Disponiendo de las pruebas del Comité seleccionado y con las revisiones de la ATO en marcha, el Comité de lord James contaba ya con datos importantes sobre los que trabajar. Su Informe se terminó en un plazo de un año y se publicó en enero de 1972 (5).

56. Los seis objetivos a los que tendía el Comité han recibido aprobación general. Son: una ampliación grande y sistemática de la formación en ser-

(3) *Los maestros y directivos de la juventud*, Imprenta de Su Majestad, 1944.

(4) *Comité seleccionado sobre Educación y Ciencia*, sesión 1969-1970, vols. I-V.

(5) *Educación y formación de los profesores*, Imprenta de Su Majestad, 1972.

vicio; un refuerzo planificado del proceso de inducción durante el primer año en la escuela; el logro progresivo de una profesión muy completa por medio de unos modelos de cursos más flexibles, abiertos, sin perder la insistencia fundamental en el desarrollo de la capacidad profesional; una mejora en la formación de los maestros en la educación ulterior; la aceptación incondicional de las escuelas normales dentro de las instituciones de la educación superior, y mejores disposiciones para el control y coordinación de la formación y distribución de los maestros, tanto a escala nacional como regional, para asegurarse de que las diversas partes de esta empresa concertada pueden conseguir una contribución completa y justa en la consecución del objetivo general.

57. Este objetivo es, nada menos, que preparar un cuerpo docente bien formado, tanto académica como profesionalmente, para asumir con seguridad la formidable tarea para la que están llamados: guiar a cada generación de niños a una apreciación completa de la cultura, despertar su conciencia social y moral, fomentar sus capacidades intelectuales hasta el más alto nivel de que sea cada uno capaz y desarrollar sus aptitudes prácticas y humanas para que cada uno pueda prestar al máximo su contribución a la salud, el bienestar y la armonía de una sociedad democrática.

58. El secretario de Estado ha discutido de forma completa y constructiva las recomendaciones del Comité con todos los principales organismos interesados. Es evidente que los seis objetivos, anteriormente expuestos, están ampliamente fundamentados. Todos han sido aceptados por el Gobierno. Pero los métodos, por los que el Comité James proponía alcanzar alguno de ellos, han sido ya objeto de discusión.

59. El debate que siguió fue de gran valor. En las discusiones con el secretario de Estado no era de esperar que se obtuviera una completa unanimidad sobre una gama tan amplia de problemas entrelazados, pero se estableció una amplia base de consenso común sobre la mejor forma de alcanzar los seis objetivos fundamentales. El Gobierno está convencido de que las decisiones que siguen forman una base aceptable para compartir la responsabilidad en la preparación de maestros con los principales colaboradores del Gobierno: los mismos maestros —ya sea los que trabajan en escuelas, en la educación ulterior o en la formación de la profesión—, las instituciones y centros dedicados a esta formación y las autoridades educativas locales y organizaciones voluntarias.

7. FORMACION EN SERVICIO

60. El Comité James considera esencial que haya oportunidades adecuadas para la formación continua de todos los profesores a lo largo de sus carreras. Por consiguiente, su principal y más decidida recomendación fue la de que todos los maestros debían tener derecho a permisos para formación en servicio en períodos equivalentes a un curso cada siete años de servicio. Calculaban que la puesta en práctica real de dicha medida supondría que faltaría el 3 por 100 del cuerpo docente de las escuelas en un momento dado; esto significaría un aumento de cuatro veces superior respecto a las oportunidades que se tienen en la actualidad.

61. El Gobierno se propone llevar a la práctica la recomendación del Comité con la firme creencia de que los desembolsos para alcanzar una expansión

de la formación en servicio es una inversión necesaria para la futura calidad del cuerpo docente. La recomendación tendrá que llevarse a la práctica en un cierto período de tiempo, a medida que los aumentos del cuerpo docente permitan que pueda darse permiso a mayor número de maestros. La elevación de la escolaridad obligatoria supondrá una tensión temporal en este sentido, pero el objetivo del Gobierno es que comience una expansión importante de la formación en servicio en el curso escolar 1974-75 y que continúe progresivamente hasta alcanzar esa meta del 3 por 100 con permiso para 1981.

62. Bajo esto, subyace el problema de conseguir un equilibrio entre el interés personal del maestro, en su desarrollo profesional, y la preocupación del patrono por las necesidades actuales de escuelas particulares y de los alumnos que están en ellas. Las consultas del Gobierno con los más interesados han sacado a la luz igualmente las dificultades prácticas de lograr que un derecho expreso sea materia de contrato entre un profesor y su patrono. Sería necesario determinar las prioridades para estos permisos, considerar los servicios que deben tenerse en cuenta antes de introducir estas medidas, y preservar oportunidades para que algunos maestros asistan a cursos de más de tres meses de duración.

63. El Gobierno cree que sería mejor que, una vez puesto en marcha el programa, las asociaciones de profesores y las autoridades locales negociarán una base común para el permiso de los profesores para la formación en servicio. Mientras tanto, el Gobierno tendrá en cuenta una preparación intensiva necesaria para la expansión que se producirá.

8. INICIACION DE LOS PROFESORES

64. No hay ninguna profesión importante en la que un recién llegado, por muy bien preparado que se encuentre, puede esperarse que contribuya inmediatamente con todas sus posibilidades. El Gobierno comparte la opinión del Comité James de que un maestro, cuando es contratado por primera vez, necesita, y debe dejársele tiempo libre para ello, un programa sistemático de iniciación profesional, experiencia guiada y ulterior estudio. A continuación, este proceso, para abreviar, se describe como «iniciación». La palabra «prueba» introduce la idea posterior, aunque subordinada, de que este período de iniciación es también de evaluación, que, al terminarse con éxito, hará que el maestro se convierta en un miembro completo y de pleno derecho de la profesión.

65. El Gobierno pretende que el elemento de evaluación continúe como un aspecto de la función del reconocimiento profesional que se describe en el párrafo 92, más adelante, y que los períodos actuales de prueba permanezcan sin cambios. En el futuro, los maestros que hayan terminado con éxito su prueba serán denominados «maestros inscritos».

66. Se está totalmente de acuerdo con la opinión del Comité de que la iniciación de los maestros en época de prueba necesita ser fuertemente reforzada. No obstante, se han expresado serias dudas sobre el estado profesional propuesto para el «maestro licenciado» y sobre la concesión del título de bachiller en Artes (Educación) hasta después de terminado un año de enseñanza. El Gobierno no apoya las propuestas alternativas presentadas en algunos sectores, según las cuales los «licenciados» serían considerados como alum-

nos, como profesores supernumerarios o como profesores parcialmente empleados.

67. El Gobierno considera que la formación profesional inicial de un maestro debe incluir sustancialmente algo más que esa mínima experiencia práctica de cuatro semanas en las escuelas que se sugiere en el informe. Durante su formación, los alumnos deben adquirir experiencia suficiente para ser aceptados, al ocupar su primer cargo en las escuelas, como maestros cualificados, aunque sometidos todavía a prueba.

68. Esto debe ir acompañado de dos medidas. La primera es que, para su período de prueba (normalmente un año), los maestros deben recibir el tipo de apoyo y ayuda que necesitan para que el proceso de inducción sea más eficaz y menos desalentador de lo que ha sido con frecuencia en el pasado. La segunda es que deben ser liberados de al menos una quinta parte de su tiempo para formación en servicio. El resto de su tiempo podrían servir en las escuelas, pero con un horario algo más ligero, de manera que, en total, se espere de ellos que cumplan con tres cuartas partes del horario normal de un maestro. Los planes del Gobierno para el aumento del cuerpo docente suponen que los organismos locales de educación contratarán los maestros adicionales que se necesiten para hacer esto posible. El Gobierno comparte el deseo del Comité de ver que la misma profesión docente desempeña un papel importante en el proceso de iniciación. Está de acuerdo en que será preciso designar y formar tutores profesionales para esta finalidad y que debe establecerse una red de centros profesionales, basada principalmente en las instituciones existentes de formación y en los centros para profesores.

69. El Informe ha llamado la atención sobre las dificultades prácticas con que se enfrentarían las escuelas y las autoridades educativas locales. Actualmente, muchas escuelas dependen en gran medida de los profesores en período de prueba. En algunas zonas ha sido necesario nombrarlos para puestos que serían muy duros, incluso para profesores experimentados. En el futuro, a medida que mejore el número de maestros, los maestros recientemente cualificados formarán una proporción cada vez menor del cuerpo docente y será posible seleccionar más sus puestos. Las autoridades educativas locales han demostrado en las consultas que aceptan totalmente la responsabilidad fundamental de asegurar que se nombrarán profesores recién cualificados para los puestos más adecuados y que se les dará el asesoramiento y la ayuda que necesiten.

70. La elevación de la escolaridad obligatoria y la reorganización de la administración local impedirá, durante dos o tres años, el comienzo general de los planes para mejorar la iniciación. Mientras tanto, queda mucho por hacer. El Gobierno propone a las asociaciones de los organismos locales que se comience en 1972-73 la planificación de programas piloto en cuatro sectores, que no quedaran seriamente afectados por la reorganización de la administración local, para estudiar los problemas prácticos. Se espera que en estos sectores piloto puedan comenzar la formación los tutores profesionales durante el curso escolar 1973-74. Al mismo tiempo, otras autoridades locales de educación comenzarán sin duda los planes para mejorar el proceso de iniciación en cuanto sus recursos se lo permitan. El objetivo es el de introducir un programa nacional en el curso escolar 1975-76.

71. Estas mejoras positivas en el proceso de inducción y en la formación en servicio tienen varias características comunes. Juntas, dan origen a una

demanda sustancial de profesores extra y ambas necesitarán la designación de tutores profesionales y crear nuevas responsabilidades en las escuelas. En ambos contextos, las autoridades locales de educación desearán fortalecer su personal asesor y sus instalaciones. Estos avances pueden alcanzarse, en parte, por el nuevo despliegue de los recursos existentes en las escuelas normales y en otros lugares. Finalmente, ambos plantean temas más amplios de organización regional y de administración que se discuten en la sección 11.

72. La parte fundamental del coste para llevar a cabo la nueva estrategia del Gobierno para la formación de los profesores se derivará de estos dos nuevos aspectos. Para 1981, la formación en servicio y la iniciación hará que se necesiten 20.000 maestros más de los que se necesitarían de otro modo y, es probable, que cuesten alrededor de 55 millones de libras anuales, a los precios de 1972.

9. MODELO DE PROGRAMAS PARA LA FORMACION DE LOS PROFESORES

73. El Gobierno se propone trabajar hacia la consecución de una profesión docente graduada como objetivo último. El Comité James recomendaba que se tendiera hacia este objetivo concediendo a los maestros que lo merecieran un nuevo «título profesional» no clasificado, el bachiller en Artes (Educación), después de haber completado no menos de dos años de personal educación superior y otros dos años de formación profesional, el segundo de los cuales sería de práctica en las escuelas. Proponían que un nuevo organismo de concesión convalidara el título.

74. El Gobierno ha recibido muchas observaciones sobre estas propuestas. Está de acuerdo con la opinión de que un nuevo organismo de concesión tendería a divorciar la formación de los maestros del resto de la educación superior. Comparte igualmente las dudas, repetidas veces expresadas, sobre el valor de un título compuesto de tres elementos para los que no habría una norma común, ni una responsabilidad común; tampoco le gustaría ver que el título de bachiller en Educación actual, a cuyo desarrollo se ha dedicado tanta atención y cuidado, se limitara a la fase en servicio. Por último, las consultas realizadas han indicado que, en la actualidad, hay un mayor apoyo, para los cursos simultáneos para los que deseen dedicarse a la enseñanza en una fase anterior, de lo que parecía existir cuando el Comité comenzó su tarea.

75. Durante las consultas, ha aparecido un consenso bastante amplio en favor de un desarrollo alternativo. Muchos de los que están más íntimamente relacionados con el contenido de la formación agradecerían la oportunidad para construir y ver que se introducen, lo antes posible, nuevos cursos de tres años que incorporen los estudios pedagógicos que están diseñados, de forma que lleven a la concesión tanto de un título de bachiller en Educación como a un *status* cualificado. El título sería normalmente un grado de bachiller en Educación ordinario, con el supuesto de que una proporción de alumnos, que alcanzan un nivel suficientemente alto en el curso de tres años, podría, si así lo desea, continuar un cuarto año hasta conseguir un título de bachiller en Educación con honores. Los requisitos normales para la admisión serían los mismos que para las universidades y el contenido académico no menos riguroso del que tienen los cursos actuales para títulos universitarios. La duración del curso

en la escuela normal permitiría, igualmente, la inclusión de al menos quince semanas de experiencia práctica, supervisada, en un curso de tres años. El Gobierno apoya fuertemente la promoción de este desarrollo.

76. El Gobierno considera importante que este nuevo título se someta a convalidación por los organismos de concesión actualmente existentes. Agradece la declaración del Consejo para la Concesión de Títulos Académicos Nacionales, respecto a su disposición a participar en dicha convalidación, y espera que las universidades se muestren abiertas a cualquier petición en este sentido que les haga una escuela normal.

77. Corresponderá a las escuelas, que planifiquen estos nuevos cursos de bachiller en Educación de tres años, asegurarse de que responden a los requisitos, tanto académicos como profesionales. Por una parte, un futuro maestro debe adquirir tanto los conocimientos necesarios y la capacidad para aplicarlos como la aptitud para aprender que le apoyará durante toda su carrera y le permitirá beneficiarse con la formación subsiguiente durante el servicio. Por otra parte, debe estar adecuadamente equipado para las tareas profesionales que le espera en las escuelas. El equilibrio entre estos requisitos dependerá de los objetivos particulares ante la enseñanza del alumno y la distribución en el tiempo de los estudios, que contribuirá a ellos, se determinará en la medida en la que los alumnos se dediquen a la enseñanza, cuando entren en el colegio. El Gobierno comparte el deseo del Comité de responder no sólo al alumno, ya comprometido, sino también al alumno que desea mantener un camino abierto o bien que inicia su formación para maestro, pero más tarde cambia de opinión. El Comité se propone alcanzar esto por medio de un diploma en Educación Superior, concebido en el contexto de formación de los profesores y que se describe en su Informe.

78. La sección 13 contiene las propuestas del Gobierno para introducir una gama de cursos de dos años de Educación superior en un marco más amplio y con más amplia finalidad. Los interesados aseguran al Gobierno que será posible establecer cursos de bachiller en Educación de tres años, siempre que sea preciso, de manera que los dos primeros años de estudio puedan llevar a un diploma de Educación Superior (diploma de E. S.). Si se interpretaran estos cursos sobre una base unitaria, ofrecerían flexibilidad de contenido y tiempo suficiente para responder a las necesidades de los alumnos, tanto comprometidos como no comprometidos.

79. En la actualidad, alrededor del 40 por 100 de los que entran en escuelas normales tienen los requisitos de entrada de dos o más niveles A propuestos para ambos cursos de bachiller en Educación y los cursos para el título de Educación Superior. A corto plazo no habría suficientes solicitantes con esta cualificación para responder a todas las necesidades de provisión de profesores y una política de exenciones en general minaría el nivel del nuevo título. El Gobierno considera, por lo tanto, que, mientras que lo exijan las necesidades de las escuelas, continuarán proporcionándose los cursos del certificado. A los alumnos excepcionales deberá permitírseles que pasen de los cursos del certificado a los cursos de bachiller en Educación en una fase apropiada.

80. La contribución a la enseñanza de los alumnos de edad se ha evaluado también, ampliamente. Los nuevos cursos de bachiller en Educación deben ser accesibles para los alumnos mayores que puedan mostrar su capacidad para beneficiarse de un curso de estudios a dicho nivel, aun cuando no tengan la cualificación formal mínima para la entrada. No obstante, continuarán propor-

cionándose cursos breves de formación para candidatos maduros que tengan ya elevadas cualificaciones académicas.

81. Un número creciente de graduados intenta entrar en los cursos de un año que llevan a un certificado post-graduado de educación, ya sea en departamentos universitarios, ya en escuelas normales. El Comité James hizo referencia al problema de proporcionar una preparación adecuada en tales cursos para las responsabilidades profesionales de los maestros. El Gobierno reconoce que la profesión docente necesitará siempre hombres y mujeres con las más altas cualificaciones académicas y que será necesario que continúen los cursos de formación de post-graduados para estos alumnos. Pero la necesidad de graduados no se limita a la enseñanza de asignaturas especializadas: ni a las escuelas secundarias en las que, como en las escuelas primarias, hay un ámbito suficiente para maestros que hayan proseguido un curso más amplio de estudio anterior a la graduación. Esto sugiere que, a medida que aumente la competencia para plazas en cursos para post-graduados, las instituciones de formación deberán dar preferencia a los solicitantes que hayan seguido un curso amplio, en vez de un curso especializado, antes de la graduación. Probablemente aceptarán de modo particular a los solicitantes cuyos estudios han incluido elementos relativos a su formación profesional, incluyendo la experiencia práctica. Un número de universidades ha introducido ya opciones educativas en fases de sub-graduados y algunas otras ofrecen cursos resumidos en los que se introduce un año de formación profesional para maestros dentro del período de estudio para un título. El Gobierno agradece y reconoce tales desarrollos.

10. FORMACION PARA LA EDUCACION POSTERIOR

82. El Gobierno acepta que una proporción mucho mayor de los que enseñan en la educación ulterior reciban formación inicial—bien antes o bien después de su nombramiento—y que tengan la oportunidad de perfeccionarse posteriormente en sus carreras.

83. El Comité James propuso que los maestros de la educación ulterior tuviesen un derecho a la formación en servicio similar al de los maestros de escuela y que los que entraran en la educación posterior, procedentes de los centros de formación, recibieran en su primer año el mismo tipo de apoyo que los nuevos maestros en las escuelas, incluyendo una quinta parte de su tiempo libre para perfeccionarse posteriormente. Recomendaba, igualmente, que todos los centros de educación ulterior nombrasen un tutor profesional. Reconocía los problemas prácticos de introducir el perfeccionamiento obligatorio de todos los recién llegados a la enseñanza en educación ulterior y sugería que, como primer paso, debía introducirse solamente para los que pretendiesen enseñar, fundamentalmente, al grupo de edad de dieciséis a diecinueve años.

84. La formación inicial se proporciona actualmente de tres formas por las cuatro escuelas normales (técnicas). El tradicional curso completo de un año—generalmente antes del servicio—es eficaz, pero las dificultades de asistencia por parte de los alumnos maduros parece probable que impida su expansión. Dos maestros recién nombrados son enviados por algunas administraciones locales para asistir a cursos resumidos que consisten en dos trimestres

de formación, intercalados con dos trimestres de prácticas supervisadas en los colegios para los que han sido nombrados. Este método tiene algunas ventajas demostradas, pero también puede resultar difícil la asistencia y es necesario fortalecer la coordinación entre los elementos de formación y práctica de enseñanza. Un número creciente de profesores de educación posterior han podido asistir recientemente a cursos parciales (por horas) proporcionados en sus mismos colegios o en las cercanías en centros dependientes de las escuelas normales (técnicas). Aunque son más cómodos para los alumnos, estos cursos imponen un mayor esfuerzo para el personal formador que interviene en ellos.

85. En la actualidad, sólo una minoría de los profesores reclutados para la educación posterior es formada con arreglo a estos métodos. El Gobierno desea que la formación inicial se extienda más, pero duda de si sería conveniente o practicable imponer la formación inicial obligatoria a una categoría de maestros (como los que se pretende que enseñen principalmente al grupo de dieciséis a diecinueve años), que no sería fácil de definir de antemano. Todos los nuevos profesores necesitan una introducción sistemática de su papel en los colegios; para los que entran sin formación formal ni experiencia importante en la enseñanza, este trabajo debería ir acompañado por una introducción, cuidadosamente planificada, a la enseñanza, tanto al comienzo de su servicio como a lo largo del primer año. El Gobierno se propone discutir con los organismos educativos locales y otros interesados si podría introducirse, y en caso afirmativo cuándo, una exigencia de formación siguiendo estas líneas para los maestros recién nombrados para la educación posterior y en qué medida deben mejorarse las oportunidades para que los profesores de la educación posterior tengan una formación durante el servicio.

86. El Gobierno no cree que la expansión requerida pueda basarse en las cuatro escuelas normales existentes (técnicas) únicamente; ve la clara necesidad de utilizar las politécnicas y, tal vez, otros centros de educación posterior para compartir el proceso de formación y subrayar, aún más, las consideraciones regionales en la planificación de la formación. Estos temas seguirán estudiándose en consulta con todos los interesados.

11. ORGANIZACION Y ADMINISTRACION DE LA FORMACION DE LOS PROFESORES

87. Desde la guerra, la responsabilidad regional en la coordinación y supervisión de la formación de los profesores ha recaído, sin ningún cambio fundamental, en las 20 Organizaciones de Formación de Zona (ATO), en las que están representadas las universidades, las escuelas normales, las organizaciones educativas locales y la profesión docente.

88. La recomendación radical del Comité James de que estas organizaciones sean sustituidas y que todas sus funciones actuales sean asumidas por nuevos organismos, separados virtualmente de las universidades, ha provocado serios recelos que comparte el Gobierno.

89. Es importante distinguir las principales funciones que es preciso realizar en relación con la formación del profesor. En opinión del Gobierno, estas funciones se refieren, respectivamente, a convalidación académica, reconocimiento profesional, coordinación y provisión de educación superior.

90. La convalidación académica se toma aquí en el sentido de determinar si las condiciones de entrada en los cursos y su estructura, incluyendo la experiencia escolar y otras experiencias prácticas, el contenido y nivel de los programas y el nivel de resultados requeridos, justifican la concesión de un certificado, diploma o título. En opinión del Gobierno, esta función debe seguir siendo responsabilidad de los organismos académicos existentes: los senados de las Universidades, las juntas académicas de las politécnicas y las escuelas normales y el Consejo para las Concesiones Académicas Nacionales (CNAAN).

91. El Gobierno espera, no obstante, que estos organismos continúen e, incluso, desarrollen los medios por los que se asocian íntimamente a su trabajo la profesión docente y los organismos locales de educación. Algunos colegios, separados o conjuntamente con otros, como en la actualidad, pueden solicitar grados académicos de una Universidad, distintos de los que concede el CNAAN.

92. La función del reconocimiento profesional consiste en determinar, en primer lugar, si el contenido profesional, la estructura y el nivel de los cursos son tales que garanticen la aceptación como profesores cualificados de los alumnos que los completen a entera satisfacción; en segundo lugar, si se pueden admitir candidatos a la profesión por medios distintos a los puramente académicos y en tercer lugar, si puede considerarse que los recién llegados han terminado su prueba satisfactoriamente y son elegibles para inscripción. El Gobierno considera adecuado que en la profesión docente, como en otras, los miembros de la profesión tengan un papel importante, aunque no exclusivo en el desempeño de esta función y que en este contexto se considere a los profesores de las escuelas normales y de los departamentos de educación, tal como ellos mismos se consideran, miembros de la profesión docente en la misma medida que los que trabajan en las escuelas. Las medidas futuras deben reflejar este principio general.

93. La tercera función incluye: la promoción, coordinación y supervisión de la formación en servicio; un sistema mejorado de inducción y los centros profesionales relacionados con ambos; la distribución de la práctica de la enseñanza y la distribución de los cursos de formación de los maestros, en número y clase, entre las instituciones de educación superior.

94. La cuarta función, provisión de educación superior, comprende el desarrollo, apoyo económico y control de los centros de educación superior. El Gobierno reconoce que se necesitan medidas más satisfactorias para la planificación y coordinación en el sector no-universitario; esto se discute con más amplitud en la sección 18. Mientras tanto, la responsabilidad de esta función, tanto en general como en relación con la formación de los profesores, continuará donde reside en la actualidad.

95. En relación con la tercera función, el Gobierno comparte la opinión del Comité James de que se necesita una nueva organización regional. Una coordinación efectiva, exige la estrecha cooperación entre las organizaciones educativas locales, las instituciones de formación y su personal y la profesión docente. El Gobierno propone, pues, que, después de ulteriores consultas, el secretario de Estado establezca, en lugar de las ATO actualmente existentes y basadas en la Universidad, nuevos comités regionales para coordinar la educación y formación de los profesores, compuestos de forma que reflejen adecuadamente estos tres sectores de intereses. Estos comités no tendrán responsabilidad ejecutiva ni económica en relación con los servicios que coor-

dinan. Esta responsabilidad seguirá siendo propia de las administraciones educativas locales y de las organizaciones de formación que necesiten incluir en sus cálculos medidas adecuadas para la formación durante el servicio. Los costes administrativos de los comités serán sufragados por subvenciones directas del Departamento.

96. La demarcación por regiones, adecuadas para esta finalidad, presenta serias dificultades que no pueden resolverse hasta que se llegue a decisiones más firmes sobre la cuarta función anteriormente identificada: la provisión. Mientras tanto, el secretario de Estado espera que las ATO continúen cumpliendo con sus responsabilidades actuales para la formación, tanto inicial como durante el servicio.

97. Sigue pendiente la cuestión de los medios con los que el secretario de Estado pueda obtener mejor asesoramiento de las autoridades locales y de otros organismos, de la profesión docente y de los mismos centros para cumplir con su responsabilidad fundamental en la provisión y formación de profesores. El Gobierno acepta la recomendación sobre este asunto del partido laborista, en su informe de 1970 (6), y el secretario de Estado tiene pensado, después de las consultas pertinentes, establecer un Comité Asesor sobre la Provisión y Formación de Profesores, basándose ampliamente en el modelo recomendado en dicho informe.

98. El Gobierno está igualmente de acuerdo con el Informe del Partido Laborista de que se necesita un organismo independiente que se dedique a las funciones de reconocimiento profesional, a que arriba se ha hecho referencia. No obstante, no existen alternativas a que la responsabilidad del reconocimiento profesional continúe en manos de la Secretaría de Estado, a menos que el resultado de las discusiones ulteriores justifique que decida compartir su responsabilidad con un Consejo de Enseñanza, establecido siguiendo las líneas recomendadas en el Informe. No obstante, el Gobierno desea que, mientras tanto, se tomen las medidas necesarias para asesorar a la Secretaría de Estado sobre el cumplimiento de esta responsabilidad, reconociendo el principio general de que la profesión debe tener una voz importante, pero no exclusiva. El Gobierno se propone continuar sus consultas con todos los interesados—los profesores, sus patronos y los centros donde los profesores se educan y se forman—sobre la mejor forma de llevar esto a efecto.

12. DESPUES DE LA ESCUELA Y AUN MAS ALLA

99. En la fase que sigue a la edad escolar, las expresiones educación «ulterior», «avanzada», «superior», «adulta», «terciaria» y «recurrente» son algo corriente, pero esto no significa que se expliquen por sí mismas.

100. La «educación ulterior» se deriva de la Ley de 1944. Hablando en sentido estricto, comprende todo el período que está después de la escuela secundaria. Pero, casi siempre, se utiliza para describir las actividades de las instituciones orientadas fundamentalmente—pero en la actualidad no exclusivamente—hacia las profesiones, la mayoría de las cuales son mantenidas por los organismos locales de educación: las escuelas politécnicas y otras escuelas de educación ulterior, entre las que se incluyen las escuelas de

(6) *Un Consejo de Enseñanza para Inglaterra y el País de Gales*, Imprenta de Su Majestad, 1970.

Arte, Comercio y Agricultura y, en algunos casos, de Educación. Estas escuelas proporcionan un campo fundamental de encuentro entre el mundo de la educación y el mundo de la industria, el comercio y las profesiones: una asociación que al Gobierno le gustaría se fortaleciera más.

101. El sistema de educación ulterior tiene ante sí una tarea vital para asegurarse de que el país tiene una fuerza de trabajo capaz de responder —a todos los niveles— a las demandas cambiantes de la industria y del comercio. El Gobierno está interesado en que los patronos aumenten su apoyo a la educación posterior, utilizando al máximo todas sus posibilidades, particularmente las que se ofrecen durante ciertas horas, no sólo para los empleados en su fase inicial de formación, sino también para los de más de dieciocho años que necesitan ponerse al día y formarse de forma continuada. En ese sentido, están muy avanzados los planes para llevar a la práctica las recomendaciones del Comité Haslegrave (7) sobre la organización de cursos técnicos. Gran parte del trabajo de las escuelas de Educación ulterior está relacionado, igualmente, con los cursos de jornada completa y por horas para los que salen de la escuela a los dieciséis años. En un reciente libro publicado por el Departamento (8), se da una relación detallada de ellos.

102. Los cursos «avanzados» son, en general, los que llevan a cualificaciones de nivel superior, al nivel avanzado GCE o sus equivalentes; son, también, la base sobre la que se comparte el coste de su provisión entre los organismos locales de educación.

103. En este informe, el término «educación superior» se utiliza en el mismo sentido que en el Informe Robbins (9), abarcando los cursos a tiempo completo o parcial de las Universidades, escuelas normales e instituciones de educación posterior, en la medida en que estas últimas se dedican a cursos «avanzados».

104. «Educación adulta», recuerda, en primer lugar y sobre todo, los esfuerzos de vanguardia de la Asociación Educativa de los Trabajadores, las juntas exteriores y las escuelas en régimen de internado, para ampliar la oportunidad de educación universitaria entre hombres y mujeres de la clase trabajadora. Sus límites, sin embargo, se han ampliado tanto, por el trabajo posterior de las organizaciones locales de educación y otros, que se ha hecho casi sinónimo en buena medida de la «educación ulterior». El Gobierno se propone dedicarle un estudio atento a la luz del próximo Informe del Comité sobre Educación Adulta, que fue establecido en 1969, bajo la presidencia de sir Lionel Russell, revisando a fondo todo este sector.

105. Los términos «terciaria» y «recurrente», aunque son adiciones recientes al vocabulario educativo, abarcan conceptos muy familiares en la educación ulterior. El primero subraya el hecho de que, después de la escuela secundaria, la necesidad de una tercera fase de educación no quede limitada por la edad o el nivel de los que soliciten el acceso a una educación «superior». El segundo concepto subraya una necesidad doble: reparar en quienes lo necesiten la ausencia y la pérdida de anteriores oportunidades y fomentar la renovación de conocimientos y capacidades que han quedado en desuso por la explosión de los conocimientos y el impacto de la tecnología en un ambiente de rápidos cambios. Se han creado instituciones, o se han

(7) *Informe del Comité sobre Cursos y Exámenes técnicos*, Imprenta de Su Majestad, 1969.

(8) *Estudio de los colegios de educación ulterior*, Imprenta de Su Majestad, 1971.

(9) *Educación superior*, Imprenta de Su Majestad, 1963.

adaptado, para responder a esta necesidad de cursos post-experiencia. La Escuela Birkbeck, que lleva ya tiempo funcionando, es un ejemplo de una de tales creaciones; la Universidad Abierta es otro ejemplo moderno y excelente. La educación ulterior y adulta ha respondido durante mucho tiempo y con éxito a esta necesidad (10).

106. Las divisiones indicadas por estas definiciones son artificiales, por el hecho que presentan diferentes caras de un esfuerzo, ampliamente organizado, para permitir a todos los miembros de la sociedad, con sus diferentes aspiraciones y capacidades, una vez que hayan abandonado la escuela, aprender dónde, cuándo y lo que deseen y de la forma que mejor se adapte a ellos. En la medida en que lo permitan los recursos, el Gobierno desea comprobar los avances realizados a todo lo ancho de este amplio frente. En lo que sigue, no obstante, se presta atención especial al desarrollo de la educación superior por dos razones. En primer lugar, es aquí donde existe la mayor necesidad de una planificación a largo plazo para responder a la creciente demanda y recursos limitados en relación con otras prioridades. En segundo lugar, el Gobierno cree firmemente que tiene una contribución que hacer al debate actual sobre los objetivos de la educación superior.

107. Los motivos que mueven a los antiguos alumnos del sexto curso a buscar una educación superior son muchos, variados y claramente diferenciados. Una minoría desea continuar por su propia cuenta el estudio en profundidad de un tema especializado hasta el máximo de su capacidad. Para el mundo escolar, la investigación y la invención debe responder a sus necesidades. Esta ha sido siempre una función primordial de las Universidades, y debe seguir siendo así. Algunos alumnos tienen una carrera específica en su mente. Un número mayor desea desarrollar, en un campo más amplio, lo que el Comité Robbins denominaba los poderes generales de la mente, pero no sin poner en tela de juicio, si un curso especializado con título es la mejor forma de conseguirlo. Algunos no piden más que una oportunidad estimulante para desarrollarse a sí mismos y descubrir dónde están sus intereses y capacidades auténticas. Otros no tienen mejor razón que la de buscar el asesoramiento de sus profesores y el ejemplo de sus contemporáneos. Pero en las mentes de casi todos los candidatos existe la creencia tácita de que la educación superior les garantizará un trabajo mejor. Todos esperan que esta educación les preparará para hacer frente con más éxito a los problemas con que se encontrarán en sus vidas personales, sociales y laborales.

108. Es importante que no se desatienda la última y más extendida de estas expectativas. El Gobierno siente simpatía por el sincero deseo de un número creciente de alumnos de que se les preste más ayuda para adquirir —y descubrir cómo aplicar— los conocimientos y aptitudes relacionados más directamente con las decisiones con que se enfrentan en sus carreras y en el mundo de su acción personal y social. Esto es lo que se denomina «relevancia». Cuanto más amplio es el ámbito de motivación del alumno, mayor es la necesidad de responder a la misma con una gama amplia y flexible de cursos. Esto se consigue, cada vez en mayor medida, con un sistema, dispuesto de tal manera, que se pueda transferir fácilmente al alumno de un curso

(10) El Gobierno anunció en agosto de 1972 el comienzo del nuevo Programa de Oportunidades de Formación, que tendía a una ampliación importante y continuada de oportunidades para hombres y mujeres que quisieran prepararse a través de unas adecuadas combinaciones de educación y adiestramiento para nuevos empleos en un amplio campo. Se espera que el servicio de educación, y particularmente los centros de educación ulterior, desempeñen una parte importante en este Programa.

o de un centro a otro, ayudando de este modo a los estudiantes a corregir un comienzo en falso y hacer posible el desarrollo de la educación recurrente.

109. Las tradiciones de autonomía institucional y libertad académica imponen a las Universidades, las escuelas politécnicas y otros centros de educación superior la responsabilidad de hacer frente a estos temas. Se está dedicando a los mismos un profundo examen y experimentación. El Gobierno quisiera aún más. Agradece en particular la investigación sobre la preparación de los cursos universitarios iniciados por la Fundación Nuffield y las innovaciones hechas por un número de escuelas politécnicas en cooperación con el Consejo para la Concesión de Títulos Académicos Nacionales. Estas innovaciones están destinadas a permitir a los alumnos proseguir unos cursos coherentes que traten de un número de disciplinas afines, reflejen necesidades individuales y, aunque no sean estrictamente profesionales, tengan una estrecha relación con el mundo del trabajo. El Gobierno cree, no obstante, que siguen existiendo lagunas en el creciente abanico de opciones que espera a los que abandonan bien cualificados, por los resultados de sus exámenes, las escuelas para entrar en la educación superior.

13. TITULO DE EDUCACION SUPERIOR

110. Los que deseen continuar su educación pueden elegir entre entrar en un empleo y compaginarlo con la continuación de estudios o, fundamentalmente, dedicarse a una carrera que dure no menos de tres años. Sólo se dispone en la actualidad de una gama muy limitada de carreras de dos años, todas ellas en campos laborales específicos.

111. El Gobierno considera que esta laguna debe rellenarse. Cree que una red de cursos bienales, intelectualmente exigentes, será un elemento crítico para alcanzar una mayor flexibilidad en la educación superior. Agradece el reconocimiento del Comité James sobre el potencial de estas carreras de dos años, pero las propuestas que siguen están destinadas a servir un objetivo más amplio que el planteado en su Informe.

112. Como resultado de sus consultas sobre el informe, el Gobierno concluye que hay base suficiente para la introducción de nuevos cursos de dos años, que lleven a un título de Educación Superior, con las seis características siguientes:

Calidad

Deben ofrecer un complemento auténtico y útil a las formas de educación superior disponibles ya, no un simple sustituto para cualquiera de ellas. Esto significa que no deben ser intelectualmente menos exigentes que los dos primeros años de una carrera a nivel de graduación. Así, la cualificación normal mínima para la entrada debe ser igual para todos los títulos o carreras similares.

Disponibilidad

Las carreras, siguiendo las líneas propuestas, deben considerarse como una nueva opción que ofrecerán las instituciones en cada uno de los sec-

tores principales de la educación superior. Se pretende que se pongan a disposición cursos tanto generales como especializados.

Aceptabilidad

La cualificación ofrecida después de dos años debe hacerse, generalmente, aceptable como cualificación terminal y, en particular, como cualificación necesaria para entrar en formas apropiadas de empleo. Evidentemente, el logro completo de esto dependerá de la experiencia de los cursos ofrecidos y de las capacidades que alcance el alumno que los haya terminado. El Gobierno entablará discusiones con las organizaciones adecuadas para explorar la cuestión de la aceptabilidad; mientras tanto, como patrono que es, considerará cómo pueden adaptarse mejor las cualificaciones para el reclutamiento para el servicio público.

Crédito

Estas carreras deberán considerarse, igualmente, como una cimentación para el estudio ulterior, y se designarán, siempre que sea apropiado, de forma que consigan créditos en relación con otras cualificaciones, incluyendo títulos y los requisitos de los organismos profesionales. Este objetivo se alcanzaría, más fácilmente, si se desarrollaran cursos sobre una base unitaria—ofreciendo a los alumnos la oportunidad de un programa que podría modificarse a medida que se desdoblaran sus intereses y sus planes para carreras—, así como si este principio se hiciera más común en carreras más largas.

Convalidación

Los cursos y carreras deberán ser convalidados por los organismos actuales de concesión de títulos. El Gobierno agradece la disposición del Consejo para la Concesión de Títulos Académicos Nacionales de aceptar esta responsabilidad; cree que las Universidades estarán dispuestas a ofrecer el mismo diploma de Educación Superior y canvalidar cursos, cuando las escuelas no busquen la convalidación por parte del CNAA.

Títulos

Es intención del Gobierno que los alumnos, para la obtención del diploma de Estudios Superiores, tengan las cualidades y requisitos necesarios para los títulos obligatorios.

113. Habrá que prestar una cuidadosa atención a la relación entre el diploma de Estudios Superiores y el diploma Nacional Superior y otros cursos y cualificaciones, lo que será preocupación de los Consejos de Educación Técnica y Comercial, que actualmente se establecen, siguiendo las recomendaciones del Informe del Comité sobre Cursos y Exámenes Técnicos (el Informe Haslegrave).

14. NUMEROS Y COSTES EN LA EDUCACION SUPERIOR

114. El Gobierno de 1963 aprobó el principio general, siguiendo el Informe del Comité Robbins, de que las carreras de educación superior deben estar a disposición de los que están cualificados por su capacidad y sus logros para conseguirlas y deseen hacerlo así. Los Gobiernos sucesivos han seguido desde entonces este principio, y, a pesar de las presiones de la coyuntura económica y las reclamaciones simultáneas, las instituciones de educación superior han podido crecer y mantener en general la relación con el número creciente de los cualificados para la educación superior y que deseaban obtenerla. El número de alumnos de educación superior, con dedicación absoluta y de dedicación parcial, se ha más que duplicado, pasando de 192.000 en el curso académico 1961-62 a 463.000 en 1971-72; en el mismo período, el número de alumnos, que siguieron cursos dedicando algunas horas del día, pasó de 42.000 a 70.000.

115. El impulso de permanencia en la educación hasta los dieciocho años continuará después de elevarse la edad de la escolaridad obligatoria y la proporción de jóvenes que alcanzan cualificaciones a nivel avanzado del certificado General de Educación (o su equivalente) continuará también creciendo. La planificación de las medidas para la educación superior debe tener también en cuenta esto, así como el creciente tamaño de estos grupos de edad en los próximos diez años. No obstante, es mucho más difícil de prever la tendencia en las actitudes e intenciones de los jóvenes ante la educación superior y sus requisitos dentro de la misma.

116. Los modelos subsiguientes de carrera, de algunos de los que alcanzan títulos o cualificaciones de Educación Superior, es de esperar que difieran notablemente en el futuro de los de sus predecesores. La expansión de las medidas para educación superior ha alcanzado ya un punto en el que los requisitos de los empresarios para contratar personas muy cualificadas para empleos tradicionales puede satisfacerse en gran medida, si se consideran en su conjunto. Estos modelos de empleo están ya cambiando y continuarán su cambio a medida que los patronos aprovechen, cada vez más, la oportunidad de ampliar las zonas de trabajo en las que pueden colocar ventajosamente más personas perfectamente formadas y cualificadas. Aun así, parece haber poca duda de que la expansión continuada de la educación superior responderá perfectamente a la posible expansión de las oportunidades de empleo para graduados tal como se entiende en la actualidad.

117. Las oportunidades para la educación superior, sin embargo, no deben determinarse fundamentalmente por referencia a unos cálculos generales sobre la necesidad futura del país de personal altamente cualificado, aunque los intentos para relacionar la oferta con la probable demanda en algunas profesiones especializadas —y particularmente, en la fase de post-graduados— serán tan importantes como antes. El Gobierno considera la educación superior muy valiosa por su contribución al desarrollo personal de aquellos que la siguen; al mismo tiempo valora su continua expansión, como una inversión en el talento humano de la nación, en una época de rápidos cambios sociales y desarrollos tecnológicos. Si deben alcanzarse estos objetivos económicos, personales y sociales dentro de los límites de los recursos disponibles y de las prioridades que están en competencia entre sí, deben examinarse crítica y realísticamente tanto los fines como la naturaleza de la educación superior en toda su diversidad. La relación, en cambio continuo, entre la educación superior y el empleo

posterior debe reflejarse tanto en las instituciones como en las elecciones de los individuos. El Gobierno espera que los que pretendan entrar en la educación superior —y los que les asesoran— examinarán más cuidadosamente sus motivos y sus requisitos y que basarán su decisión sobre un análisis realista de su utilidad para sus intereses y sus intenciones en cuanto a su carrera posterior.

118. La posibilidad de importantes cambios de este tipo, junto con las incertidumbres inherentes al intento de predecir materias de comportamiento humano unos diez años antes, hace difícil ofrecer algo más que unos cálculos aproximados del nivel probable de demanda de plazas de educación superior a finales de la década. Sin embargo, el Gobierno, con un criterio equilibrado, piensa que, para 1981, se matricularán en Gran Bretaña del orden de 200.000 alumnos anuales en edad inferior a los veintiún años. Esto representaría alrededor del 22 por 100 del grupo de edad de dieciocho años, en comparación con el 7 por 100 en 1961 y el 15 por 100 en 1971. Existe también incertidumbre sobre el número total de plazas que puede suponer esta matrícula. El Gobierno no consideraría justificado mantener, con matrículas tan amplias, la proporción que se ha dedicado al trabajo post-graduado en los últimos años. Y es difícil saber cuántos de los matriculados podrían seguir una carrera corta que lleve al diploma de Educación Superior, si estas carreras se desarrollaran con éxito, siguiendo las líneas indicadas en la sección anterior. Teniendo igualmente en cuenta que los matriculados en edad madura y los procedentes del extranjero no crecerán con tanta rapidez como los candidatos jóvenes, el Gobierno cree que se responderá, en 1981, a las necesidades con un total de 750.000 plazas de educación superior con dedicación absoluta en jornada escolar completa y en cursos breves. Por consiguiente, se ha adoptado esta cifra, como base para la planificación a largo plazo del Gobierno en cuanto a educación superior.

119. Según el Informe del Comité Robbins, en 1963 el porcentaje más alto de expansión, aunque comenzando desde una base relativamente pequeña, se dio en las escuelas politécnicas y otras escuelas oficiales que ofrecían educación ulterior avanzada. Las escuelas normales alcanzaron igualmente un crecimiento notable, completado en la actualidad, para responder y superar la falta de profesores cualificados. Aun así, como muestra el siguiente cuadro, las Universidades seguían proporcionando más de la mitad de los alumnos de educación superior en Gran Bretaña en el período 1971-72.

CUADRO 1

DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS DE EDUCACION SUPERIOR CON DEDICACION ABSOLUTA O POR HORAS EN GRAN BRETAÑA: 1971-72:

	Inglaterra y País de Gales <i>En millares</i>	Escocia <i>En millares</i>	Gran Bretaña <i>En millares</i>
Universidades	198	38	236
Educación ulterior avanzada	90	9	99
Escuelas normales	114 (1)	14	128
<i>Total</i>	402	61	463

(1) Incluyendo unos 3.000 en departamentos politécnicos de educación.

120. Para el futuro, el Gobierno realiza su planificación sobre la base de que la expansión más rápida continuará produciéndose en las escuelas politéc-

nicas y otros colegios no universitarios, y pretende que, para 1981, haya un saldo aproximado de unas 375.000 plazas en cada uno de los sectores universitario y no universitario de Gran Bretaña: dentro de éstos, unos 335.000 puestos estarían en instituciones no universitarias de educación superior en Inglaterra y el País de Gales.

121. Es competencia del secretario de Estado para Educación y Ciencia toda la educación superior en Inglaterra y en el País de Gales y en las Universidades de toda la Gran Bretaña (incluyendo Escocia). Las propuestas en el resto de esta sección se refieren sólo al campo de sus funciones. No tratan de la educación superior no universitaria en Escocia, a la que se referirá el Libro Blanco presentado por el secretario de Estado para Escocia.

122. El Gobierno cuenta con la cooperación de las autoridades e instituciones, de las que depende en gran medida los resultados de la importante expansión ulterior. No obstante, esto supondrá un rápido aumento en el gasto público y el Gobierno, en consecuencia, ha estado examinando con algún detalle cómo pueden alcanzarse los objetivos del programa con mayor eficacia y, al mismo tiempo, más económicamente.

123. El Gobierno se siente animado por el amplio *consensus* general de que hay lugar para el cambio y para una mayor flexibilidad en la educación superior. Por ejemplo, la introducción y adopción general de nuevos cursos que lleven al diploma de Educación Superior (tal como se expone en la sección 13) podría permitir a muchos alumnos cursar en dos años, en vez de en tres o más, toda la educación superior a la que aspiran entre la escuela y su primer empleo: un cambio que podría ir perfectamente acompañado y apoyado por unas mejores oportunidades para reemprender los estudios posteriormente.

124. Del mismo modo, podría ampliarse la práctica de una interrupción entre la salida de la escuela secundaria del alumno y su entrada en la educación superior, permitiéndole obtener mayor experiencia del mundo y utilizar su educación superior con mejores fines. El Gobierno considera favorablemente este tipo de evolución y desea fomentarla: en primer lugar, porque hará que los alumnos obtengan más beneficio de su educación superior y, al mismo tiempo, contribuiría a facilitar la carga económica que la expansión impondrá.

125. Pero estas cuestiones, por su misma naturaleza, deben considerarse a largo plazo. Hay otras cuestiones más inmediatas sobre los costes actuales de explotación de los centros y de los cursos, tal como están en la actualidad. En la última década, de rápida expansión, durante la cual se han creado muchas instituciones de educación superior y otras han ampliado tanto sus horizontes como el número de sus alumnos, los costes iniciales han sido muy elevados. Si la expansión debe continuar, tal y como se ha hecho en la década anterior, no podrá permitirse que los costes unitarios sigan elevándose y debe encontrarse la forma de realizar ciertas economías de escala. Algunas medidas iniciales en favor de las economías se han adoptado ya, desde luego, en la liquidación quincenal del Comité de Subvenciones Universitarias (véase sección 15) y el Gobierno propone una continua revisión durante las futuras negociaciones quincenales y de concesión de becas escolares.

126. Por ejemplo, dado que gran parte del desembolso de la educación superior se emplea en la contratación de personal docente y, actualmente, hay gran diversidad en la calidad del personal entre los diferentes tipos de instituciones y los diferentes tipos de carrera, se puede obtener una importante economía con el uso más eficaz del personal. La opinión del Gobierno es que

la financiación de la educación superior universitaria y no universitaria debe basarse en el supuesto de que hay que modificar la proporción entre alumnos y profesores hasta alcanzar un nivel medio de, aproximadamente, 10 : 1 al final de la década. Considera que una transición gradual a esta cifra media podría alcanzarse sin disminuir en absoluto la calidad.

127. La expansión continua de la educación superior, que propone el Gobierno, necesitará que se tomen medidas sustanciales para la acomodación, así como para la tutela (dirección escolar) de los alumnos. Se trata aquí de un componente esencial del programa y, como se verá más adelante, se están tomando las medidas necesarias para solucionarlo. Al mismo tiempo, el Gobierno comparte la opinión, expresada con frecuencia, de que es poco realista e innecesario que una proporción tan elevada de estudiantes resida y estudie lejos de sus hogares, si se les facilita carreras aceptables cerca de sus residencias familiares. En la Universidad, por ejemplo, sólo el 16 por 100 de los alumnos viven en sus casas. Esto no ocurre en la educación ulterior avanzada, donde la proporción de alumnos que viven en centros-residencias ha sido siempre mucho menor, pero, también aquí, el Gobierno espera que las escuelas politécnicas y los colegios superiores hagan todo lo posible para animar a los alumnos a que vivan en sus casas y no aumenten la demanda de residencias o la competencia por alojamientos, que surgirá por todas partes debido a la expansión propuesta.

128. Hay circunstancias, tanto educacionales como prácticas, que hacen de esta cuestión un punto muy difícil y las opiniones sobre las ventajas educacionales y sociales de la residencia y sobre la justificación de subvencionar su expansión pueden ser también objeto de controversia. El Gobierno está estudiando los pasos que podría dar para invertir la tendencia actual y animar a los estudiantes a que vivan en sus propias casas mientras estudian. No cree que este problema pueda resolverse solamente por este medio o con la creación de más instalaciones residenciales; habrá que realizar un progreso importante en ambas direcciones.

15. LAS UNIVERSIDADES

129. Basándose en todas estas consideraciones, el Gobierno ha tenido en cuenta el asesoramiento del Comité de Subvenciones Universitarias sobre el desarrollo de las Universidades durante el quinquenio 1972-77. Han decidido que, sujeto a la aprobación anual de los presupuestos por el Parlamento, deben concederse las siguientes subvenciones en relación con los desembolsos sobre conceptos recurrentes y sobre equipo:

Curso académico	Subvenciones recurrentes	Subvenciones para equipo
	— Millones de libras	— Millones de libras
1972-73	252,0	23,5
1973-74	263,0	24,5
1974-75	276,0	25,5
1975-76	292,0	27,0
1976-77	309,0	29,0
<i>Total</i>	1.392,0	129,5

Estas cifras representan la intención del Gobierno de detener la tendencia de que los costes unitarios (a precios constantes) aumenten de año en año.

130. Las subvenciones se establecen según los precios del estudio de 1972. Antes de que sean distribuidas entre las Universidades por el Comité de Subvenciones Universitarias, serán evaluadas de nuevo para tener en cuenta los aumentos posteriores de precio. Además, se harán algunas transferencias, dentro de las subvenciones recurrentes de equipo y capital, con el fin de proporcionar a las Universidades una mayor flexibilidad en el uso de sus recursos.

131. La subvención recurrente de 252 millones de libras para 1972-73 se relaciona con la concesión provisional de 250,3 millones de libras (248,5 millones de libras anunciados en noviembre de 1971 más 1.800.000 libras para cursos de vacaciones y prácticos). Además, se pagará una compensación de 7,4 millones de libras durante 1972-73 por el aumento de precios que hayan tenido lugar en el año académico anterior.

132. El Gobierno planifica a largo plazo bajo el supuesto de que para 1981 habrá del orden de 375.000 alumnos dedicados exclusivamente al estudio (incluyendo los cursos breves) en las Universidades. Comparemos esta cifra con los 236.000 alumnos de 1971-72. Ese año había también alumnos que estudiaban y trabajaban al mismo tiempo, equivalentes a otros 13.000 alumnos más de jornada completa dedicada al estudio, haciendo que la cifra fuera de 249.000 en total.

133. Para llegar a esa amplia cifra de alumnos con dedicación absoluta, que debe alcanzarse en 1976-77, el Gobierno ha tenido en cuenta las cifras aproximadas de estudiantes que salen cualificados de las escuelas, las oportunidades crecientes que tienen de obtener la admisión en cursos con título fuera de las Universidades, el porcentaje a corto plazo de expansión que supone basándose en la capacidad adicional ya proporcionada para los programas de construcción escolar y la conveniencia de mantener un porcentaje razonable de aumento durante el período 1971-81. Estas consideraciones le han llevado a incluir en, las subvenciones arriba indicadas, medidas para 254.000 pregraduados para 1976-77.

134. El número de alumnos post-graduados aumentó de 35.000, en 1967-68, a 45.000 (de los cuales alrededor de una cuarta parte provenían del extranjero), en 1971-72; es decir, de un 17,5 a un 19 por 100 de alumnos con dedicación completa. El Gobierno ha tomado medidas para que este número aumente en el nuevo quinquenio en 7.000 hasta llegar a 52.000, representando un 17 por 100 de un total de 306.000 alumnos con dedicación absoluta. Espera que, como medio para fortalecer la contribución de las Universidades al programa inicial y durante el servicio de formación de los profesores y la investigación en educación, será posible incluir en este número adicional alrededor de mil plazas extras para alumnos post-graduados en educación.

135. Las subvenciones que se han presentado anteriormente deben permitir a las Universidades alcanzar un total de 306.000 alumnos con dedicación absoluta y aumentar al mismo tiempo el número de alumnos con dedicación parcial hasta el equivalente, en dedicación absoluta, de 15.500; esto hará un total de 321.500.

136. El Gobierno ha indicado al Comité de Subvenciones Universitarias que considera razonable planificar sobre el supuesto de que el 47 por 100 de los alumnos dedicados únicamente al estudio, en 1976-77, tenderá a las ramas de letras y el 53 por 100 a las ramas de ciencias. Esto representaría un pequeño movimiento en favor de los cursos de letras y reduciría la actual disparidad entre ambos tipos de candidatos.

137. Es importante distinguir entre alumnos y plazas. Los alumnos con dedicación absoluta no necesitan las plazas cuando no asisten porque están realizando cursos breves y otros cursos. Muchos alumnos de dedicación parcial pueden acomodarse sin necesidad de nuevas plazas. En mayo de 1970, el Comité de Subvenciones Universitarias preparó un informe preliminar de orientación que pretendía establecer un marco dentro del cual las Universidades podrían empezar a considerar sus planes individuales para el quinquenio 1972-77. El Comité indicó que, tal vez, las cifras del informe necesitasen revisarse tras las conversaciones con las Universidades y el Gobierno. El memorándum se basaba en un total de 220.000 plazas. Por debajo de esta cifra, había un total de unos 331.500 alumnos (de los cuales 316.000 serían con dedicación absoluta y 15.500 representarían el equivalente, con dedicación absoluta, de los alumnos que sólo estudian durante algunas horas). Se supuso que los alumnos con dedicación absoluta necesitarían 313.000 (ya que, en cualquier momento dado, 3.000 alumnos no estarían presentes, bien porque asistían a cursos resumidos o a otros tipos de cursos) y que los alumnos por horas necesitarían sólo 7.000 plazas.

138. Según la estimación de 321.500 alumnos, efectuada por el Gobierno se necesitarán un total de 310.000 plazas universitarias. De éstas, 303.000 serían para alumnos con jornada escolar completa en los campus y 7.000 para alumnos que estudiarían por horas. Se supone que sólo 3.000 alumnos de dedicación total al estudio podrán asistir a cursos breves. La mayoría de las plazas están ya disponibles o se están proporcionando en programas de construcciones que llegarán hasta el período 1972-73. El programa de construcciones de 1973-74, que anunció el Gobierno el año pasado, se espera que proporcione otras 9.000 plazas más. Con el fin de que el Gobierno pueda responder a las necesidades ulteriores de plazas, ha decidido conceder 29 millones de libras para el programa de construcciones en el período 1974-75.

139. En el contexto de la política para la acomodación del alumnado anteriormente descrita, el Gobierno ha tomado igualmente nota de la necesidad de más residencias. Espera que será, pues, posible proporcionar otras 11.000 plazas más, que se comenzarán en 1974-75 y que, como resultado, el número total en 1975-76 podrá llegar hasta unas 130.000. Para el programa 1975-76 se están tomando ya las medidas pertinentes. Esto tiene aún que solucionarse, pero las perspectivas generales son de que se dispondrán de plazas extras para unos dos tercios de los nuevos alumnos que se esperan para este quinquenio.

140. A la luz de la opinión del Comité de Subvenciones Universitarias, el Gobierno se muestra satisfecho de que pueda alcanzarse el nuevo objetivo numérico de estudiantes de 1976-77 sin aumentar las Universidades. No obstante, el Comité aconsejará al Gobierno oportunamente de si, en su opinión, habrá que tomar una decisión rápida sobre la creación de una o más Universidades para que funcionen en la década de los 80.

16. ESCUELAS POLITECNICAS Y OTRAS ESCUELAS DE EDUCACION ULTERIOR

141. La importante expansión de la educación superior, comentada en la sección 14, dejará a las instituciones no universitarias la formidable tarea de atender, según los cálculos actuales, unos 335.000 alumnos con plena dedicación y de cursos cortos en Inglaterra y País de Gales en 1981. Esta cifra puede compararse con los 204.000 en 1971-72 y apunta una expansión neta de unos 130.000.

142. La mayor parte de ese total para 1981 debe ser proporcionada por las escuelas politécnicas. Sus planes de desarrollo indican que son capaces de alcanzar la meta de 180.000 plazas a las que se les alienta que tiendan. El Gobierno se dirigirá a los organismos locales de educación y a las organizaciones de gobierno y al personal de las escuelas politécnicas para asegurarse de que pueden desempeñar un papel clave en esta expansión. El Gobierno está ciertamente impresionado por la velocidad y el vigor con que estas nuevas instituciones han asumido y proseguido su tarea innovadora. Esto proporciona excelentes perspectivas acerca de su capacidad para cumplir con los planes individuales que están preparando en discusión con el Departamento.

143. El proceso de expansión está ya en marcha. En comparación con los siete millones de libras para proyectos de construcción de escuelas politécnicas, que se comenzarán en 1972-73, la subvención, para 1973-74, es de 19 millones de libras. Para el año siguiente se ha marcado la importante cifra de 27 millones de libras y la Secretaría de Estado ha notificado a las autoridades locales de educación los proyectos sobre los que pueden establecerse planes detallados con el fin de comenzar ese año el trabajo de construcción. Además, se han concedido tres millones de libras en 1973-74 y cinco millones de libras en 1974-75 para residencias. Todas estas instalaciones residenciales se espera que estén en uso a finales de 1977. Al mismo tiempo, se ha reconocido la necesidad de otras escuelas y colegios de educación ulterior, muchos de los cuales pueden atender cursos avanzados: se han concedido 36 millones de libras para proyectos importantes de edificación que se comenzarán en estos colegios en el período de 1973 a 1975. En los programas posteriores se tendrán en cuenta las expansiones adicionales que se precisen.

144. Para responder a los planes del Gobierno, los demás colegios de educación ulterior y las escuelas normales necesitarán, también, ampliarse para proporcionar un total de 155.000 puestos. En la actualidad, todos estos colegios atienden a unos 138.000 alumnos. Como resultado de los cambios en el papel y en la organización de los colegios de educación, algunas de estas plazas dejarán de estar disponibles para educación superior y tendrán que reponerse. Junto con la expansión de cursos completos y cortos, el Gobierno espera que se tomen las medidas necesarias para proporcionar una gama más amplia de oportunidades para el estudio a tiempo parcial.

145. En la planificación de la expansión hay tres series de consideraciones que no son fáciles de reconciliar y a las que el Gobierno concede importancia primordial. La primera se refiere a la concentración en algunas zonas de números muy elevados de estudiantes en una escala que presenta problemas graves de residencia y transporte. En muchas ciudades o en sus cercanías existen, además de una Universidad y una escuela politécnica, una o más escuelas normales. Esto llevará al Gobierno a considerar cuidadosamente cual-

quier propuesta de que en este contexto se amplíe cualquier escuela normal constituyendo un tercer centro separado.

146. Una segunda consideración, opuesta a la primera, es que un centro capaz de proporcionar cursos de educación superior, adecuados en cuanto a calidad y gama, debe alcanzar un tamaño crítico para obtener una economía completa en su escala. Esto impondrá un límite al número de colegios de educación ulterior que puede esperarse que proporcionen cursos avanzados, completos y cortos, pero deja sitio para su expansión en muchos de los colegios que ya lo hacen. Este mismo factor hace muy difícil creer que una escuela normal pequeña o aislada puede esperar contribuir a la educación superior en la medida que sería de desear.

147. Queda un tercer factor de importancia. Junto con la expansión de la demanda social de educación superior, aumentará la petición de que, siempre que sea posible, se pongan cursos a disposición de alumnos que deseen combinar el estudio con el trabajo; también se necesita una mayor proporción de alumnos dedicados en exclusividad al estudio y con residencia en sus propios hogares. Esto aumenta la necesidad de prestar aún más atención que en el pasado a la distribución geográfica de la oportunidad.

17. ESCUELAS NORMALES

148. Los planes del Gobierno exigen más profesores. En las secciones anteriores se ha indicado ya la demanda potencial para 1981 (dependiendo siempre de las incertidumbres sobre la futura tasa de nacimientos), establecida como sigue:

i) Unos 465.000 (equivalentes a jornadas escolares completas) maestros cualificados que se necesitarán no sólo para mantener el nivel actual de personal para alumnos de cinco años en adelante, frente al número creciente y al cambio en distribución de edades, sino también para asegurar la progresiva mejora del personal que intenta el Gobierno (párrafo 51).

ii) Más de 25.000, para alumnos de más de cinco años de edad como personal necesario para la expansión planificada de la educación preescolar (párrafo 32).

iii) Unos 20.000, para permitir, sin perder el nivel ni la calidad de la enseñanza, que los maestros puedan recibir permisos para formación en servicio y para permitir que los recién llegados reciban una formación ulterior durante su período de iniciación después de la aceptación por parte del Gobierno de estas recomendaciones del Informe James (párrafo 72).

Con el fin de prepararse para responder a estas necesidades, cuando llegue su debido tiempo, el Gobierno propone —como en el párrafo 52— que la planificación se dirija a asegurar el empleo de unos 510.000 (equivalente a jornadas escolares completas) maestros cualificados en las escuelas oficiales para 1981.

149. El logro de una fuerza docente de este calibre no exigirá que el crecimiento actual de 18.000 a 20.000 por año continúe indefinidamente. Por consiguiente, muy pronto debe producirse una cierta reducción en el porcentaje de reclutamientos. Las escuelas reclutan sus profesores fundamentalmente de tres formas: directamente de los cursos de tres y cuatro años en las escuelas normales y las escuelas politécnicas de educación, directamente de los cursos de un año para post-graduados en las Universidades y escuelas superiores y

entre el gran número de maestros cualificados, especialmente mujeres casadas, que están fuera de servicio y se sienten atraídas por el trabajo en las escuelas. El efecto en las escuelas de la reducción en el reclutamiento dependerá en parte de la preferencia de los patrones entre estas tres fuentes.

150. Basándose en las tendencias actuales, el cálculo más exacto, que el Gobierno puede hacer, es que el número de puestos iniciales de formación necesario en las escuelas normales y las escuelas politécnicas de educación para 1981 será de 60.000 a 70.000 en comparación con la cifra de 1971-72, de, aproximadamente, 114.000 (11). Esto supondrá una mayor competencia para entrar en los cursos de formación que en el pasado, con el resultado positivo de que el nivel de calidad aumentará sustancialmente. Esta cifra de 60.000-70.000 supone que, después de tener en cuenta el aumento en la provisión que se deberá hacer por parte de los departamentos de educación de las Universidades y que se apuntaba en el párrafo 134, esta expansión necesaria en los cursos para post-graduados de un año ocurrirá en las escuelas superiores. Dentro de este mismo total general, se insistirá especialmente en la formación para la educación preescolar.

151. Será preciso tomar medidas concretas para llevar a efecto la decisión del Gobierno de ampliar en gran medida el número y variedad de los cursos durante el servicio y reforzar el proceso de iniciación para los maestros, dispensados para esta finalidad durante su primer año de servicio. Esta tarea no solamente se realizará en los colegios, será compartida por los departamentos de educación de las Universidades, las escuelas politécnicas, los centros profesionales y de maestros, el personal asesor de las autoridades locales de educación y la Inspección de Su Majestad. Si la participación de los colegios llegara a dos tercios, la carga de enseñanza se sumaría hasta llegar a un equivalente de 15.000 alumnos con dedicación absoluta para 1981. Las previsiones son, por tanto, que el número de puestos en las escuelas dedicadas a la preparación de maestros se reducirá, para 1981, a 75.000-85.000.

152. La calidad y experiencia de su personal y la fortaleza de sus recursos físicos demuestra que un número de escuelas de educación pueden participar en la expansión de la educación superior. El Gobierno pretende que, a la vista de lo que se ha dicho en el párrafo 145, algunas escuelas normales, separada o conjuntamente, se conviertan, durante un cierto período, en instituciones de educación superior que se dediquen a las artes y a las ciencias humanas y, en especial, a su aplicación en la enseñanza y otras profesiones. Se animará a otras a que combinen sus fuerzas con las escuelas politécnicas vecinas y otras escuelas de educación ulterior para desempeñar un papel similar.

153. No obstante, muchas de las 160 escuelas normales son comparativamente pequeñas y están situadas desfavorablemente en relación a su posterior desarrollo como instituciones mayores con fines más generales. Algunas de aquéllas se necesitarán, exclusivamente, para la educación de los maestros, insistiendo cada vez más en la formación durante el servicio en vez de la formación inicial. Algunas podrán conseguir una mayor fortaleza con acuerdos recíprocos con la Universidad Abierta, siguiendo las líneas del experimento iniciado recientemente. Otras podrán encontrar su papel en la expansión de los centros profesionales y de maestros. Por último, algunas tendrán que en-

(11) En la actualidad unos 3.000 de este total de 114.000 puestos para formación inicial se encuentran en las escuelas politécnicas.

frentarse a la posibilidad de que, en un período dado, deberán adaptarse a las nuevas finalidades y otras, tal vez, se vean obligadas a cerrar.

154. El Gobierno sabe que algunas escuelas normales quisieran una integración más completa con el sector universitario de la educación superior y que algunas Universidades estarían dispuestas a aceptarlo, en el caso de determinadas escuelas normales. Para ser educacionalmente eficaz, tal integración necesitaría a largo plazo que se completara y se planificara convenientemente: el personal docente, los alumnos y los programas deberían convertirse en partes iguales e integrantes de la institución en cuestión. El Gobierno no cree que deba alentarse a una escuela normal a que combine sus fuerzas con otra institución de educación superior sobre una base de inferioridad. El número de Universidades, así ampliadas, formaría parte de los números totales fijados para la población universitaria en las secciones 14 y 15.

155. El Gobierno comprueba con agrado que los organismos administradores y rectores de muchas de las normales libres, aunque conscientes de las dificultades, desearían participar en estos planes, aparte de la educación de los profesores, y esperan con interés entablar discusiones a nivel central y regional con la esperanza de que las autoridades educativas se unan a ellas para examinar cómo podría disponerse del mejor modo dicha participación. Existirán problemas difíciles de organización y financiación y un cambio de la subvención directa a cierta forma de *status* asistido podría contribuir a la solución.

156. Los últimos párrafos no pueden dejar lugar a dudas de que, si las escuelas normales, como es su deseo, tienen que encontrar un lugar más completo y más firme en la familia de la educación superior, su personal debe hacer frente a cambios fundamentales. El Gobierno iniciará consultas sobre la forma más justa de proteger los intereses legítimos del personal docente, que, de otro modo, podrían verse negativamente afectados.

157. Esta evolución presenta diversas consecuencias para la organización del sector no universitario de la educación superior, que es el tema de la sección siguiente.

18. LA ORGANIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR

158. El año pasado, después de largas y provechosas discusiones entre la Secretaría de Estado y las organizaciones de las administraciones locales, se acordó, en principio, que se necesitaban medidas más adecuadas para la coordinación y provisión de la educación superior en el sector no universitario, si se quería planificar, del mejor modo posible, el previsto programa de expansión. Estas discusiones fueron aplazadas temporalmente, en parte porque las organizaciones estaban dedicadas casi por completo a la reforma de la Administración local y en parte porque no era posible anticipar las recomendaciones del Comité James. Las discusiones se reanudarán en breve y recibirán gran ayuda con la reciente decisión de las organizaciones de crear el Comité de Educación Superior de las Administraciones Locales, cuya función es la de «considerar y asesorar sobre la provisión, coordinación y futuro desarrollo de la educación superior en el sector de la Administración local».

159. Las discusiones anteriores trataron en primer lugar de la planificación del programa politécnico, pero muy pronto se ampliaron para cubrir todas las

escuelas que proporcionan cursos avanzados. La necesidad de incluir las escuelas normales en un sistema reformado permaneció sin resolver, principalmente, por la dificultad de adaptar las escuelas voluntarias con subvención directa a un sistema de financiación por la Administración local basado en una coordinación común de los desembolsos.

160. La lógica de las conclusiones registradas en este Libro Blanco es que, dejando aparte aquellas escuelas que pueden encontrar su asiento en una Universidad, la importante ampliación de funciones propuesta para la gran mayoría de escuelas normales supondrá una asimilación más estrecha con el resto del sector no universitario de la educación ulterior y superior. Dicho de otra forma, una escuela que se amplía y se diversifica, bien sola o uniendo sus fuerzas con una escuela hermana o con cualquier otra institución de educación ulterior —ampliando la gama de sus recursos y ampliando su clientela—, no se distinguirá fácilmente, en su función, de una escuela politécnica o de cualquier otra escuela de educación ulterior.

161. La Junta de Educación de la Iglesia de Inglaterra ha expresado su simpatía y apoyo, en general, para lo que el Gobierno desea conseguir, compartiendo con este último la opinión de que no debe hacerse nada que oscurezca los logros alcanzados con la creación de comunidades educativas. Las discusiones con las autoridades de la Iglesia Católica Romana y otras organizaciones voluntarias sobre el futuro de sus colegios están todavía en una fase preliminar y es evidente que desean mantener su interés por la formación de los profesores.

162. La renovación de las discusiones con las organizaciones tendrá que tratar de nuevo no sólo de todas estas cuestiones, sino también de revisar la composición, funciones y límites de los Consejos Regionales Asesores para la Educación Ulterior. Se conseguirán ventajas evidentes, si se hace posible definir unos límites nuevos que coincidan con los que se determinarán para los Comités Regionales de Coordinación, propuestos para la formación de los profesores. En ambos contextos, los problemas planteados por la concentración de escuelas en la zona del Gran Londres y la región Sudeste necesitarán una discusión separada, especialmente con la Administración de Educación del Centro de Londres, la Universidad de Londres y el Instituto de Educación de Londres.

19. CONSECUENCIAS PARA EL GASTO PUBLICO

163. Se pretende que las proposiciones descritas en las secciones anteriores se lleven a la práctica en su casi totalidad durante la presente década. En las secciones correspondientes se dieron algunas indicaciones de los costes de algunas de estas medidas; esta sección intenta mostrar cómo podrá cambiar el modelo del gasto público en educación para 1981-82.

164. Esto, naturalmente, no pasa de ser una simple previsión muy provisional. Muchos de los niños que tienen que ser educados aún no han nacido y su número es incierto. El Gobierno debe encontrarse libre para variar el ritmo de desarrollo de estas nuevas medidas, según las circunstancias, incluyendo, por ejemplo, la respuesta que se dé al desarrollo propuesto de la educación pre-escolar y a la formación en servicio por parte de los padres y maestros, respectivamente. Tampoco puede ofrecerse una previsión útil, en este momen-

to, para los importantes sectores de la educación que no han sido revisados en esta ocasión, por ejemplo, la educación ulterior no avanzada, la educación adulta y la educación especial.

165. Dentro de estas limitaciones, se puede ofrecer alguna indicación sobre el orden de los gastos en escuelas primarias y secundarias (incluyendo la provisión de centros pre-escolares y la formación en servicio para los profesores) y en educación superior (incluyendo la formación inicial de los profesores), que pueden realizarse en 1981-82, si se alcanzan en dicha fecha las previsiones que se han apuntado anteriormente. Se incluyen para comparación las cifras desglosadas de gastos y desembolsos para 1971-72. Todas las cifras se dan en los precios del estudio de 1972.

166. El cuadro 2 proporciona esta indicación para el sector de las escuelas. Sobre las bases apuntadas, el desembolso de capital, necesario para la expansión de centros de educación pre-escolar y para la ampliación de la formación en servicio, se habrá empleado casi totalmente para 1981 y, por consiguiente, no se refleja en las cifras de 1981-82. Además, como se explicó en el párrafo 35, en la última parte de esta década se necesitarán muy pocos nuevos puestos escolares para hacer frente al crecimiento de la población escolar, aunque seguirá existiendo la necesidad de movimiento hacia nuevas zonas de vivienda.

CUADRO 2

GASTO PUBLICO EN CENTROS DE EDUCACION PRE-ESCOLAR, ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS OFICIALES

(Millones de libras. Precios del estudio 1972)

	1971-72	1981-82
Recurrentes:		calculados
Menos de cinco años	42	120
Formación e iniciación durante el servicio.	6	55
De más de cinco años: costes del salario de los profesores	782	1.090
De más de cinco años: otros costes	350	545
<i>Total recurrentes</i>	1.180	1.810
Capital:		calculados
Necesidades básicas	263	95
Sustitución y mejora	32	95
<i>Total capital</i>	295	190
<i>Total escuelas</i>	1.475	2.000

167. En el cuadro 3 se da una indicación similar para el sector de la educación superior. Hasta el momento no se puede intentar con utilidad ninguna división de este desembolso según los tipos de instituciones.

GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

(Millones de libras. Precios del estudio 1972)

	1971-72	1981-82
		calculados
Recurrente	576	945
Capital	111	175
<i>Total educación superior</i>	687	1.120

168. Así, basándose en los supuestos establecidos en los párrafos anteriores, el desembolso total anual en estos dos sectores —que suponen juntos tres cuartas partes, pero no la totalidad del gasto en educación dentro de las competencias de la Secretaría de Estado— podría aumentar en unos 960 millones de libras en esta década, desde 1971-72 a 1981-82, pasando de 2.162 millones de libras a unos 3.120 millones de libras. Dentro de este aumento general, el gasto anual en los dos sectores aumentaría a ritmos diferentes, especialmente por razones demográficas. En el sector escolar, el aumento correspondería a una tasa anual de crecimiento de un 3 por 100 aproximadamente, que puede compararse con una cifra del 2,5 por 100 para la década 1961-62 a 1971-72. Para el sector de la educación superior, donde la expansión muy rápida de la década de los 60 produjo un porcentaje anual de crecimiento sobre dicha década de aproximadamente un 6,5 por 100 (12), la cifra correspondiente para la década que termina en 1981-82 sería de un 5 por 100 aproximadamente.

169. Estas cifras en porcentajes son muy vulnerables a las incertidumbres de la previsión a largo plazo y no tienen mayor significado por sí mismas. Pero tomadas juntas, ilustran el deseo del Gobierno de continuar la expansión del servicio de educación y, al mismo tiempo, reflejan su opinión y sus intenciones sobre las tasas respectivas de expansión dentro del crecimiento total. El Gobierno cree que esto constituye un programa equilibrado que se superpone a los éxitos ya alcanzados, y responderá, a medida que se desarrolle, a las diferentes demandas de la década siguiente.

(12) Después de descontar el impacto del efecto relativo del precio.

Actualidad educativa.

5.1 INFORMES

INFORME FINAL DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION (33.^a REUNION). «EL ORIGEN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES Y SUS POSIBILIDADES DE EXITO EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA»

Del 15 al 23 de septiembre de 1971 se celebró en Ginebra, en el Palacio Wilson, la 33.^a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

El tema principal de la Conferencia fue: «El origen social de los estudiantes y sus posibilidades de éxito en los establecimientos de enseñanza». La Conferencia se ocupó también de las principales tendencias que se manifiestan en el campo de la educación y de los cambios más importantes que se produjeron en los Estados miembros de la UNESCO, a este respecto, desde que se celebró en 1970 la Conferencia anterior.

A continuación, se inserta la parte II del informe final de la Conferencia, donde se analizan el concepto del medio social de origen de los alumnos y su influencia en la desigualdad del éxito logrado en los estudios. En la investigación de las causas del éxito o del fracaso en los estudios, el medio escolar tiene su propia responsabilidad. Análogamente, en el plano de los éxitos y de los fracasos no se pueden desconocer los problemas lingüísticos que se pueden presentar. Los delegados examinaron las exigencias de una investigación descriptiva y de una investigación aplicada en la materia y llegaron a la conclusión de la necesidad de una cooperación internacional fructífera.

LA SITUACION DE HECHO

A. El origen social

7. Ocurre con frecuencia que se confunde el medio social de origen de los alumnos con su origen social propiamente dicho y existe la tendencia a reducir este último a la profesión del padre. Ahora bien, aunque sea verdad que la profesión sitúa al hombre en la sociedad y que en la mayor parte de

los estudios estadísticos sobre el tema de los trabajos de la Comisión se estime que se trata de la característica variable, resulta probable, en esa etapa, que el nivel cultural de los padres tenga más importancia que su profesión. Sin embargo, incluso ese micromedio forma parte de un medio más vasto que puede revestir el aspecto de una comunidad profesional o local, o incluso cultural, o bien de la tradicional polaridad geográfica: urbana o rural. A este respecto, se tiende a admitir que el relativo aislamiento del medio rural es un factor desfavorable para la socialización y el éxito en los estudios, aunque a menudo proporcione una sólida base biológica de que carecen los alumnos que viven en las grandes concentraciones urbanas. En todo caso, tanto la ciudad como el campo forman parte de un conjunto más amplio, de un macromedio que a veces abarca todo el país.

8. Sea cual fuere el medio físico en que estén situados, el niño o el adolescente pueden sentirse aislados y como extraños a él; o por el contrario, pueden sentirse sostenidos por la familia, la comunidad y su pueblo propio, con su dinamismo, sus tradiciones, su cultura y su ideología. Cabe, pues, afirmar que el medio social no constituye una especie de fatalidad inevitable. Según los casos, ayuda o coarta al alumno con su influencia directa o su influencia negativa. Ciertas clases especiales menos favorecidas experimentan un anhelo vivo de progreso personal y, estadísticamente, producen un considerable porcentaje de buenos alumnos, al tiempo que muchos niños procedentes de clases medias o altas caen en una apatía perjudicial para sus estudios. A la inversa, y como reacción contra el medio en que viven, hay niños que experimentan un deseo irresistible de singularizarse con respecto al mismo, en un sentido o en otro. De hecho, siempre han existido alumnos que han cursado sus estudios con éxito pese a su origen considerado como desfavorable y otros que han fracasado a pesar de unas circunstancias extrínsecas sumamente positivas. Si se aceptan estos análisis, procede reconocer que en definitiva los niños y los adolescentes poseen, o no poseen, esa necesidad de progreso personal, ese deseo de triunfar o de alcanzar la plenitud propia, esa imagen dinámica de uno mismo que lleva al éxito. Cabe preguntarse cómo puede el medio, en sus diversas acepciones —o los propios maestros y profesores— fomentar una tendencia semejante.

9. Por otra parte, no se puede considerar el propio medio como un dato estadístico y, en el caso de que el mismo sea desfavorable, no es inevitable que continúe manteniendo ese carácter. No hay ningún medio muerto, sino simplemente medios inertes. El impulso del Estado o de la colectividad nacional puede transformar un medio y otorgarle una virtud dinámica que a su vez transforme a los individuos.

10. No por ello deja de ser cierto que factores tan evidentes como el espacio se oponen al simple hecho de la escolarización en las zonas rurales y que, cuanto más dispersa está la población, más se agudizan los problemas, tanto en lo que respecta a reunir a los alumnos como a mantener a unos maestros en puestos aislados. Las dificultades alcanzan un punto máximo cuando se trata de llegar a unas poblaciones cuyo modo de vida natural es el nomadismo. Por lo demás, cada vez que entra en juego el aislamiento, la indigencia cultural tiende a transmitirse de generación en generación, y la experiencia demuestra palpablemente que no basta con escolarizar a un niño para que tenga éxito en sus estudios. Y esto le resultará tanto más difícil si al salir de la escuela vuelve al seno de una familia indiferente e incluso hostil a los valores que se propone promover el establecimiento de enseñanza.

B. El sistema de enseñanza

11. En efecto, la acción educativa organizada tiene como premisa la existencia de un consenso entre los alumnos, los maestros, las familias y el medio, en el sentido más amplio de esta palabra. En cuanto surge un desacuerdo, en cualquier nivel, el éxito en los estudios resulta siempre afectado por él. Ahora bien, en muchos países han surgido fallos en el mecanismo de la educación, que no se limita nunca a la escuela. Cuando la familia renuncia en forma parcial o total a su función educativa natural, la tarea de la escuela queda coartada en esa misma medida.

12. Un escuela bien ensamblada al medio tiene grandes posibilidades de ser eficaz, y no sólo simplemente con sus alumnos; una escuela aislada o desfasada tropieza, en cambio, con las mayores dificultades cuando trata de suscitar interés en los niños o los adolescentes. Muchos delegados señalaron que el contenido de la enseñanza actual ha dejado de estar adaptado a las condiciones reales.

13. De hecho, es normal que una institución, cuya función tradicional consistía en transmitir una cultura, se quede retrasada cuando la historia se acelera y los conocimientos científicos y técnicos progresan en forma exponencial. Por consiguiente, parece que es necesario realizar y proseguir con constancia una labor de ajuste de los programas propiamente dichos.

14. Pero hay aún algo más. En estos tiempos, en que la información se multiplica y los puestos de trabajo no tienen ya la inmovilidad de antaño, no conviene ampliar tanto la gama de los conocimientos impartidos como la de los medios de llegar a ellos; dicho en otros términos, en adelante, con la salvedad de los conocimientos y aprendizajes fundamentales, convendrá orientar la enseñanza hacia conceptos más generales y operacionales y hacia aptitudes polivalentes, si se quiere que sea interesante y verdaderamente eficaz.

15. Por último, es necesario reconocer que la revolución de los medios de información invita a los pedagogos a cambiar de tipo de acción pedagógica. Es trivial pensar que la radio y la televisión priven a los maestros y profesores del monopolio de transmisión de los conocimientos; a lo cual se puede responder que no les faltará nunca trabajo, aunque deba contentarse (pura hipótesis) con poner en orden unas informaciones caóticas. Pero la pedagogía tradicional, que ha multiplicado los mensajes verticales descendentes, queda contradicha a este respecto por los medio de información, que hacen lo mismo hasta la saciedad. De ahí, el gran hastío de los niños y sobre todo de los adolescentes, ávidos en dialogar, ante esta profusión de mensajes unívocos. Así, pues, una pedagogía realista debería cambiar sus métodos, integrando realmente a los alumnos en la empresa de enseñanza y dándoles una corresponsabilidad. En otros términos, la democratización de la enseñanza debería tender, progresivamente, a iniciar a los alumnos a la democracia, modificando la relación entre maestros y alumnos y la imagen misma del pedagogo.

C. Problemas lingüísticos

16. Los problemas inherentes a las relaciones entre la lengua materna de los alumnos y el idioma que se enseña en la escuela influyen de manera bien singular en las influencias negativas o positivas del medio y parece oportuno estudiarlos por separado.

17. Sin que esta cuestión tenga en general relación alguna con la estratificación social, es evidente que los alumnos que oyen hablar en su escuela un idioma al que no están habituados tropiezan con dificultades específicas. Por un lado, la lengua, que es el vehículo de los conocimientos, está para ellos aislada de la tradición familiar; por otro, les falta la ocasión de recibir la primera educación en el seno de su familia y las ventajas de que disfrutaban los niños que no tienen ningún problema lingüístico. En el caso de los Estados miembros con un pasado colonial, ese problema se plantea en términos culturales y políticos. En un sentido, la lengua occidental puede ser un elemento de audiencia internacional y de unidad; en otro, evoca un pasado de dependencia y entraña una ruptura con la tradición local. Se han aplicado ya las soluciones más diversas a este respecto. Muchos Estados facilitan la transición entre el idioma materno y la lengua vehicular, ya sea por medio de un paralelismo constante o bien escolarizando a los niños durante el primer y segundo años en su lengua materna exclusivamente. En conjunto y salvo raras excepciones, se suele considerar que ese pluralismo coarta el éxito escolar; de hecho, las dificultades de los primeros años de bilingüismo se superan muchas veces rápidamente; cuando los dos idiomas sirven de vehículo a una cultura viva que se traduce en unas manifestaciones escritas, los alumnos bilingües se benefician de la situación, sobre todo si el bilingüismo es algo vivido efectivamente en su micromedio.

18. Pero, incluso cuando se habla un solo idioma en un estado, la estratificación cultural desempeña un papel determinante en la ayuda extraescolar que el alumno puede recibir de su medio familiar. Ciertos niños de medios desfavorecidos apenas oyen en sus hogares más que un idioma muy somero, que invita a la acción o traduce reacciones afectivas elementales. Otros conversan habitualmente con sus padres, sus abuelos, sus hermanos y hermanas. Evidentemente, estos últimos están en mejores condiciones. Parece que, entre ellos, los más favorecidos son aquellos cuyos padres se interesan por su progreso lingüístico y, desde muy temprana edad, ponen a su disposición algunos libros para los cuales han suscitado un interés particular gracias al empleo de relatos o cuentos. Es evidente que la aptitud a hacer buen uso del idioma produce los mejores resultados en todas las disciplinas (la importancia de los exámenes escritos es muy característica a este respecto) y, por la facilidad de expresión y comunicación, permite al mismo tiempo afirmar precozmente la personalidad y establecer contactos más fructuosos con los demás.

19. A todo ello, se añade, en el espacio y en el tiempo, el hecho de que la difusión de los medios de información, en especial de la radio y la televisión, tiende a disminuir las diferencias culturales en la medida misma en que el idioma vehiculado por ellos es de mejor calidad que la lengua media empleada por las familias, aun cuando la mayoría de las veces brille por su ausencia el factor afectivo.

D. Necesidad de proseguir las investigaciones

20. Las observaciones que preceden tienen un origen empírico y no deben hacernos olvidar, en lo tocante, la influencia del medio social de los alumnos, la amplitud de nuestra ignorancia. De hecho, el medio social influye en el éxito o el fracaso escolares con una multitud de variables que es extremadamente difícil aislar con miras a un estudio científico. Aspectos tan importantes

como la eficacia de la enseñanza preelemental o de la individualización en el modo colectivo de enseñanza son objeto de supuestos o de convicciones, más que de certezas. A este respecto, hemos de confesar, científicamente, la insuficiencia de nuestras investigaciones. No es que no exista la investigación, pero muchas veces es demasiado personalizada, está excesivamente polarizada por hipótesis cargadas de afectividad o de prejuicio, está demasiado empeñada en la acción con unas personas no representativas del conjunto de sus colegas para que se pueda aplicar con toda seguridad a otro ambiente, y *a fortiori* para que quepa la extrapolación y el desarrollo.

21. Y, sin embargo, los problemas de enseñanza y de educación requieren soluciones rápidas en todos los países del mundo y, de un modo especial, en los países en vías de desarrollo, que no pueden permitirse el lujo de efectuar su evolución, ni siquiera su mutación, en un tiempo comparable al que han empleado los países industrializados en esa misma empresa. Por esa razón, la Comisión examinó las soluciones provisionales que podrían adoptarse para reducir los inconvenientes, o para acentuar las ventajas, inherentes al medio social y cultural, antes examinados.

ESBOZO DE SOLUCIONES PROVISIONALES

22. Aunque varias delegaciones mantuvieron que los componentes culturales del medio, en materia de éxito escolar, dependen ante todo del contexto socioeconómico y aun político, se ha estimado oportuno aludir, únicamente, a las medidas que podrían recomendarse a los organismos directamente responsables de la instrucción y de la educación y que habrán de situar los problemas en un marco de acción más general, de conformidad con las condiciones propias de cada uno de los Estados miembros.

23. Por otra parte, parece evidente que, como el análisis de la situación de hecho sugiere ya un cierto número de medidas adecuadas que correspondan a las situaciones descritas, las soluciones provisionales podrán ser presentadas ahora con mayor brevedad.

A. Medidas relativas al medio social

24. Todo parece indicar que una opinión bien informada y literalmente movilizada, en lo que atañe a los problemas escolares, puede prestar a los niños, durante su formación inicial, los más grandes servicios. Si la indiferencia pasiva pudiera sustituirse por un interés real por el niño y el adolescente, interés no teórico, sino efectivo, los alumnos se sentirían como impulsados por el medio y responsablemente en él. A este respecto, los medios de información pueden ejercer una influencia considerable, más con unas emisiones-debates, que relacionen la enseñanza con los problemas generales en horas de gran audiencia, que en emisiones especializadas; en otros términos, cuando la opinión no se interesa espontáneamente por los problemas de enseñanza, conviene despertarla mediante técnicas de propaganda. Esta acción sobre la opinión puede tener varios objetivos concretos: por ejemplo, es menester informar a las familias sobre la organización del sistema escolar y sus recursos propios, pero también hay que explicarles cuáles son los problemas de orientación escolar y profesional y las posibilidades que se ofrecen a sus ni-

ños al salir de los diversos establecimientos de enseñanza, tanto para que puedan acceder al ciclo superior como para ingresar en la vida activa. También será útil que las familias sepan de qué manera pueden ayudar a sus hijos a estudiar mejor en la escuela y fuera de ella y, en todo caso, si no pueden ofrecer una ayuda intelectual positiva, por lo menos, que no ignoren lo que conviene evitar, a fin de no coartar la acción pedagógica (consejos de orden sanitario y psicológico). Se dan unas condiciones óptimas cuando la familia es lo bastante instruida como para apoyar muy de cerca los estudios de los hijos, al menos en los primeros años de la escolaridad; es evidente que una campaña de alfabetización resulta mucho más eficaz cuando llega también a los padres y a los futuros padres. Pero sólo pueden obtenerse esos resultados, cuando las condiciones materiales lo permiten, mediante un esfuerzo previo de sensibilización: la idea de que la educación inicial impartida en la escuela no constituye más que la primera etapa de una educación permanente, no ha calado todavía, en absoluto, en el espíritu popular y, sin embargo, en ella radica la solución del porvenir.

25. Los problemas inherentes a la dispersión de los alumnos en el espacio rural pueden solucionarse por diversos medios (transporte escolar, cuyos límites conviene conocer —organización de los servicios de restaurante y de internados— implantación de escuelas según una red científicamente determinada conforme al plan de un mapa escolar de los diversos establecimientos), aunque cabe dudar sobre la elección de algunos de ellos: instalar la escuela cerca de la residencia del alumno equivale a evitar que se sienta apartado del medio y de las tradiciones pero, en algunos casos, puede ser, también, condenarle a un estancamiento perjudicial para ulteriores progresos. De todos modos, la formación de un mapa escolar razonable exige una campaña de opinión pública, el envío de maestros convenientemente remunerados a lugares muy aislados, donde es posible que la población escolar no sea tan bien atendida con el pretexto de su poca edad. Ahora bien, es preciso que se sepa que los primeros años de la escolaridad son los años cruciales —y quizá, incluso, también los años correspondientes al período preelemental—. Por consiguiente, hay que modificar enteramente la opinión generalizada, según la cual, los mejores pedagogos deben ponerse a la disposición de los alumnos mejor dotados y menos numerosos, que es consecuencia directa del principio, en virtud del cual el profesor especializado tiene una dignidad mayor que el maestro polivalente, alegando que su especialidad le coloca a una mayor distancia del nivel común.

26. Más acuciante aún es la sensibilización de la opinión pública si, en lugar de admitir que la escuela emana simplemente del medio del que viene a ser un reflejo, se decide que, por el contrario, el establecimiento de enseñanza ha de constituir el polo de difusión de unos conocimientos, que no se limitarán al horizonte de una población escolar infantil, sino también al mundo de los adultos. Se llega entonces a la noción de establecimiento integrado cuya acción parece particularmente propicia, no sólo para mejorar la mentalidad y el nivel de todos los habitantes que vivan en su zona de influencia, sino también para fomentar su desarrollo económico y social.

B. Medidas relativas al sistema de enseñanza

27. Las perspectivas antes citadas modifican el campo de acción de los pedagogos, al hacerles en parte responsables de la educación de los adultos, y presuponen que los maestros no habrán de trabajar ya en forma aislada, como

lo quiere la tradición, sino que unirán su acción a la del conjunto de los especialistas en problemas sanitarios o sociales en beneficio de todos.

28. Incluso en el sistema tradicional de enseñanza, resulta ya indispensable llegar a una coordinación de esa índole y es evidente que debe ir unida a un entendimiento entre los maestros o profesores de un mismo establecimiento, así como a unas reuniones periódicas entre estos últimos y los encargados de los diversos niveles superiores e inferiores. Así, pues, debe establecerse de cada alumno un expediente escolar que le acompañe a lo largo de todos sus estudios y que debe completarse con un expediente sanitario y otro social.

29. Para que la institución de la escuela no siga funcionando como un aparato de destilación fraccionada, sino que ofrezca a su debido tiempo a los alumnos otras posibilidades de tener éxito, será preciso facilitarles la oportunidad de pasar de una sección a otra, lo cual no se puede concebir sin la intervención permanente de un especialista en orientación, sin la elaboración de programas abiertos con una amplia franja común y sin una modificación de la opinión pública, con objeto de que las secciones prácticas o profesionales dejen de ser consideradas *a priori* como inferiores a las de enseñanza general. Algunos Estados miembros han resuelto este problema incluyendo enseñanzas prácticas en todos los programas, o haciendo participar en la producción a los adolescentes que cursan estudios, o incluso adscribiéndoles a tareas sociales efectivas, en el contexto descrito en relación con los establecimientos integrados.

30. Para esas tareas es preciso contar con un mayor número de maestros y profesores bien formados y los países en vías de desarrollo viven estos problemas en forma dramática ya que la primera exigencia con que se enfrentan es la de ofrecer a sus alumnos unos maestros y profesores que tengan la debida instrucción. Algunos de ellos han resuelto esta cuestión, en parte, instituyendo una administración pública nacional que cuenta con un personal remunerado en forma ventajosa y que puede estimular, por medio de la acción, verdaderas vocaciones pedagógicas. Hay otros que recurren a los medios de información para proporcionar al personal docente que tiene una formación insuficiente una ayuda técnica y moral considerable.

Pero a todos los Estados se les plantea de manera más o menos aguda el problema de la formación inicial o del perfeccionamiento de nuevo personal docente, que esté al corriente de la evolución de los contenidos de la enseñanza, pero también y sobre todo que sepa colaborar con sus colegas, con los padres y con los diversos responsables de la acción educativa, convencidos de que el hecho de enseñar no significa en modo alguno que han llegado al fin de sus propios estudios, sino que éstos han de ser ampliados y proseguidos durante toda su carrera. Entre las transformaciones necesarias, la más importante está encaminada ciertamente a modificar la relación entre profesores y alumnos, transformación que resulta tanto más difícil por cuanto los modelos transmitidos de una generación a otra (en particular en los países que tienen una larga tradición en la enseñanza) imponen un estilo tradicional, que tal vez corresponda menos a la oferta del personal docente que a la demanda de los alumnos debidamente condicionados por su familia. A este respecto, procede, asimismo, interesar a la opinión pública por la transformación proyectada a fin de que se mantenga el consenso antes citado. Así, pues, la escuela, que tiene el deber de estar al servicio de la colectividad, no debe olvidar nunca que está al servicio del alumno, de su propio personal y de su felicidad, y que el bie-

nestar de los niños y de los adolescentes, así como el respeto de su singularidad y de su libertad, no pueden considerarse meramente como frutos, sino también como semillas, ya que los factores efectivos desempeñan un papel preponderante en toda acción pedagógica.

31. Es evidente que toda ayuda material de la colectividad (comidas, transportes de alumnos, suministros y material, becas) debe tender a liberar las familias necesitadas de una resistencia más profunda a la educación y a la enseñanza. Por consiguiente, debe realizar un inmenso esfuerzo para que la institución escolar quede verdaderamente ensamblada en el medio y para que se le reconozca, no sólo como indispensable, sino como algo que merece una relación afectiva. Sólo podrán estudiarse las prioridades teniendo en cuenta las situaciones locales, pero la Comisión insiste en el hecho de que la formación del personal docente exige, en primer lugar, la atención vigilante de todos, lo cual entraña necesariamente para todos los Estados una política coherente de educación de los formadores.

C. Problemas relacionados con el dominio del idioma

32. La situación general ha quedado ya expuesta en «la situación de hecho», de la que se deriva la mayoría de las soluciones.

33. No obstante, conviene insistir en el interés que ofrece para todos los niños el hecho de tener éxito en los primeros aprendizajes y, sobre todo, en el de la lectura y la escritura, cuya importancia se ha destacado en varias ocasiones, en particular en la XXXII reunión de la Conferencia.

34. A este respecto, es esencial que los niños no permanezcan en una situación de fracaso y que, desde su primer año de escuela obligatoria, se tomen disposiciones para salvar su insuficiencia a ese respecto. Procede recomendar con insistencia las enseñanzas compensatorias, conservando siempre que se pueda a los niños que lo necesitan en el grupo de su clase para todos los ejercicios en los que no encuentran dificultades particulares. Cabe la posibilidad de reunir a los niños una hora por día, por ejemplo, en pequeño número, para un complemento de enseñanza más personal, dirigidos por un maestro que puede perfectamente ser el suyo propio. Algunos Estados adelantados han resuelto este problema estableciendo un desfase constante entre el horario que corresponde al personal docente y el horario de presencia de los alumnos en el centro; de esa forma, los alumnos momentáneamente retrasados pueden recibir, a su debido tiempo, la ayuda que les permitirá recuperarse pronto; quedará entonces el problema de la vigilancia de los demás alumnos, que requiere diferentes soluciones según las condiciones de cada caso.

35. Pero es indudable que la enseñanza preelemental puede y debe desempeñar una función esencial en todos los asuntos relativos al dominio de la lengua. Por una parte, la escuela preelemental favorece la socialización de los niños y les impulsa a la comunicación fuera de la familia, en donde los signos y las mímicas prevalecen a menudo sobre los mensajes lingüísticos; por otra parte, puede preparar eficazmente los aprendizajes fundamentales y facilitar la tarea del maestro de escuela elemental, sobre todo si la sutura entre las dos escuelas queda bien lograda gracias a la coordinación y al balance escolar, sanitario y social. Asimismo, puede intervenir con conocimiento de causa en el descubrimiento precoz de los físicos o mentalmente deficientes y en la determinación de la edad en que conviene enseñar a leer al niño. Un defecto descubierto

a tiempo tiene más probabilidades de arreglo. Muchos fracasos y repeticiones podrían ser evitados mediante un diagnóstico preciso y una acción rápida. Por estas tres razones, hay que resaltar la función social y cultural de la escuela preelemental para aprendizaje del idioma. Para ser eficaz, habrá de contar con maestras competentes y formadas con el mayor esmero y que tengan una categoría por lo menos comparable al de los maestros de enseñanza elemental.

D. Problemas relacionados con la investigación

36. Teniendo en cuenta las observaciones formuladas anteriormente, es posible no sólo enumerar las esferas en que es necesaria una investigación para ilustrar a los gobiernos, a los expertos y a los pedagogos con miras a reducir la desigualdad de oportunidades, ya que esas esferas son múltiples, sino también indicar las características de una investigación que pueda contribuir a determinar la política escolar, en el sentido amplio y en el restringido de la expresión, así como el mejoramiento de la acción pedagógica cotidiana.

37. La investigación debe llevarse a cabo en tres niveles y puede distinguirse fácilmente:

38. 1) Una investigación fundamental que no se apresura y estudia, entre otras cosas, las condiciones de la didáctica, teniendo en cuenta la epistemología de las diversas disciplinas de la evolución genética de los alumnos y su inserción social; semejante investigación debe, a plazo medio, informar, tanto sobre la composición y adaptación de los programas de enseñanza y el momento más adecuado de introducir tal o cual disciplina en la evolución de los estudios, como sobre las posibilidades y los límites de la interdisciplinaridad, tomando en consideración las necesidades mismas del micromedio y del macromedio; debe también coadyuvar, determinando los procesos mentales comunes a varias disciplinas —o, incluso, más ampliamente, a varias actividades posibles dentro del marco escolar—, aclarando los traspasos posibles y las reagrupaciones concebidas, a fin de que un conocimiento de hechos difuso y, por consiguiente, farragoso pueda ser sustituido por unos conocimientos fundados en conceptos más amplios o por unos modos de obrar adquiridos o desarrollados en el transcurso de ejercicios bien definidos. A largo plazo, esa investigación debe, entre otras cosas, contribuir a que se pueda determinar, de un modo que no sea apriorístico, si la educación física y la educación práctica, es decir, la educación gestual y manual puede integrarse en el conjunto de la educación y en qué condiciones, o si conviene limitarse al dualismo que da preeminencia a las actividades mentales y llega a desconsiderar lo que, en apariencia, entraña únicamente una actividad corporal.

39. 2) Una investigación prolongada en la acción, que tenga en cuenta las experiencias pedagógicas en curso y suscite otras, en relación con los problemas examinados por la Comisión, estudiando en particular:

a) En qué medida y en qué condiciones es posible el paso de la experimentación al desarrollo y en qué grado son transferibles tal o cual experiencia y desarrollo de una comunidad social y cultural a otra.

b)Cuál es la influencia que ejerce la radio y la televisión en la mentalidad de los niños y de los adolescentes, teniendo en cuenta su medio original y, más concretamente, de qué manera pueden producirse emisiones específicas con miras a prestar una ayuda pedagógica directa o indirecta en todos los niveles,

incluidos el de la enseñanza superior y el de la formación del personal docente y de sus profesores.

40. 3) Pero la investigación más urgente es la que debe llevarse a cabo en el plazo más breve (la que lógicamente debería preceder a las otras dos). Es una investigación descriptiva que permita a los responsables de la educación en los diversos países evaluar lo que existe y actuar con conocimiento de causa, ya sea para consolidar ciertas prácticas tradicionales o bien para fomentar el cambio. Ahora bien, preciso es reconocer que la moda o los elementos pasionales desempeñan en la pedagogía un papel tanto más nefasto por cuanto el cambio carece de valor en sí mismo y es siempre un factor de inseguridad; análogamente, la tradición, por respetable que sea, no merece ser mantenida si se ha comprobado que resulta nociva para la consecución de los objetivos de la educación. Resulta, pues, evidente que un programa de este género no puede ser llevado a cabo por un solo Estado, sino que requiere la cooperación de todos. A los organismos internacionales corresponde fomentar, controlar y coordinar una acción que, por encima del necesario respeto a los particularismos locales y nacionales, tienda a garantizar a largo plazo la igualdad de oportunidades de todos los niños del mundo.

E. Cooperación internacional

41. El presidente abrió el debate expresando su esperanza de que, en materia de estudios, se llegará a la coordinación necesaria para que la UNESCO tenga en cuenta los estudios realizados por organizaciones regionales, tales como la OCDE y el Consejo de Europa, y evite con ello las duplicidades. El subdirector general (Educación) aseguró a la Comisión que la UNESCO, en el marco de las decisiones aprobadas por la Conferencia General de la Organización, procuraba con el mayor empeño evitar esas repeticiones, tanto en el interior de la Secretaría como en las relaciones con otras organizaciones. Desde esta perspectiva, describió las actividades de la Oficina Internacional de Educación, en lo que atañe a la documentación y a la difusión de documentos, gracias a la utilización de técnicas modernas, la ayuda a los centros nacionales y regionales y a los estudios que versan sobre temas importantes en la esfera de la educación.

42. La coordinación de los estudios, de las investigaciones y de la documentación parece indispensable en el plano nacional, en el regional y en el internacional. En el nivel nacional, convendría tener en cuenta los trabajos efectuados en otras instituciones distintas de los centros y los servicios educativos; los estudios e investigaciones regionales revisten un interés considerable, debido a la similitud de los problemas, y la UNESCO, por medio de contratos, estimula la realización de ciertos trabajos de interés regional que llevan a cabo instituciones nacionales. A escala regional, podrán llevarse a cabo trabajos en régimen de cooperación. Pero es necesario superar este marco y a la UNESCO incumbe impulsar el canje y la difusión, entre las distintas regiones, de la documentación y de los resultados de estudios y experiencias.

43. El problema del éxito escolar, ligado a la introducción de una democratización rápida, exige la realización de unos estudios cuyos resultados estarán disponibles en breve. Las investigaciones, que se emprendan, deberán orientarse hacia la acción, revestir frecuentemente un carácter interdisciplinario y tender a suscitar innovaciones. Deberán llevarse a cabo con arreglo a métodos basa-

dos en la objetividad científica. Convendría que los estudios e investigaciones, que varían de un país a otro, sean efectuados por especialistas nacionales, cuya formación correría a cargo de una cooperación internacional, en vez de utilizarla para seguir enviando expertos extranjeros. En cuanto al sistema de información sobre los problemas relativos al logro escolar, debiera caracterizarse por la claridad de la información y por su universalidad y dar datos sobre el conjunto de los estudios que se realizan en los diferentes países.

44. Se considera necesario realizar cierto número de estudios y de investigaciones: algunos podrían referirse a la reducción de la duración del ciclo y del año escolar, así como a la preparación de programas y de manuales escolares, que permitan una mejor adaptación y una mayor eficacia de la enseñanza. Seguramente, habrá que realizar estudios originales sobre los problemas de los idiomas y sobre todo del bilingüismo. Podrían consagrarse otros estudios a los problemas demográficos y a los que plantea la preparación para la vida y para el empleo.

45. El subdirector general (Educación) expresó el deseo de que la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación ofrezca nuevas perspectivas para el examen de los problemas fundamentales que plantea la democratización y que el Año Internacional del Libro pueda contribuir a que los Estados miembros encuentren soluciones a los problemas de manuales escolares. No obstante, recordó la importancia primordial de los estudios y de las investigaciones para la democratización de los sistemas de enseñanza como base de una cooperación internacional indispensable en esa materia.

5.2 REUNIONES, CONGRESOS Y SEMINARIOS

5.2.1 REUNIONES Y CONGRESOS

OCDE

Reunión de representantes y expertos sobre la participación en la planificación de la enseñanza. Dirección de Asuntos Científicos. París, 15-16 enero 1973.

Participación en la planificación de la enseñanza

Esta reunión, incluida en el conjunto de actividades que la Dirección de Asuntos Científicos de la OCDE realiza dentro de su programa «Planificación nacional en materia de enseñanza», se ha centrado sobre tres temas fundamentales: experiencias de los países miembros sobre participación en la planificación de la enseñanza; marco teórico para la interpretación de esta experiencia; e incidencia sobre la orientación futura de la participación en la planificación de la enseñanza.

La evolución social y la necesidad demostrada de concebir una pedagogía y una enseñanza escolar adaptada a esa evolución, hacen necesario un sistema de enseñanza de tipo participativo, que debe acompañarse de una participación en la planificación educativa.

Un sistema de participación puede ser concebido como un sector de innovación en el cuadro de una estructura jerarquizada coexistente. Pero el proceso de planificación y el papel de los organismos planificadores deberá ser, generalmente, modificado de forma radical, si se quiere que sirvan de apoyo a los sistemas de enseñanza de tipo participativo, hasta que se llegue a admitir que sólo constituyen uno más entre los diversos grupos sociales que se ocupan de la enseñanza.

La participación, por último, deberá realizarse mediante estructuras sociales y organizativas especialmente concebidas a este efecto.

CONSEJO DE EUROPA

Reuniones del Grupo de Expertos del Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural. Strasburgo, 23-24 enero y 3-4 abril de 1973.

Aprendizaje de lenguas vivas por adultos

Patrocinadas por el Comité de Educación Extraescolar, han venido celebrándose últimamente diversas reuniones para tratar sobre los diversos aspectos y etapas de un sistema europeo de unidades capitalizables para el aprendizaje de las lenguas vivas destinado a los adultos.

Las dos últimas reuniones, destinadas a expertos, tuvieron lugar en Strasburgo.

En la primera de ellas, se examinaron las modalidades de la investigación sobre la definición operacional de los objetivos del aprendizaje y las fases ulteriores del programa de investigación y desarrollo, así como los resultados consagrados a la evolución del sistema de unidades capitalizables.

La segunda reunión estuvo dedicada, esencialmente, a los detalles de la segunda fase del programa de investigación y desarrollo —definición operacional de los objetivos a los cuales responde el aprendizaje de las lenguas por los adultos—. En el curso de la misma, se examinó un informe provisional del doctor K. Bung (Inglaterra) y el ante-proyecto del sistema europeo de unidades capitalizables presentado por el profesor J. L. M. Trim (Inglaterra).

23.ª Sesión del Consejo de Cooperación Cultural. Strasburgo, 2-8 de marzo de 1973.

Actividades del Consejo de Cooperación Cultural

Los principales temas tratados en la 23.ª Sesión del Consejo de Cooperación Cultural fueron: la cooperación educativa europea; la movilidad de los estudiantes del tercer ciclo y del personal docente e investigador; el instituto interuniversitario europeo de teleenseñanza y el sistema de becas para la enseñanza superior del Consejo de Europa.

Cooperación educativa europea

De acuerdo con los criterios previamente adoptados, se señalaron una serie de proyectos de carácter prioritario, seleccionados entre los problemas más importantes para los Estados miembros, y en los que se piensa hacer participar de manera activa a los Gobiernos. Estos proyectos son: educación permanente (experiencias piloto); documentación pedagógica (proyecto EUDISED); educación preescolar; movilidad en la enseñanza técnica y profesional; equivalencia de calificaciones; reforma y desarrollo de los programas de la enseñanza superior; y organización, contenido y métodos de la educación de adultos.

Movilidad de los estudiantes del tercer ciclo y del personal docente e investigador

Los representantes de los países que desean participar en este proyecto se han reunido durante la sesión del CCC para anunciar la intención de sus Gobiernos de participar en este proyecto, a reserva de que se cumplan las siguientes condiciones: participación de un número suficiente de países; no existencia de compromisos económicos de duración superior a dos años; iniciación del proyecto en enero de 1974; concreción precisa de la contribución de cada país, y coordinación con las actividades similares de otros organismos internacionales.

Instituto interuniversitario europeo de teleenseñanza

El Consejo de Cooperación Cultural acordó someter a la aprobación del Comité de Ministros la creación de este organismo sobre las bases siguientes:

- El Instituto no tendrá funciones docentes, por lo que no se empleará la expresión «teleuniversidad».
- Sus principales funciones serán: información-documentación; organización de reuniones y «stages» de formación; investigación y estudios; coordinación del desarrollo de los sistemas multimedia a distancia.
- Se piensa que el Instituto podría contribuir, de forma importante, a mejorar la calidad del material destinado a la teleenseñanza en los Estados miembros, y sentar las bases de una eventual producción en común de material para ciertas disciplinas.

Sistema de becas para la enseñanza superior del Consejo de Europa

El Consejo de Cooperación Cultural examinó a continuación las conclusiones del Grupo de trabajo constituido para

estudiar las cuestiones relacionadas con el sistema de becas multilaterales para los estudiantes del tercer ciclo. Diversos países manifestaron su intención de conceder becas.

OCDE

Conferencia sobre la evolución de las políticas e investigaciones consagradas a la educación recurrente. Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI). Washington, 18-20 de marzo de 1973.

Educación recurrente

La Conferencia, organizada conjuntamente por el CERI, el Ministerio de la Salud, la Educación y los Asuntos Sociales de los Estados Unidos de América y la Universidad de Georgetown, reunió a cuarenta participantes, de los que quince eran representantes de países europeos.

El objetivo principal de la Conferencia fue el examen de los puntos de vista europeos y americanos sobre las medidas a tomar y las investigaciones que deberán efectuarse en el dominio de la educación recurrente.

El concepto de educación recurrente es reciente, pero, en poco tiempo, este tema ha sido objeto de numerosos estudios relativos a la educación en el futuro. Esencialmente, la educación recurrente alude a una distribución del proceso educativo a lo largo de toda la vida, lo que implica una ruptura con los sistemas actuales caracterizados por un largo período ininterrumpido de escolaridad preprofesional.

Reunión de expertos sobre la igualdad de oportunidades y educación recurrente. Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI). Universidad de Harvard, 22-23 de marzo de 1973.

Igualdad de oportunidades y educación recurrente

Concluida la Conferencia de Washington sobre la educación recurrente, el CERI, con la colaboración del «Graduate School of Education», de la Universidad de Harvard, organizó una reunión de expertos para tratar de las posibles interrelaciones entre la educación recurrente y la igualdad de oportunidades.

En los debates se abordó, fundamentalmente, la problemática de la igualdad ante la enseñanza en una sociedad marcada por la desigualdad y, más aún, si corresponde a la enseñanza el papel de implantar la igualdad en la sociedad. La educación recurrente encuentra una de las razones más fuertes a favor de su instauración, en el hecho de que parece en conjunto más apta para favorecer la igualdad que los métodos aplicados hasta ahora.

CONSEJO DE EUROPA

Simposio organizado por el Comité «ad hoc» sobre la Investigación en Materia de Educación. Bristol, 8-13 de abril de 1973.

Investigación y reforma en la formación del profesorado

Con objeto de examinar los problemas que pesan sobre la formación del profesorado, acudieron a esta reunión investigadores y funcionarios de 18 Estados miembros y observadores de la UNESCO, de las Comunidades europeas y de la Alta Comisión australiana del Reino Unido.

Como principales conferenciantes, intervinieron en el simposio: el profesor W. Taylor (Universidad de Bristol), que disertó sobre «La formación del profesorado: investigación y evolución»; el profesor A. Prost (Universidad de Orleáns), que habló sobre el problema de la adecuación de las prácticas pedagógicas a la formación del docente o al cuadro institucional; el profesor H. Debli, «Problemas causados por el paso del estado de aprendizaje de la pedagogía al de enseñanza en clase»; M. K. G. Collier, «Tecnología de la formación del profesorado», y S. Marklund (ministro de Educación Nacional de Suecia), sobre «Retrospectiva y prospectiva en la investigación en materia de formación de profesorado».

Los participantes tuvieron la oportunidad de examinar numerosos aspectos de la formación del profesorado. Entre las conclusiones adoptadas, se señaló la necesidad de desarrollar las investigaciones sobre el proceso, el contenido y los resultados de la formación del profesorado.

En cuanto a la formación del profesorado, sería útil llegar a un mejor conocimiento de las relaciones entre los programas de formación inicial y posinicial, entre la teoría y la práctica. Habrá de establecerse un contacto más estrecho entre los profesores y los investigadores y no perder de vista el valor educativo que la escuela posee para el maestro y el alumno. Es también necesario, por último, investigar la influencia que la comunidad en su conjunto ejerce sobre la escuela.

Un profesor, que no evolucione, constituirá un anacronismo en una sociedad en expansión, caracterizada por la explosión de los conocimientos; el profesor deberá, pues, dedicar una cuidadosa atención a perfeccionar constantemente sus conocimientos personales y profesionales.

COLEGIO DE EUROPA

Coloquio: «Hacia una política europea de la enseñanza superior: objetivos y medios.» Brujas, 12-14 de abril de 1973.

Política europea de enseñanza superior

El coloquio, organizado por el Colegio de Europa, con la colaboración de la Fundación Europea de la Cultura (Ámsterdam), el Instituto de la Comunidad Europea para los Estudios Universitarios (Bruselas) y el Consejo Internacional

para el Desarrollo Educativo (Nueva York), contó con la asistencia de 150 expertos, europeos y americanos, procedentes de universidades, organismos internacionales, prensa y sindicatos.

El coloquio tenía como objeto intentar dar un sentido a la cooperación interuniversitaria europea centrada en cuestiones parciales (movilidad, equivalencia de disciplinas, etc.), pero carente de un contenido respecto al papel común de la universidad europea. De las sesiones de trabajo, surgió una nueva idea: «La participación de las universidades en las tareas de interés europeo puede constituir un catalizador poderoso de la cooperación interuniversitaria.»

Como trasfondo de la idea de cooperación, aparece la noción de servicio público de la Universidad. Tradicionalmente, la Universidad ha asumido el papel docente e investigador, pero los «land grant colleges» americanos han demostrado que también pueden representar un importante papel en los problemas concretos y esenciales de una sociedad.

Existe toda una serie de problemas (urbanismo, emigración, mejoramiento y descentralización de los sistemas de enseñanza), para cuyo análisis, la Universidad cuenta con medios humanos e intelectuales. La Universidad puede rendir de esta forma un gran servicio a la sociedad, y, por otra parte, salir así del aislamiento y academicismo que se le reprocha.

En cuanto a los medios para llevar a cabo estos objetivos, se sugirieron diversas fórmulas: merece destacarse la propuesta de creación de una Fundación europea de investigación social y cultural, que recogería las sugerencias sobre proyectos concretos de investigación, y coordinaría su ejecución combinada, facilitando así la participación de diversas universidades y su financiación por medio de contribuciones financieras de diversos organismos.

CONSEJO DE EUROPA

27.^a Sesión del Comité de Enseñanza Superior e Investigación.
Nicosia (Chipre), 17-19 de abril de 1973.

Acceso a la enseñanza superior y equivalencia de diplomas

A esta reunión, presidida por el profesor U. Hochottrasser (Suiza), asistieron altos funcionarios y universitarios de veinte Estados miembros. La OCDE, la Comisión de las Comunidades Europeas y la Asociación Internacional de Universidades enviaron observadores.

Los debates versaron sobre dos temas fundamentales: el acceso a la enseñanza superior y la equivalencia de diplomas.

Acceso a la enseñanza superior

En relación con el *acceso a la enseñanza superior*, y, en particular, respecto a la restricción de este acceso —*numerus clausus*—, el Comité destacó en sus conclusiones los principios siguientes:

Todo ciudadano tiene derecho a la educación. Este derecho comporta: derecho a las enseñanzas fundamentales en el cuadro de la escolaridad obligatoria; derecho a preparar una carrera profesional y derecho a proseguir sus estudios después del período de escolaridad obligatoria.

El derecho a la educación no implica el derecho al acceso a la Universidad, sino que presupone, únicamente, el derecho a un trato igualitario. Quien reúna las condiciones necesarias, tiene derecho a solicitar su admisión en alguno de los establecimientos existentes en el país. Pero no puede exigir la creación de nuevos establecimientos de enseñanza ni la existencia de una plaza en la Universidad en la disciplina elegida.

Las universidades, por otra parte, están moralmente obligadas a facilitar medios de acceso para aquellos estudiantes que por cualquier razón no han podido seguir el ciclo de enseñanza secundaria.

En cuanto a los *criterios de admisión*, la tendencia predominante, en la mayoría de los países miembros del Consejo de Cooperación Cultural, es que la Universidad debe estar abierta a todos los que poseen las aptitudes suficientes. Sin embargo, los niveles exigidos no deben fijarse con criterios excesivamente generosos, a fin de no devaluar el nivel de los estudios universitarios.

Los países se esfuercen en permitir a cada uno de los candidatos suficientemente cualificados cursar los estudios de su elección e incluso, en algunos de ellos, esta exigencia está contenida en sus constituciones. No obstante, ciertos países estiman necesario introducir el *numerus clausus*, alegando como razones: la necesidad de mantener el nivel y la eficacia de la enseñanza y la investigación; no exceder los límites de capacidad; evitar la saturación de ciertos sectores profesionales y el paro de diplomados de enseñanza superior; respetar las prioridades fijadas en materia de enseñanza.

El *numerus clausus* no es una cuestión exclusivamente nacional, sino que, frecuentemente, provoca graves consecuencias para los países vecinos. Por tanto, los países deberían informar con suficiente anticipación de cualquier medida adoptada en tal sentido, si tales medidas pueden hacerse sentir más allá de sus fronteras; su aplicación no debe entrañar discriminación respecto a los estudiantes extranjeros; más bien, antes, deben evaluarse con la mayor precisión la capacidad existente a fin de asegurar que el equipo técnico y el personal están siendo utilizados al máximo; y, por último, se deben mejorar los métodos de evaluación de

necesidades futuras y de previsión de movimientos de estudiantes, así como el sistema de orientación escolar y profesional.

En cuanto a los *criterios de selección* que se fijen, deberán ser objetivos y fácilmente inteligibles para los candidatos y, aunque puedan variar según el sujeto y la disciplina escogida, debe procurarse que sean similares en todo el país. Es conveniente, por otra parte, reservar un cierto número de plazas a los estudiantes extranjeros.

Equivalencia de diplomas

A la vista de las conclusiones adoptadas en esta materia en reuniones precedentes de expertos, el Comité estimó que en el momento actual no es aconsejable crear un sistema multilateral de equivalencias. Se aconseja, pues, a los Estados adoptar una fórmula pragmática: establecer acuerdos bilaterales y conceder a los centros de enseñanza superior toda la libertad posible para reconocer los diplomas obtenidos por estudios en el extranjero. Con este procedimiento, los Estados podrán progresivamente encontrar los medios de llegar a un sistema multilateral de equivalencias, basado no en la comparación detallada de los estudios, sino en su valor real.

Del mismo modo, el Comité considera que no es indispensable adoptar un modelo de expediente académico válido para toda Europa, dado que existe gran cantidad de medios para obtener con garantía datos sobre sus antecedentes académicos.

Simposio sobre los objetivos de la enseñanza técnica y profesional. Comité de Enseñanza General y Técnica. Santa Cruz de Tenerife, 24-30 de abril de 1973.

Objetivos de la enseñanza técnica y profesional

La enseñanza técnica y profesional, de origen relativamente reciente, adopta en los países europeos gran variedad de formas y modalidades, lo que hace difícil definirla con precisión y, aún más difícil, un estudio comparado de la misma.

En la reunión de Santa Cruz de Tenerife participaron delegados de todos los Estados miembros, con objeto de llegar a una determinación de la situación y del papel de este tipo de enseñanza en los sistemas escolares europeos, definiendo sus objetivos desde el punto de vista pedagógico, técnico-económico, científico y sociológico.

Las estructuras, las formas y los niveles de la enseñanza técnica y profesional, cualesquiera que sean, parecen responder a dos finalidades comunes: profesionalidad (adquisición de una cierta habilidad técnica) y generalidad (posibilidad de pasar de una enseñanza a otra).

En Europa existen tres tipos principales de enseñanza técnica y profesional:

- *Enseñanza técnico-secundaria*: que pone su acento en las posibilidades de cambio de orientación: «School-Leaving examination», «maturita», «Abitur». Los diplomados, al finalizar su ciclo de estudios, pueden tener necesidad de perfeccionar sus conocimientos prácticos mediante una formación específicamente técnica o un *stage* en la industria.
- *Enseñanza técnica y profesional*: que pone su acento en la finalidad profesional. Los diplomados de esta enseñanza pueden tener necesidad de completar su formación general y científica antes de poder acceder a una enseñanza de nivel superior.
- *Enseñanza profesional*: en la que el acento está puesto, igualmente, en la profesionalidad, pero que conduce directamente al mundo del trabajo.

Los participantes llegaron a la conclusión de que la enseñanza general y la enseñanza técnica y profesional no son dos formas alternativas de enseñanzas, sino dos componentes del sistema educativo. Una enseñanza completa, concebida para responder a las necesidades de la sociedad moderna, debería contener elementos de ambas, en una proporción que variaría en función de los objetivos del ciclo seguido. La enseñanza profesional deberá asegurar una formación práctica y teórica que permita adquirir una competencia profesional, sin olvidar que, en las relaciones «hombre-máquina», es el hombre quien ocupa la posición central.

Respecto a los objetivos de este tipo de enseñanza, se recogieron, en las conclusiones, los principios siguientes:

- En la enseñanza técnica secundaria, que abre acceso a otra enseñanza, deben destacarse los aspectos científicos y tecnológicos, la comprensión de las relaciones sociales en el mundo del trabajo y las nociones económicas.
- En la enseñanza técnica se debe conceder importancia primordial a los conocimientos y aptitudes que requiera el empleo para el que se destina al alumno.
- En la enseñanza profesional, la formación debe estar en gran parte consagrada al desarrollo de la personalidad y a la adquisición de las competencias técnicas que exige el empleo elegido.

La evolución de las enseñanzas técnica y profesional debe contemplarse como algo vivo que requiere una adaptación continua a las exigencias de la sociedad y a las necesidades de los individuos. En el futuro, deberá preparar más para una categoría de empleos que para una actividad específica fuertemente especializada.

Por último, se señaló que el método de enseñanza deberá permitir la individualización, desarrollar la interdisciplinariedad, promover el trabajo en equipo y al mismo tiempo enseñar al alumno a autoinstruirse, ya que la educación permanente llegará a ser indispensable.

5.2.2 SEMINARIOS DEL CENIDE

El CENIDE viene realizando, desde 1970, seminarios destinados al perfeccionamiento de profesores de los Institutos de Ciencias de la Educación. Con la experiencia acumulada, se inició, a partir de 1972, una estructuración de los seminarios en los siguientes campos:

- A) Educación general básica.
- B) Bachillerato unificado y polivalente.
- C) Formación profesional.
- D) Investigación-formación.
- E) Innovaciones educativas.

El programa se desarrolló satisfactoriamente, celebrándose, a lo largo del pasado año, 34 seminarios.

Están representadas las áreas de educación siguientes: General básica (un seminario), bachillerato (dos seminarios), formación profesional (un seminario) e innovaciones (un seminario). Creemos que los que inciden sobre formación profesional e innovaciones muestran particular relieve: el primero por ofrecer sugerencias sobre uno de los sectores quizá más difíciles de nuestro sector educativo, y el segundo, al no responder a un nivel educativo concreto, ofrece una panorámica que puede interesar tanto al profesional de la educación, cualquiera que sea su especialidad, como a aquellas otras personas que se sienten atraídas por los temas educativos.

**Formación
pedagógica
de los
profesores
de Formación
Profesional**

Consultante:

Profesor Petry, experto de la UNESCO y consejero técnico principal de dicha organización en Argelia, especialista en enseñanzas técnicas-profesionales.

Fechas:

Días 23 al 26 de enero de 1973.

Las ideas desarrolladas se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

A) Informe sobre Experiencias Internacionales en este sector

El consultor expuso diversas experiencias, tanto de organizaciones internacionales como de varios países. Recordó el contenido del informe Faure y las recomendaciones de la Oficina Internacional del Trabajo. Analizó con detalle las experiencias del Líbano, Bélgica, Francia, USA (Ohio y Toledo), Tailandia, Singapur y Laos y se detuvo de modo especial en el caso de Argelia (Planes y Programas de Estudio de la Escuela Normal Superior de Enseñanzas Politécnicas de Orán).

B) Propuestas concretas

El profesor Petry señaló, como objetivos necesarios para una adecuada formación de profesores de Enseñanza Profesional, los siguientes:

1. Intensificación de la formación pedagógica del profesorado.
2. Que esta preparación pedagógica cubra un total de mil horas, postura que viene siendo adoptada por la mayoría de los países (el sistema español ofrece sólo ciento ochenta horas).
3. Que los profesores de Formación Profesional tengan una práctica industrial previa a su incorporación a las tareas docentes.
4. Que se acentúe el carácter interdisciplinario.
5. Que se fomente al máximo la enseñanza en equipo.

C) Metodología

El profesor Petry se inclinó por la conveniencia de utilizar todos los métodos válidos sin excluir ninguno, manifestando una cierta preferencia por la microenseñanza.

D) Perfeccionamiento del profesorado

En este sector, se evidencia más intensamente la necesidad de una educación permanente. Por ello, recomendó la asistencia a cursos de *recyclage* de una duración de dos semanas cada año y que, al menos cada dos años, los profesores hagan un período de prácticas en la industria.

E) Enlace Sector Profesional-Industrial

El profesor Petry apuntó la necesidad de establecer un eslabón entre la enseñanza y las empresas, proponiendo la creación de comités consultivos, con la finalidad de adaptar los planes y programas a las necesidades reales.

**Educación
y movilidad
social**

Consultante:

Doctor Halsey (Reino Unido).

Fechas:

Días 19 al 21 de febrero de 1973.

El profesor Halsey realizó un recorrido histórico para enfocar el problema de las relaciones entre la educación y la igualdad, deteniéndose especialmente en las teorías del economista del siglo XIX, Marshall, para quien los procesos de crecimiento económico implican un cambio en la cultura, cambio sólo asimilado por la clase media.

Posteriormente, partiendo del análisis de diversos conceptos: modernización, movilidad ocupacional, movilidad social, etcétera, se pasó al estudio de las interrelaciones movilidad social-educación, poniéndose de relieve los resultados de algunas investigaciones sociológicas. La descripción de las características de la sociedad de castas y de las sociedades modernizadas, llevó al ponente a exponer los elementos que determinan el grado de movilidad social y a presentar los puntos que, en la actualidad, se consideran necesarios en una política educativa que tienda a suprimir las desigualdades.

**Didáctica
de las
Matemáticas
para EGB**

Ponente:

Doña María Paz Bujanda (ICE de Bilbao).

Fechas:

Días 20 y 21 de marzo de 1973.

Sabido es que los objetivos tradicionales de la escuela primaria en la enseñanza de la Matemática han sido profundamente revisados, gracias al avance en la investigación psicopedagógica. Hoy se reconoce que los niños pueden y deben comprender y asimilar los contenidos lógicos de las operaciones y, en una enseñanza globalizada, simultanear la conquista del número a la vez que la exploración del espacio.

En la asimilación de los conceptos matemáticos, suelen distinguirse tres niveles en correspondencia con la edad evolutiva: observación de la realidad, idealización de la realidad observada y elaboración del concepto. Pero, quizá, estos tres niveles correspondan más bien a tres tipos de actividades comunes a todas las etapas del aprendizaje, naturalmente en la necesaria graduación a cada nivel de desarrollo.

Frente al planteamiento de una situación concreta, real o imaginada, el trabajo del alumno debe dirigirse a la creación de esquemas representativos de esta realidad. Estas representaciones, en la medida en que modifican la complejidad del mundo real, darán lugar, por abstracción, a la formación de los conceptos matemáticos. Una tercera fase de aplicabilidad, o retroproyección al campo concreto, completará la actividad del alumno en el proceso de matematización.

Cierto es que el alumno de EGB deberá adquirir también un adiestramiento en el cálculo, pero este adiestramiento se verá facilitado, si viene apoyado en la previa asimilación del contenido lógico subyacente en la situación concreta y en la adquisición de hábitos mentales de un «saber hacer».

**Didáctica
del Francés
en el
bachillerato**

Ponente:

Señor Navarro de Diego (ICE de Bilbao.)

Fechas:

Días 2, 3 y 4 de abril de 1973.

Las reflexiones se centraron en dos puntos: una serie de orientaciones metodológicas para la enseñanza del Francés en el bachillerato y un programa de formación del profesorado.

En cuanto a las orientaciones metodológicas, se sugirió la necesidad de una fundamentación psicológica, lingüística y metodológica, que podría estar formada por los siguientes grupos de materias:

a) *Psicolingüística:*

Teoría del aprendizaje.
Docimología.

b) *Lingüística general:*

Fonología.
Morfosintaxis.
Lexicología.

c) *Metodología:*

Psicopedagogía aplicada.
Técnicas de enseñanza.
Didáctica.

d) *Campos referenciales:*

Matemáticas.
Tecnología.

Se estudiaron los objetivos de la enseñanza de las Lenguas Modernas en el Bachillerato, los horarios y niveles para la enseñanza del Francés, la evaluación continua, el material de trabajo y las actividades paraescolares.

Con respecto a la formación del profesorado, se analizó la labor realizada en los cursos para el Certificado de Aptitud Pedagógica, en los distintos distritos. En cuanto a los cursos de Francés para la obtención del CAP, de dicha especialidad, el grupo sugirió un programa de acción, señalando su carácter orientador y subrayando la necesidad de que la labor realizada en los ICEs en este campo debería ser equivalente en sus líneas generales.

Con respecto al primer ciclo del CAP, se destacó la necesidad de articular independientemente un programa de Didáctica del Francés (lengua y civilización). Dicho programa debe tener, como finalidad, introducir a profesores-alumnos en los campos científicos que condicionan o, por lo menos, intervienen directamente tanto en las técnicas de enseñanza como en la forma de aprendizaje de las Lenguas Modernas, y, en particular, bajo el concepto de la aplicación a la enseñanza de principios lingüísticos, psico-socio-pedagógicos y técnicos.

En consecuencia, esta programación debería abarcar cuatro campos fundamentales: lingüístico, psicológico, metodológico y tecnológico. Parece conveniente que la programación horaria prevista sea de unas cincuenta horas. Finalmente, se estudió un plan de acción para el segundo ciclo del CAP.

**Didáctica
de las
Matemáticas
en el
bachillerato**

Ponente:

Doña María Paz Bujanda Jáuregui (ICE de Bilbao).

Fechas:

Días 9, 10 y 11 de abril de 1973.

Como objetivos de la reunión, se fijaron los siguientes:
a) Proyectar la posible prolongación de la Enseñanza General Básica, con vistas a la instauración del Bachillerato Unificado y Polivalente. b) Necesidad de tener en cuenta y revisar los objetivos propuestos en la Enseñanza General Básica. c) Conveniencia de conocer la reforma de la enseñanza de la Matemática en otros países.

El grupo se dividió en equipos de trabajo para estudiar algunos puntos que, de una forma u otra, aparecerán en los Programas de Bachillerato. Los temas fueron los siguientes: I) Introducción al método matemático. II) Construcción de conjuntos numéricos. III) Funciones. IV) El espacio vectorial.

Posteriormente, el grupo contempló, en todos los temas, la necesidad de que el profesor tenga una línea directriz a seguir, que conozca los problemas didácticos que tal línea plantea sobre el nivel y recursos de los alumnos, para poder construir numerosos ejemplos factibles de comprensión y utilización por parte de éstos.

Se creyó conveniente aprovechar la experiencia de la reforma de la matemática en el nivel medio en Francia, estudiando distintos artículos de los profesores Leray, Lehmann, Choquet, Lichnerwicz, Glaeser y otros matemáticos franceses, en los que se señalan los fallos de dicha reforma.

El grupo llegó a las siguientes conclusiones:

a) Es necesario evitar que la reforma española quede sólo en una mera terminología acompañada de un exceso de formalismo, olvidando las capacidades de los alumnos y la aplicación concreta de las estructuras matemáticas. Se señaló la necesidad de hacer ver a aquéllos cómo las cuestiones «clásicas» se pueden afrontar y resolver con técnicas nuevas.

b) Para evitar en lo posible errores didácticos por parte de los profesores, se acordó intercambiar por medio del CENIDE experiencias e informes sobre los dos ciclos del CAP, para así lograr homogeneidad en tales cursos.

c) Se señaló la dificultad casi insalvable (la experiencia francesa así lo demuestra) que presenta en el momento actual la puesta al día en Matemáticas de un profesor no titulado en la Universidad.

5.3 INFORMACION EDUCATIVA

BELGICA

Renovación de la enseñanza primaria

Desde hace año y medio, un centenar de escuelas primarias comunales y centros estatales han iniciado una reforma experimental basada principalmente en la celebración de clases durante las mañanas y actividades deportivas, culturales y sociales por las tardes. El Ministerio de Educación Nacional publicó un *documento* sobre la filosofía de esta experiencia, que en el futuro deberá inspirar una reforma general de la enseñanza primaria, completando de este modo la renovación de la enseñanza secundaria iniciada en 1969 en el sector francófono.

Las ideas básicas contenidas en el documento están en contraposición con los principios de la escuela primaria tradicional: en lugar de forzar a los alumnos a acumular una serie de materias base, los maestros deberán suscitar en los niños la creatividad, la responsabilidad y libertad. El instructor se convierte en un animador, un jefe de equipo. El documento insiste en las relaciones que deben existir entre los

diferentes maestros de una misma escuela y entre las escuelas y las familias.

El documento gira en torno a tres ideas directrices:

- La enseñanza debe basarse en el niño, partir de sus centros de interés, adaptarse al ritmo propio de cada alumno, a su desarrollo personal, individualizarse al máximo;
- la escuela primaria debe adaptarse a un mundo en evolución, lo que supone una gran flexibilidad, puesto que «el ambiente es una realidad movible en el que cada uno está implicado y sobre el que puede actuar»;
- la escuela primaria debe asegurar la promoción de todos los niños. Uno de sus objetivos fundamentales debe ser compensar los *handicaps* socioculturales y afectivos y atenuar las deficiencias físicas.

Además de la adquisición por parte del niño de un equilibrio afectivo, del sentido moral, estético y social, el documento define las principales tareas de la escuela primaria: «construir los instrumentos de trabajo intelectual poniéndolos al servicio de la comunicación y la cooperación; abrir a la cultura general y a las riquezas de la escuela paralela, preparar a la continuación de estudios secundarios al mayor número de alumnos».

En el programa de enseñanza se concederá la mayor importancia a la lengua materna y a la educación matemática.

(*Le Soir.*)

Homologación de diplomas de los ingenieros técnicos

El problema de los diplomas de los ingenieros técnicos belgas parece estar en vías de solución. La Comisión de Educación de la Cámara de Diputados ha dispuesto dar prioridad al problema de los títulos de estos graduados cuya formación está a mitad de camino entre la enseñanza universitaria y la técnico-profesional.

Desde 1970 existía en el Parlamento un proyecto de ley determinando el estatuto de los ingenieros técnicos, pero diversas dificultades impidieron que el proyecto prosperara. Se comprobó que había grandes desniveles entre los distintos institutos y no se pudo llegar a un acuerdo sobre cuáles podrían en adelante otorgar este título.

Recientemente se presentó al Parlamento un plan que pretende solucionar el problema. En él se propone reducir a 10 los 53 institutos que actualmente dan una formación de ingenieros técnicos. El plan prevé que estos institutos tendrán un carácter pluralista y serán administrados por un Consejo. Los institutos podrán estar integrados por varias escuelas, cada una de las cuales se especializará en un campo determinado: electricidad, mecánica, electrónica, etc.

(*Bulletin de l'Institut International d'Etudes sur l'Education.*)

BRASIL

Hacia la creación de un Banco Nacional de la Educación

El Movimiento Democrático Brasileño (MDB, partido de la oposición) ha presentado un proyecto de ley para la creación de un Banco Nacional de la Educación que coordine el funcionamiento de la educación brasileña a todos los niveles. Al mismo tiempo, un plan similar elaborado por el rector Lins ha sido sometido a examen del Ministro de Educación y Cultura. El rector, doctor Lins, sugiere un sistema de créditos para ayudar a los estudiantes universitarios y resolver el dilema de cómo hacer accesible la educación superior al mayor número posible.

Por su parte el Consejo de Rectores llegó al acuerdo de que todos los estudiantes universitarios, tanto ricos como pobres, deberán pagar al menos una parte del coste de su educación. Quienes tengan recursos pagarán los gastos de escolaridad, y a los demás se les ofrecerán préstamos en forma de ayudas reembolsables.

Bajo el sistema patrocinado por el rector Lins, un estudiante pobre podría tener una cuenta abierta en su favor en el Banco Nacional de la Educación desde su inscripción. Su deuda con el banco sería equivalente al número de créditos acumulados en su carrera y capacitaría a la Universidad para procurarse el dinero de su matriculación y de sus gastos de escolaridad. El sistema prevé que el estudiante acuerde el plazo (mínimo de cinco años y máximo de diez) para el reembolso del préstamo.

(Bulletin de l'Institut International d'Etudes sur l'Education.)

CANADA

Informe sobre la enseñanza primaria

En el mes de febrero se publicó el informe «The Learning Society», elaborado por la Comisión de Educación Postsecundaria de Ontario. Esta Comisión fue creada en 1969 por el Ministro de Colegios y Universidades para examinar el modelo más efectivo de educación postsecundaria para la provincia de Ontario.

Uno de los principios básicos contenidos en el informe es el del acceso universal a la educación postsecundaria. La Comisión argumenta que dado que el coste de la educación postsecundaria corre en su mayor parte a cargo del Estado, cada ciudadano tiene un derecho legítimo a recibir esta educación en una u otra forma. Ello no significa que cualquiera deba seguir un curso tradicional de carácter superior, es decir, el simple acceso a una institución de enseñanza superior, sino que deben desarrollarse diferentes modalidades de educación postsecundaria y que la educación debe continuar fuera del sistema regular por caminos alternativos.

La Comisión rechaza la idea de un sistema monolítico y unitario de educación postsecundaria para Ontario; más bien se proclama a favor de un sistema caracterizado por la diversidad de instituciones y de programas, flexible en sus métodos de aprendizaje y de evaluación.

En opinión de la Comisión deben existir mayores alternativas de educación postsecundaria. Los colegios, universidades y otras instituciones deben ampliar sus programas, y sin abandonar sus tareas actuales, ocuparse de la educación permanente y de la formación de la mano de obra. Dentro del sistema de educación postsecundaria debe concederse un papel importante a la educación de adultos, por lo que habrá que establecer nuevas estructuras de aprendizaje y reconocer y desarrollar la misión que desempeñan las bibliotecas, museos, galerías de arte y otros centros similares como agentes del proceso educativo.

La Comisión solicita la creación de una Open Academy que otorgue sus propios grados y diplomas. Esta institución debería impartir educación a quienes en la actualidad no la reciben, para lo cual tendría que articular sus propios cursos y programas, empleando los modernos métodos educativos.

(The Times Higher Education Supplement.)

COREA DEL SUR

Informe sobre la juventud

Un informe del Centro de Orientación Juvenil de Corea del Sur propuso la creación de un departamento u oficina de asuntos juveniles dependiendo del Primer Ministro.

La recomendación surgió a raíz de un estudio en el que se demuestra que los jóvenes se están convirtiendo cada vez más en individuos desorientados e insatisfechos. Las estadísticas presentan índices alarmantes. En 1972 unos 94.000 jóvenes fueron acusados de diversos crímenes, lo que representa un incremento del 30 por 100 respecto a hace diez años.

Estas cifras son más preocupantes si se tiene en cuenta que la criminalidad general aumentó un 20 por 100 en el mismo período. El informe señala que una gran proporción de los criminales son jóvenes que estudian o graduados de liceos o «colleges».

La situación presente contrasta con el comienzo de la década de los sesenta, durante la cual los jóvenes y los estudiantes estaban dispuestos a sacrificar todo, inclusive sus vidas, en favor del bien común.

El estudio recomienda que los adultos modifiquen radicalmente su actitud frente a los jóvenes. Debería disminuirse el estricto control de los padres hacia los hijos y promoverse, por el contrario, una actitud de independencia y responsabilidad social. A fin de canalizar mejor las energías juveniles en

actividades creadoras, el informe aconseja dar un mayor énfasis a los cursos de formación de líderes y a los deportes.

Gran parte de los actuales problemas de la juventud se atribuyen al actual sistema de enseñanza, demasiado libresco y que insiste solamente en la formación intelectual.

(Bulletin de l'Institut International d'Etudes sur l'Education.)

ESPAÑA

Conferencia del profesor Roche sobre las relaciones universitarias internacionales

El profesor J. Roche, ex rector de la Universidad de la Sorbona, pronunció una conferencia en el Colegio Mayor madrileño de la Moncloa sobre las relaciones universitarias internacionales.

En el curso de la misma, el señor Roche auguró un gran auge a las relaciones de este tipo durante los próximos años.

Afirmó que el papel que les está asignado es el de crear, en el mundo de hoy, una colectividad universitaria con idea clara de su responsabilidad en el destino de la juventud de todos los países. Desde ahora, dijo, hay que definirlas y prepararlas para el importante papel que la sociedad les encomienda.

Los acuerdos bilaterales entre países han dado ya los primeros resultados en el campo de las relaciones universitarias internacionales: intercambio de estudiantes, de investigadores o de profesores. Ejemplos recientes demuestran que es posible extenderlos a un mayor número de personas, aunque son muy distintos los problemas que se plantean. La única manera de resolver estos problemas en Europa es en base a la reciprocidad. Concluyó diciendo que el desarrollo de las relaciones universitarias internacionales exigirá el cumplimiento previo de una serie de condiciones ineludibles. El intercambio de estudiantes sólo será importante algún día, si hay una cierta correspondencia entre los programas y el nivel de la enseñanza en los distintos países. Y, a su vez, llegar a esta correspondencia exige un estudio en común de los programas.

Colección «Cuadernos Informativos»

Han comenzado a aparecer los primeros números de la serie «Cuadernos Informativos», que edita el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

En ellos, se ofrecen datos, sobre materias educativas, que se consideran de interés tanto para el alumno como para los centros docentes.

Hasta la fecha se han editado, entre otros: *Nueva estructura del sistema educativo, Educación preescolar, Escuelas universitarias*, etc.

Estos cuadernos son facilitados de forma gratuita y pueden ser solicitados personalmente por correo a la Sección de Información, Iniciativas y Reclamaciones del Ministerio.

**Cuaderno
informativo
sobre la UNED**

Coincidiendo con la iniciación de las actividades de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de su Servicio de Publicaciones, ha publicado un número de la colección «Cuadernos de Información» dedicado a la organización de esta Universidad.

En el breve fascículo, se recogen, además de los datos generales sobre esta Universidad, su finalidad, la planificación de sus actividades desde el mes de enero, las características y condiciones del alumnado, los requisitos de matriculación e iniciación de curso, las instalaciones, organización y material básico, así como el sistema de evaluación del alumnado.

Se señala, en este cuaderno informativo, que, en este primer año de funcionamiento, la UNED contará con medios de actuación como la correspondencia, las grabaciones y las convivencias en los centros regionales y los períodos de prácticas reglamentarias e impartirá las enseñanzas correspondientes al primer curso de las licenciaturas de Derecho y Filosofía y Letras.

**Centros
regionales
de la UNED**

Por diversas órdenes del Ministerio de Educación y Ciencia, publicadas en el *Boletín Oficial del Estado*, se han creado en Barcelona, Pontevedra y Cádiz centros regionales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Estos centros, cuyo régimen y funcionamiento se ajustará a lo dispuesto en el Decreto de 18 de agosto de 1972, vienen a potenciar el papel de la UNED asegurando la asistencia oportuna a los alumnos de estas regiones.

**Convenio
entre los
Ministerios
del Ejército
y Educación
y Ciencia**

Los Ministerios de Educación y Ciencia y del Ejército han firmado un convenio sobre transformación y promoción de centros educativos dependientes del Ministerio del Ejército.

El convenio tiene por objeto reglamentar dichos centros, de acuerdo con las normas de la Ley General de Educación, y coordinar la actividad que respecto a ellos corresponde a cada uno de los citados ministerios.

**V Congreso
Nacional
de Pedagogía**

Un volumen de más de setecientas páginas ha sido publicado por la Sociedad Española de Pedagogía, del Instituto de Pedagogía del CSIC, en el que se recogen las ponencias y conferencias desarrolladas durante el V Congreso Nacional de Pedagogía. El título del volumen es *Reforma cualitativa de la educación* y lleva un prólogo de don Víctor García Hoz, presidente del Comité directivo del citado Congreso y director del Instituto de Pedagogía.

El volumen trata de los siguientes temas: formación y perfeccionamiento del personal docente; contenidos de la enseñanza y de la orientación; métodos educativos; instrumentos didácticos; la comunidad educativa, y problemas actuales y perspectivas de la reforma educativa española.

**Relaciones
empresa-
Universidad**

Don Efrén Borrajo, director general de Promoción Social, en unas declaraciones al diario *Arriba*, expuso las líneas generales en que deben apoyarse las relaciones entre la Universidad y las empresas en lo concerniente a la formación profesional de los estudiantes.

Aludiendo a la importancia del tema, manifestó que «la preocupación viene impuesta por la propia realidad: de una parte, las empresas tienden a ofrecer oportunidades de empleo exclusivamente a graduados con experiencia; de otra, los propios licenciados saben que su formación es polivalente y facilita el ajuste a los distintos puestos de trabajo, pero no les da la preparación necesaria para atender adecuadamente, de un modo inmediato, uno de esos puestos de trabajo».

En cuanto a las experiencias realizadas, comenta la fórmula del «becario», que presenta como principales problemas: «la situación de gran inestabilidad, la percepción económica muy baja, la no inclusión en los beneficios de la Seguridad Social, etc. La fórmula que ahora se quiere ensayar, dice, es la de un «contrato de trabajo en prácticas», contrato mixto, más de formación que de trabajo; pero, mientras durase, el trabajador en prácticas percibiría retribuciones adecuadas a su título y puesto de trabajo, etc. Los problemas que se suscitarán se prevén: sustitución de auténticos contratos de trabajo por contratos de trabajo en prácticas de corta duración, salarios bajos.

Entre las soluciones posibles afirma que hay que contar con el sentido de responsabilidad y de la propia utilidad de las empresas y el establecimiento de distintas garantías: limitar su celebración a los dos años inmediatamente siguientes a la licenciatura o graduación; autorización y homologación oficial de las empresas, previo reconocimiento de su capacidad para colaborar en esta labor formativa; mantenimiento de una estrecha relación entre las empresas y los centros universitarios; programas de prácticas, verificación de resultados; fijación de baremos de retribuciones escalonadas, inclusión en la Seguridad Social.

Concluye afirmando que «la Universidad y la empresa han de relacionarse entre sí mucho más de lo que están actualmente. Es más, este principio puede y debe generalizarse a todos los niveles de enseñanza. Las experiencias de los países del Mercado Común Europeo consolidan esta orientación que también se manifiesta en España. El estudio y el trabajo se complementan maravillosamente. Hay, además del citado, otros muchos medios: unos especiales, intensivos o monográficos, promovidos por asociaciones de empresas, que deberían darse en todos los centros universitarios, de acuerdo con los postulados de la educación permanente, ayuda a la investigación por parte de las empresas, becas de estudio en el extranjero, etc.».

**I Seminario
Hispano-
americano
de Ciencias
de la
Educación**

Se clausuró el I Seminario Hispanoamericano de Ciencias de la Educación, que celebró sus sesiones en la sede del Instituto de Cultura Hispánica, entidad colaboradora conjuntamente con el departamento de Pedagogía sistemática de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona.

En el curso de las sesiones, se llegó a la conclusión de que el pedagogo debe ser la persona que ocupe los puestos profesionales relacionados con la educación. Se pretende conseguir una mayor valoración profesional y social del pedagogo y que los estudios de pedagogía sean autónomos e indispensables, es decir, que formen una Facultad especial.

También se aconseja la formación de una sociedad de pedagogía comparada y la posibilidad de una federación hispanoamericana del mismo nombre

**Función
gerencial
en los
centros
docentes**

El señor Soriano Tena pronunció una conferencia, en las sesiones pedagógicas Didastec 73 que se celebraron en Valencia, sobre «La incorporación de nuevas técnicas a la enseñanza y su incidencia en los costos». En el curso de la misma afirmó que «está claro que el centro docente tiene una función eminentemente pedagógica, pero tal función se deteriorará con el tiempo si, simultáneamente, no se pone en práctica una gestión empresarial que asegure una buena organización, los medios necesarios, la satisfacción del profesorado, el orden de los balances, la previsión del futuro, la adaptación a las exigencias legales, etc., factores todos ellos imprescindibles para tomar decisiones con un mínimo de racionalidad en su planteamiento».

**Programa
global
de
construcciones
de centros
docentes**

Se sometió a información pública el programa global de construcción de centros docentes para el presente año, que afecta a los niveles de Enseñanza Preescolar, de Educación General Básica y Bachiller unificado y polivalente.

El proyecto da idea de la evolución cuantitativa del sistema educativo español desde la nueva singladura iniciada con la Ley de Educación. Se pretende la construcción de 487 unidades con 19.480 puestos escolares para el nivel de Enseñanza Preescolar; 10.060 unidades con 402.400 puestos de Enseñanza General Básica y 77 unidades con 58.775 puestos para Bachillerato. Las cifras invitan necesariamente a una comparación con los objetivos señalados en materia educativa por el III Plan de Desarrollo, y, en este sentido, se puede afirmar que se están cumpliendo sobradamente las previsiones establecidas. En el III Plan se señalaba como objetivo a conseguir la creación de un millón de puestos escolares en el nivel de Enseñanza General Básica, y ahora, teniendo en cuenta que aún quedan dos años de vigencia y realización del Plan, se superan ya los 600.000 puestos. Con-

cretamente, 211.502 ya terminados en 1972, a los que hay que añadir los 402.400 que ahora salen a información pública con vistas a su construcción y ejecución. En el resto de los niveles, puede decirse otro tanto, resultando así que los planes educativos, en su aspecto cuantitativo, están traduciendo a la realidad lo que en un principio eran ambiciosas y esperanzadoras hileras de números y cifras.

**Inventario
de los
recursos
educativos
en Cataluña**

La ponencia de Cultura del Consejo Económico Social de Cataluña presentó el inventario de los recursos educativos de Cataluña. En sus conclusiones y para cada una de las enseñanzas, se determina:

Preescolar: La tasa de escolaridad es del 25 por 100. Las densidades medias son superiores a 40 alumnos por aula. En el 73 por 100 de los municipios de menos de 2.000 habitantes no se imparte enseñanza preescolar. El déficit funcional es de 46.592 plazas. El déficit respecto al total de la población de dos-cinco años es de 245.015 plazas.

Primaria: Dimensión reducida de los centros y elevado número de centros unitarios. Densidades medias de 35 alumnos por aula. El déficit funcional es de 87.290 plazas. El déficit, respecto al total de la población de seis-trece años, es de 203.369. Dependencia institucional: 40 por 100 del sector público, 51 por 100 sector privado o Iglesia.

Media: Situación comparativamente más favorable que en el resto de España: 20,4 por 100 de los centros y 15,1 por 100 de la población. Elevado porcentaje de alumnos libres. Rápido crecimiento de la demanda de plazas: más que duplicada en diez años. Dependencia institucional: preponderancia institucional eclesial.

Superior: Excesivo número de alumnos en las Universidades Central y Politécnica. Elevado porcentaje de alumnos libres: 29 por 100 del total del alumnado. Escaso aumento en los últimos años de la relación entre el número de profesores y el de alumnado. Escaso incremento relativo del profesorado numerario respecto al no numerario...

**Interés
en Estados
Unidos
por la
reforma
educativa
española**

Una publicación oficial del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América dedicada a la reforma educativa española ha sido distribuida a todos los países.

Presenta una exposición de lo que representa la reforma para España, e incluye importantes datos estadísticos que muestran claramente sus objetivos revolucionarios. Reproduce íntegramente el prólogo al *Libro Blanco*, así como varios artículos de la Ley General de Educación.

Contrasta esta actitud norteamericana con el hecho que hemos percibido en algunos países, en los que se ha copiado buena parte del esquema innovador español sin hacer mención alguna a España.

FRANCIA

Reformas en la enseñanza secundaria

El ministro de Educación Nacional, M. J. Fontanet, anunció durante una conferencia de prensa un conjunto de medidas sobre la enseñanza secundaria cuya aplicación comenzará en 1973.

Entre las principales medidas cabe destacar:

1.ª Liberación del 10 por 100 de todos los horarios.

Se trata de poner a la libre disposición de los directores de los centros, en consulta con los consejos de administración, el 10 por 100 del tiempo impartido para cada disciplina. Este período podrá utilizarse para el trabajo individual o en equipo, para ejercicios interdisciplinarios, actividades exteriores al centro (visitas, excursiones) y enseñanzas de recuperación.

2.ª Generalización del trabajo independiente.

El objetivo esencial de esta medida es hacer participar al alumno en su aprendizaje, principalmente por el acceso directo a la documentación, el recurso a los medios audiovisuales y la organización del trabajo en equipo. Otorgando más iniciativa y responsabilidad al alumno, el trabajo independiente tiende a mejorar la relación maestro-alumno y a preparar más adecuadamente al adolescente como responsable de su propia formación a nivel superior o de la educación permanente.

3.ª Establecimiento de un sistema de unidades capitalizables en la enseñanza técnica.

Anunciada con ocasión de la ley de orientación de la enseñanza técnica (julio de 1971) y experimentada en doce colegios de enseñanza técnica, esta reforma consiste en reemplazar el sistema de una enseñanza anual sancionada por un examen único, por un sistema de unidades capitalizables y de evaluación continua. Para facilitar esta evaluación, los objetivos de cada unidad se definen cuidadosamente no sólo en términos de conocimientos, es decir, de saber, también de capacidades. Estas unidades corresponden a temas multidisciplinarios. La fórmula lleva a los profesores a trabajar en equipo.

4.ª Constitución de centros de documentación

En la actualidad, los colegios de enseñanza secundaria previstos en la programación de 1972 implican un centro de 600 metros cuadrados en el que se incluyen la sala audiovisual, aulas de dibujo y de música y los talleres. Estas medidas se extenderán en 1973 a los liceos y colegios de ense-

ñanza técnica. Por otro lado, todos los establecimientos existentes serán dotados, en un plazo de cinco años, de servicios de información y documentación dirigidos por profesores asistidos por documentalistas.

5.ª *Disminución del tamaño de los establecimientos*

A partir de 1974 no se construirán colegios de enseñanza secundaria de más de 900 alumnos, ni establecimientos de segundo ciclo de más de 1.500 alumnos. En este sentido se revisará la carta escolar. Los centros existentes de gran tamaño se dividirán en unidades pedagógicas situadas bajo la autoridad de un responsable, que junto con los equipos de profesores se ocupará de los problemas específicos de tal o cual ciclo de la enseñanza. Se asegura la coordinación del conjunto de las unidades pedagógicas así creadas por un jefe de establecimiento.

6.ª *Formación más completa de los directores de centros.*

La formación de los profesores que serán directores de los centros se ampliará a tres meses. Comprenderá una iniciación a las cuestiones administrativas y a la dinámica de grupos, así como una información sobre las modalidades de la orientación.

7.ª *Adaptación de la arquitectura a la pedagogía.*

Se han dictado disposiciones en lo relativo al empleo de tabiques desmontables en todos los centros nuevos.

(Le Monde, L'Education.)

Reforma de los procedimientos de orientación en el segundo grado

En febrero de 1973 se publicó un decreto y un reglamento de aplicación fijando los nuevos procedimientos de orientación en la enseñanza secundaria. Tres objetivos pretenden estas disposiciones: *mejorar la información de los padres y profesores sobre las salidas profesionales; basar las decisiones de orientación sobre un diálogo entre los padres y el equipo educativo* (profesor principal, consejero de orientación, médico escolar), *y organizar el traslado de los alumnos cuando el resultado de la orientación les lleve a cambiar de centro.* Estos tres objetivos corresponden a las tres fases del nuevo procedimiento. En primer lugar, *la fase preparatoria de la orientación*, que se extiende para cada clase, a los dos primeros trimestres. Se podrá mejorar la información gracias a la recogida de datos útiles, principalmente sobre las realidades regionales en materia de salidas y de empleos, y gracias a una mejor utilización de los documentos editados con este fin. Se contará con una red de difusión de la información; los inspectores académicos dispondrán de una *oficina de orientación* dirigida por un ins-

pector o consejero de orientación, encargados de establecer los programas de información para los profesores, padres y alumnos.

En segundo lugar, al finalizar el año escolar, el *consejo de clase* formulará proposiciones bien sobre el paso al curso superior dentro de un mismo tipo de enseñanza, o sobre el paso hacia un tipo de enseñanza diferente de aquel en el que el alumno se encuentra. La originalidad de la reforma reside en el *procedimiento de elaboración de esta decisión de orientación*: para los alumnos comprendidos entre los doce y los quince años se invitará a las familias, durante el segundo trimestre, a que expresen sus opiniones provisionales para el año siguiente. A la terminación del segundo trimestre, el consejo de clase, después de conocer estas opiniones formulará propuestas provisionales de orientación que se comunicarán a las familias. Durante el tercer trimestre tendrá lugar una reunión entre los padres y el equipo educativo. La familia expondrá a continuación sus opiniones definitivas y el consejo de clase presentará las propuestas finales que se someterán a las familias. Si éstas lo aceptan, la decisión seguirá adelante.

Se suprimen los consejos de orientación, y los consejos de clase se convierten en la instancia responsable del proceso de orientación. El profesor principal convocará a las familias que estén en desacuerdo con las proposiciones emitidas y les explicará los motivos del consejo de clase. Si persiste el desacuerdo, los padres podrán elegir entre dos posibilidades: solicitar que se someta al alumno a un examen organizado a escala departamental o dirigirse a una *comisión* constituida por el inspector académico, el director del centro, cuatro profesores principales, el médico escolar, un asistente social escolar, un director de centro de información y orientación y tres representantes de los padres de los alumnos de este grupo de edad.

Finalmente, se prevén medidas para ayudar a encontrar una plaza a los alumnos que deban cambiar de establecimiento. La reforma prevé el siguiente mecanismo: los expedientes de estos alumnos se enviarán a un servicio especializado de la inspección académica. A la vista de estos expedientes, una comisión distribuirá a los alumnos en función de los deseos de las familias y de las plazas disponibles. Cuando no se puedan atender los deseos de los padres, se le comunicará al director del centro de origen, y la familia podrá estudiar con él nuevas posibilidades de emplazamiento del alumno.

La aplicación de esta reforma será progresiva. Está previsto que comenzará a aplicarse en 25 departamentos en el año 1973, y para toda Francia, en 1975.

(*Bulletin officiel de l'Education Nationale*, n.º 8.)

**Protestas
estudiantiles
y reforma
de la
enseñanza**

Durante los dos últimos meses, los estudiantes de enseñanza secundaria se han manifestado enfrentándose, a veces con violencia, con las fuerzas del orden. Numerosos centros, paralizados por la huelga, han sido cerrados en París y en provincias, y la agitación ha llegado hasta los centros técnicos y la Universidad.

El origen de la crisis fue la ley Debré que suprime las prórrogas para los estudiantes e iguala a todos los jóvenes, estudiantes o no estudiantes, de cara al servicio militar. La ley permite a todos los jóvenes elegir el momento—entre los diecisiete años y nueve meses y veintiún años y diez meses—para realizar el servicio militar. La ley, aprobada en junio de 1970, fue resultado de las proposiciones formuladas por una comisión que integraba a representantes militares y de los movimientos de la juventud. Como continuación a estos desórdenes, las organizaciones juveniles, de profesores y de padres, los partidos políticos y los sindicatos han apoyado las reivindicaciones de los estudiantes solicitando modificaciones en la reglamentación del servicio nacional. Sin embargo, mientras que unos pedían el restablecimiento puro y simple de las prórrogas, otros deseaban que la posibilidad de obtenerlas hasta los veinticinco años se extendiese a todos los jóvenes, incluidos los trabajadores.

Esta situación de agitación condujo al Gobierno a tomar medidas de dureza. El ministro de Educación Nacional declaró: «Es necesario asegurar la calma en los liceos y universidades, proteger las libertades universitarias contra las agresiones o provocaciones del exterior y no tolerar las ocupaciones ilegales de edificios públicos.» El ministro se dirigió no sólo a los estudiantes; también a los administradores, profesores y a los padres.

Para *Le Monde* el problema que provocó la crisis no es el fundamental, sino que en el fondo lo que se debate es la reforma del segundo ciclo de la enseñanza. «La primera preocupación del ministro de Educación Nacional deberá ser—escribe *Le Monde*—anunciar el fin oficial de nuestro sistema secundario napoleónico, y la creación de una escuela nueva, más abierta, más dinámica, más diversificada, más próxima a los alumnos, si es que de verdad se quiere que la democratización de la enseñanza tenga sentido.»

Esta opinión está de acuerdo con la reciente declaración del primer ministro a la Asamblea nacional: «En la enseñanza secundaria se deberá emprender una amplia reforma, correspondiendo al Parlamento la aprobación de sus principios. La reforma abarcará la adaptación y revisión de los programas, una práctica generalizada de los deportes, la renovación de la pedagogía y de la formación de los maestros, la transición a la enseñanza superior y la prohibición de toda propaganda política en el medio escolar.»

Diploma de estudios universitarios generales

Paralelamente al movimiento de protesta contra la ley Debré, el Gobierno tuvo también que hacer frente al descontento de los estudiantes contra la reforma del primer ciclo de las enseñanzas superiores y a la creación del diploma de estudios universitarios generales (DEUG). Numerosas organizaciones han criticado esta reforma. Este nuevo diploma se otorgará al finalizar los dos primeros años de estudios universitarios y sustituirá al diploma universitario de estudios literarios (DEUL), al diploma universitario de estudios científicos (DUES), al diploma de estudios jurídicos generales y al diploma de estudios económicos generales.

La orden ministerial que creó este diploma en el mes de marzo, prevé que la admisión a las enseñanzas del primer ciclo quedará subordinada a la posesión del bachillerato de segundo grado o de un diploma equivalente, o a la superación de un examen especial de entrada. Conforme a la ley de orientación, las Universidades pueden organizar un *stage* de orientación destinado a verificar las aptitudes de los nuevos alumnos, a la terminación del cual los estudiantes confirman o modifican su inscripción. Las enseñanzas del primer ciclo comprenden dos años de estudios. Las disciplinas estudiadas se ordenan en torno a siete ramas. El diploma de estudios universitarios generales (DEUG) mencionará la rama en la que el alumno obtuvo el diploma (DEUG de derecho, ciencias económicas, ciencias humanas, letras, ciencias, matemáticas aplicadas y ciencias sociales, administración económica y social).

Todas las ramas implican una formación pluridisciplinar basada en tres tipos de disciplinas: las *disciplinas dominantes*, de carácter obligatorio (40 a 70 por 100 del horario); las *disciplinas opcionales*, libremente elegidas y distribuidas por el Consejo de Universidad a propuesta de los consejos de las unidades de enseñanza e investigación (5 al 35 por 100 del horario); las *disciplinas libres* cuya elección queda a la total iniciativa del estudiante (10 a 20 por 100 del horario). Todas las ramas incluyen el estudio de las lenguas modernas. El nuevo sistema debe entrar en vigor en 1973.

Los DEUG permitirán bien el paso al segundo ciclo o encontrar un empleo para quienes no deseen proseguir estudios. Precisamente el Ministerio de Educación Nacional declaró que este diploma permitirá a un número elevado de estudiantes, que actualmente quedan eliminados del sistema, al no terminar sus estudios, poseer un diploma que les habilite para encontrar un empleo. En cuanto a los estudiantes que deseen proseguir sus estudios podrán matricularse para una licenciatura o una «maîtrise».

La solicitud de habilitación para impartir los nuevos diplomas universitarios realizada por casi todas las universidades (con la excepción de la Universidad de Caen que en adelante sólo podrá otorgar diplomas universitarios y no di-

plomas nacionales al no aceptar la aplicación de estas disposiciones), ha confirmado la posición del Ministerio de Educación Nacional de proseguir el camino iniciado.

(L'Education y Le Monde.)

Atención a la enseñanza especial

En el período comprendido entre 1965 y 1972, el número de beneficiarios de la educación especial ha pasado de 124.000 a 263.000. Y la cifra destinada a estas atenciones ha alcanzado últimamente los 200 millones de francos. Estos datos son suficientes para demostrar el interés del Gobierno por la infancia inadaptada.

En el dominio de la educación especial, tres son los Ministerios competentes: el de la Salud Pública, el de Justicia y el de Educación Nacional.

La enseñanza, en este campo, se definió por las circulares de 21 de septiembre de 1965 y la de 9 de febrero de 1970 que instituyeron, respectivamente, un «dispositivo de educación» y un «dispositivo de adaptación». El primero destinado a los niños cuyas deficiencias parezcan duraderas y que precisan asistir a establecimientos especializados. El segundo se destina a los niños que padecen una deficiencia temporal, como problemas de comportamiento, falta de adaptación a la escuela, etc.

En el momento actual, se trata de dar una nueva orientación a la enseñanza especial. De hecho, se han emprendido investigaciones sobre la génesis y evolución de las deficiencias; la naturaleza de la política a seguir; los medios a utilizar para obtener un diagnóstico serio que permita poner en marcha un tratamiento por encima, incluso, del marco escolar, y las posibilidades de lograr que el niño se incorpore a la sociedad. Por otra parte, se pretende una armonización y una coordinación perfectas entre todos los ministerios responsables para conseguir, en definitiva, que todos los niños deficientes puedan integrarse en las escuelas, como medio para su posterior integración en la familia y en la sociedad. Que estos niños no sean vistos como seres extraños, sino como capaces, si se les dispensa la atención que necesitan, de convertirse en personas útiles, eficaces y perseverantes.

(L'Education, n.º 171.)

GRAN BRETAÑA

Campaña de difusión de la Open University

La Open University ha comenzado una amplia campaña de difusión para dar a conocer a las clases trabajadoras la posibilidad que tienen de acceder a esta Universidad sin diplomas ni grados previos. La decisión es el resultado de las encuestas realizadas en 1973 que han demostrado que sólo

un 26 por 100 de los grupos de renta inferior conocían la existencia de esta Universidad, frente a un 78 por 100 de la clase media.

Un portavoz de la Universidad declaró que la palabra *open* no era bien entendida por mucha gente y que sólo un 10 por 100 de la clase trabajadora sabía que para entrar en esta Universidad no se necesitaban certificados académicos.

(The Times Higher Education Supplement.)

Informe Russell sobre la educación de adultos

El Departamento de Educación y Ciencia acaba de publicar el informe Russell sobre la educación de adultos. Se trata del resultado del estudio emprendido por el Comité de Investigación creado en 1969 bajo la presidencia de Sir Lionel Russell para «evaluar las necesidades y revisar la educación de adultos en Inglaterra y Gales; examinar la conveniencia de las políticas educativas, administrativas y financieras actuales, y hacer recomendaciones que ayuden a obtener un desarrollo más eficaz y económico de los recursos disponibles que permitan a la educación de adultos realizar su propia contribución al sistema nacional de educación concebido como un proceso continuo de aprendizaje».

Este informe es un estudio pragmático y realista de la situación de la enseñanza de adultos en Inglaterra y Gales. El contraste entre el informe James—sobre la formación del profesorado—y el informe Russell es importante. Aquél estaba sólidamente basado en recomendaciones siendo débil en estadísticas; por el contrario, el informe Russell es ideológicamente débil, pero fuertemente apoyado en los hechos. Señala pocas recomendaciones, dejándolas a la iniciativa local y a la experiencia.

Según el informe, en el año 1968/69 el desembolso efectuado por las autoridades educativas locales en la educación de adultos fue de 16 millones de libras, siendo de casi un millón y medio el del Departamento de Educación y Ciencia. Este desembolso representa solamente un 1 por 100 del presupuesto nacional de educación y equivale a un gasto inferior a las 10 libras anuales por cada uno de los dos millones de estudiantes que asisten a las clases de educación de adultos. Las recomendaciones del Comité, para un período inicial de cinco a siete años, tendrían el efecto de duplicar el número de estudiantes y aumentar el gasto de las autoridades locales a 38 millones de libras y el del Departamento de Educación a más de dos millones y medio de libras.

El Comité no cree conveniente proponer drásticas reformas en la estructura actual de la educación de adultos, pero sí pide una acción drástica para lograr que la educación de adultos se convierta en un elemento indispensable del sistema nacional de educación, a la vez firmemente arraigado en la vida activa de las comunidades locales y fácilmente

asequible a todos los que lo necesiten—independientemente de sus medios y circunstancias—. Sólo en estos términos «podemos concebir la educación como un proceso continuo de aprendizaje».

Las principales notas y recomendaciones contenidas en el informe son las siguientes:

- La educación de adultos debe concebirse como un servicio público que requiere fondos públicos.
- Debe continuar el sistema pluralista actual de este servicio integrado por las autoridades educativas locales, las universidades, el Departamento de Educación y otras organizaciones de carácter voluntario (como la Worker's Educational Association); estas organizaciones deberían recibir con este fin mayores ayudas económicas del Gobierno.
- Compete al Departamento de Educación y Ciencia la utilización de las diversas posibilidades que se le abren para estimular el desarrollo de la educación de adultos y en particular orientar a las autoridades locales.
- Debería crearse un *Consejo nacional* de desarrollo de la educación de adultos, que serviría como canal nacional de comunicación para la cooperación local y de asesoramiento al Secretario de Estado para la Educación.
- A *nivel local* se debería establecer un Consejo de desarrollo de la educación de adultos en el que estarían representados todos los que estén implicados en este campo. Este consejo actuaría como órgano de consulta y revisaría la planificación de esta modalidad de educación en el área correspondiente.
- Se necesitará un personal cualificado para el desarrollo de la educación de adultos.
- La educación de adultos deberá alcanzar a todos los individuos, particularmente a los retrasados, impedidos y a quienes nacieron demasiado pronto para aprovecharse de los beneficios de la reforma educativa.
- Será preciso dedicar especial atención a la educación de las mujeres empleadas en la industria. La combinación del trabajo y de las labores domésticas no les deja tiempo para su desarrollo intelectual, salvo que se les proporcionen oportunidades en el centro de trabajo o en estrecha asociación con él.
- Los programas de educación de adultos han de posibilitar el acceso a todos los niveles educativos.
- El valor de la educación de adultos no debería considerarse únicamente por los efectos que pueda producir en la economía del país, sino sobre todo por sus beneficios individuales y sociales.

(The Times Higher Education Supplement.)

**Admisión
de nuevos
estudiantes
en la Open
University**

En enero de 1974 la Open University acogerá 500 estudiantes de dieciocho años, que seguirán los cursos para la obtención del diploma que en la actualidad se dispensa a los alumnos mayores de veintiún años. La mitad de estos nuevos estudiantes deberá tener el bachillerato; la otra mitad accederá sin diploma. Esta experiencia deberá durar dos años.

Por otro lado, la Open University mantiene la idea de que su principal tarea es proporcionar cursos de reciclaje y que su contribución esencial a la enseñanza superior residirá en el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza.

La Open University estudia las posibilidades de colaboración estrecha con otras instituciones de enseñanza superior con la finalidad de crear cursos comunes, desarrollar la intercambiabilidad de créditos con estas instituciones y utilizar conjuntamente el material de enseñanza.

(Nouvelles Universitaires Européennes.)

ITALIA

**Reformas
en la
enseñanza
secundaria
y universitaria**

Durante el mes de febrero de 1973 el Consejo de Ministros examinó varios proyectos: los proyectos de reforma sobre la Universidad, la enseñanza secundaria y un proyecto de ley relativo a las medidas de urgencia aplicables a la enseñanza universitaria.

**Enseñanza
universitaria**

El proyecto de ley de reforma universitaria tiende a reafirmar y desarrollar la autonomía universitaria y a modificar sus estructuras. El proyecto lleva anejo un documento en el que figuran las disposiciones de urgencia aplicables a la Universidad. Los principales puntos del proyecto son:

1.º La autonomía.

La enseñanza universitaria y la investigación se encuadran en las universidades creadas por el Estado y en las universidades libres instituidas por establecimientos u organismos privados. La autonomía didáctica, científica, administrativa, financiera y disciplinaria se define por el *status* respectivo de estas universidades. El proyecto de ley subraya la importancia de la noción de autonomía.

2.º La estructura de la Universidad.

En opinión del ministro de Instrucción Pública, señor Scalfaro, la situación actual es insostenible debido al creciente número de estudiantes (aproximadamente unos 800.000 en

1973), que desborda las posibilidades de recepción de las universidades. La situación es tanto más grave si se tiene en cuenta que el acceso a los estudios universitarios tiende a liberalizarse de forma incontrolable. Una ley de 1969 abrió el acceso a las universidades a todos los diplomados de secundaria, incluidos los de los institutos técnicos y profesionales.

En el momento presente la Universidad se articula en facultades que comprenden institutos que corresponden en general a las materias más importantes. De acuerdo con la reforma, la Universidad se articulará, en adelante, a nivel de departamentos. El departamento constituirá la estructura fundamental de la enseñanza e investigación, y corresponderá a un gran sector homogéneo de disciplinas e investigaciones. El departamento organizará las actividades científicas y didácticas de cara al doctorado de investigación. Regulará y coordinará el empleo de medios de estudio, de instrumentos y de locales utilizados en común por todos los profesores que lo integran. Administrará de forma autónoma los fondos que le correspondan del presupuesto universitario.

3.º *Diplomas.*

Hasta ahora la Universidad sólo concedía un solo título: el «Laurea». A partir de esta reforma podrán otorgarse otros dos títulos más: diploma y el doctorado de investigación, concedido por el departamento. Este último título podrá ser obtenido por aquellos candidatos que posean el «Laurea» y se dediquen a la investigación en un departamento durante cuatro años como mínimo, de los cuales en principio uno deberá ser en el extranjero.

4.º *Profesorado.*

Los profesores serán de dos categorías: ordinarios y asistentes, encargados de investigación. Las disciplinas características de los cursos de «laurea» se confiarán normalmente a los profesores ordinarios y excepcionalmente (por un solo año, a la espera del nombramiento del titular) a los profesores asistentes; las otras disciplinas podrán confiarse a ambas categorías de profesores. Por lo demás, ciertas tareas específicas (actividades didácticas y científicas en el departamento), así como las actividades de control relativas a la preparación de los estudiantes, serán de la incumbencia de los profesores asistentes.

El profesor titular de universidad deberá estar presente en la Universidad al menos tres días a la semana. El Consejo departamental puede autorizar al profesor titular a ejercer actividades profesionales con tal de que estén estrechamente ligadas a la enseñanza impartida y sean compatibles con la plena observancia de sus obligaciones académicas. Se po-

drá en determinados casos contratar profesores. Su número no podrá ser superior a la quinta parte de los profesores titulares.

5.º *El derecho al estudio.*

La ley prevé la creación de servicios destinados a facilitar el acceso y presencia de los estudiantes en las universidades: transportes, colegios universitarios, comedores, asistencia médica, equipos deportivos, cooperativas de libros, etc.

6.º *Organos de gestión.*

Estarán constituidos por el *Consejo departamental*, el *Consejo de los cursos de «laurea»* y el *Consejo Nacional de Universidades*. Se organizarán sobre la base de la participación de todos los que integran la Universidad con la mayor representatividad posible.

7.º *Intervenciones de urgencia.*

Durante los años académicos 1972-73, 1973-74, 1974-75 se crearán 1.600 plazas de profesores titulares de universidad, de las cuales un 25 por 100 al menos se destinarán a ampliar cátedras existentes.

Por otra parte, a partir de 1973-74 se convocarán anualmente concursos públicos para otorgar contratos de formación científica y didáctica de cuatro años de duración. La cuantía de estos contratos será del orden de tres millones de liras anuales.

Reforma de la enseñanza secundaria superior

Esta reforma tiende a coordinar la organización de la enseñanza secundaria superior (de cinco años de duración) con la escuela media unificada (de tres años de duración) y los estudios universitarios. Los principales objetivos de esta reforma son:

- Establecer un ciclo unitario de dos años, es decir, un tronco común de estudios para los dos primeros años, pero con la posibilidad de elección entre diversas opciones según las aptitudes de cada uno.
- Lograr una organización escolar menos fragmentada reduciendo las numerosas series de bachillerato a tres: una serie humanista, una serie técnica (industrial, agrícola o comercial) y otra científica.
- Instaurar una nueva relación entre la formación escolar y la formación profesional: en adelante los programas escolares deberán tener en cuenta las exigencias que implica la preparación a la vida profesional.

(*Il Corriere della Sera.*)

La Universidad Europea establece su sede en un monasterio

La Universidad Europea aprobada en Bruselas en noviembre de 1971 por los ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad Económica Europea, después de quince años de controversias, discusiones y demoras, parece que comenzará a funcionar en el otoño de 1974. La abadía Fiesolona, monasterio renacentista ubicado en Florencia, será la sede provisional de la Universidad.

La abadía fue una antigua iglesia reconstruida y convertida en monasterio en el siglo XV por Cosimo de Médicis, que la dotó de una rica biblioteca de manuscritos.

El Consejo de Administración de la Universidad, compuesto de dos representantes de cada Estado miembro de la Comunidad Económica Europea, debe proceder ahora al nombramiento del rector, organización de los cursos, contratación del personal, etc.

Su financiación en la actualidad corre a cargo de los países de la Comunidad Económica Europea, pero es bastante probable que en el futuro sea financiada directamente por el presupuesto propio de la Comunidad.

(The Times Higher Education Supplement.)

JAPON

Incremento de la ayuda gubernamental a la juventud

El Gobierno japonés ha propuesto para el año 1973 un aumento del 37 por 100 en las partidas presupuestarias destinadas a programas y servicios en favor de los jóvenes. El presupuesto prevé la suma de 275.400 millones de yens (más de 1.000 millones de dólares estadounidenses), que serán entregados a las distintas organizaciones que trabajan con la juventud.

En esta cifra no se incluye el presupuesto general para la educación. Se invertirá más dinero en campos de deportes, locales e intercambios internacionales de jóvenes. Las partidas serán distribuidas por el Ministerio de Educación, el Departamento de la Juventud de la Oficina del Primer Ministro y los Ministerios de Trabajo y Agricultura.

(Bulletin de l'Institut International d'Etudes sur l'Education.)

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Declaración del canciller sobre la Educación

La declaración de Gobierno que presentó el canciller Willy Brandt ante el Parlamento contenía diversas referencias a la reforma educativa y a los problemas educativos con los que se enfrenta la República Federal.

Entre los principales puntos de esta declaración cabe destacar:

- Se ha de conceder la máxima importancia a la formación y a la educación, las ciencias y la investigación.
- Se hace necesario una mayor cooperación entre los Estados Federados y el Gobierno Federal. Este empleará toda su competencia para participar en la planificación de la enseñanza en todos los estados, para asegurar a través de la reforma la unidad de la enseñanza.
- La meta, duración y costos de la reforma educativa deben presentarse lo más rápidamente posible dentro de un único plan total y un único presupuesto, con el fin de establecer una sola estructura para la reforma.
- La igualdad de oportunidades exige que la formación de los que aprenden un oficio esté al mismo nivel que la de los otros profesionales.

(Hochschule Dienst.)

**Numerus
Clausus
en la
enseñanza
superior**

El interés de los estudiantes de enseñanza secundaria por cursar estudios superiores ha crecido considerablemente. Una reciente estadística sobre el particular arroja los siguientes resultados: de 148.000 personas que estudian en las escuelas y prestan servicio militar, el 90 por 100 aspira a cursar estudios en la Universidad (el año pasado era el 80 por 100). La capacidad de la mayoría de las universidades alemanas está colmada, lo que ha obligado a implantar casi con carácter general el «numerus clausus».

(Hochschule Dienst.)

**Ingenieros
del Medio
Ambiente**

En el futuro, la Universidad de Gotinga emprenderá la formación de «Ingenieros del Medio Ambiente». Las materias de estudio serán, entre otras, Biología y Genética aplicadas, Ciencias de los alimentos y de la nutrición, Economía doméstica y Protección del medio ambiente. A partir de las materias básicas de estudio tradicionales, el énfasis recaerá luego en todos los temas relacionados con el medio ambiente. El diploma de ingeniero del medio ambiente podrá obtenerse después de ocho períodos académicos.

(Hochschule Dienst.)

SUECIA

**Informe sobre
la reforma de
la educación
superior**

Un Comité especial universitario conocido con el nombre de U68 presentó en marzo al ministro de Educación un estudio en el que se pide una mayor expansión de la enseñanza superior. El Comité señala que el número de estudiantes debería pasar en 1983-84 de 140.000 que hay actualmente a una

cifra entre 170.000 y 190.000. Igualmente solicita la división del país en 19 zonas de educación superior en contraposición a las cinco universidades existentes, y una mayor variedad de disciplinas y cursos.

El Comité fue establecido a raíz de los disturbios estudiantiles de 1968 para elaborar un plan que abordase todos los aspectos de la enseñanza superior, salvo la investigación. El Comité contó con la colaboración de tres grupos compuestos de representantes de los partidos políticos, profesores, estudiantes y de las organizaciones laborales.

El informe debe pasar ahora por un proceso de consultas en el que intervendrán las universidades, otros centros superiores y diversas organizaciones, de forma que las recomendaciones del Comité no se pondrán en práctica antes de 1976.

En opinión del Comité toda la educación postsecundaria debería preparar a los estudiantes para ocupar satisfactoriamente un empleo. La educación postsecundaria debe considerarse conjuntamente con otras formas de educación de adultos.

Una de las propuestas del Comité se refiere a la necesidad de regular la admisión en los diferentes cursos impartidos en la enseñanza superior. El Comité estima que debe ponerse fin al actual sistema de admisión conforme al cual cualquier estudiante que tenga las cualificaciones básicas puede entrar en la educación superior y matricularse en cualquier facultad, salvo las de medicina, químicas, odontología e ingeniería. Habrá que determinar los criterios de admisión para todos los programas y cursos.

El Comité propone la revisión de la política de becas y préstamos. Será preciso aumentar las becas para los estudiantes casados y articular un nuevo sistema de ayudas que proporcione un mayor incentivo a los trabajadores, estimulándoles en la formación permanente.

El informe recomienda que la educación impartida por las High Schools se organice en diferentes tipos de programas que podrían ser de carácter general, local o individual. Los de carácter general serían idénticos en todo el país, mientras que los otros serían decididos por cada High School. Los primeros comprenderían cursos de corta y larga duración y habilitarían para una o varias profesiones. El objetivo de los programas locales sería llenar las lagunas que pudieran aparecer en los de carácter general y responder a las peculiaridades locales.

Cada programa se compondría de un número de cursos individuales y la realización de un curso supondría la obtención de un número de puntos. Un año de estudio equivaldría teóricamente a 40 puntos. La acumulación de puntos, resultado de la realización de varios cursos, reemplazaría a la actual estructura de grados por un sistema más flexible que hiciese

posible interrumpir o proseguir estudios según el deseo de cada alumno.

Los diplomas y grados desaparecerían posteriormente, siendo sustituidos por un simple certificado de finalización de estudios en el que se indicase los resultados alcanzados. También desaparecerían los exámenes.

En cuanto a la distribución geográfica, de los 140.000 alumnos, 120.000 se concentran en las cinco universidades existentes. Los otros 20.000 están repartidos por diversos centros pequeños. Sin embargo, los estudios realizados han demostrado que la distribución regional de escuelas secundarias ejerce una gran influencia a la hora de que el alumno elija entre continuar una educación superior u obtener un empleo. La igualdad de oportunidades está estrechamente ligada a las posibilidades locales de educación. Por ello, una de las principales recomendaciones del Comité es que en el futuro el desarrollo de la educación postsecundaria se centre fuera de las actuales cinco universidades. Con este fin se propone la división del país en 19 zonas de educación superior, cada una de las cuales tendrá un High School al frente de la que existirá una Junta de gobierno, en la que se integrarán el rector, el vicerrector, representantes de otros organismos públicos, profesores, estudiantes. El rector y vicerrector serán elegidos por la Junta de Gobierno de entre una lista de candidatos elaborada por profesores y alumnos. En cada High School existirá un Consejo de educación responsable del nivel de la enseñanza, presupuesto, censos. En el Consejo existirán representantes del profesorado, alumnos y empleados de la institución.

(The Times Higher Education Supplement.)

SUIZA

Certificado común de Ecología Humana y Antropología

Las Universidades de Ginebra y de París-V han creado un certificado común de ecología humana y antropología, bajo la iniciativa de la Organización Mundial de la Salud. Esta experiencia de enseñanza integrada europea se ampliará a partir de octubre de 1973 a las Universidades de Toulouse-III y Turín; posteriormente se aplicará a otras Universidades francesas y extranjeras.

Este tipo de enseñanza implica la identidad de programas y un intercambio regular de profesores entre las universidades; finaliza, después de dos años de estudio, con un examen común ante tribunales comunes, lo que resuelve el problema de la equivalencia de diplomas entre los países participantes. La enseñanza está orientada hacia el análisis del medio ambiente actual, las interacciones que se originen en el seno de las colectividades humanas dentro de este medio y la forma de dirigir una evolución que, en el plano humano, no está exenta de peligros.

(Nouvelles Universitaires Européennes.)

UNESCO

Nueva colección sobre financiamiento de los sistemas educativos

¿Qué posibilidades concretas tendrán los países del Tercer Mundo de financiar sus políticas de educación durante el segundo decenio para el desarrollo? Para responder a esta pregunta, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación emprendió investigaciones desde 1970 relativas a las experiencias adquiridas, a las dificultades surgidas en los países industrializados y a los problemas propios de los países en vías de desarrollo.

Los estudios comprendidos se refieren a la financiación, a los costos y a la política de educación aplicables en los países considerados.

Concluida una parte de estos estudios, se decidió darlos a conocer al público en forma progresiva a través de una colección compuesta de dos series dedicadas respectivamente a los estudios de casos nacionales y a la presentación de casos específicos. Algunos de estos estudios ya han sido publicados.

(Reproducido de la Crónica de la Unesco.)

Perfiles de los sistemas educativos

El Servicio Cooperativo de Resúmenes Analíticos sobre Educación, de la Oficina Internacional de la Educación, acaba de empezar a publicar una serie de «perfiles», presentados en forma de fichas, sobre los sistemas educativos de todos los países. Cada perfil nacional de educación está integrado por estos tres elementos: texto descriptivo, unas estadísticas básicas y unos organigramas relativos a las estructuras administrativas y escolares.

(Reproducido de la Crónica de la Unesco.)

Bangla Desh y la República Democrática Alemana admitidas en la UNESCO

El Gobierno británico informó al director general de la Organización que Bangla Desh y la República Democrática Alemana firmaron la Constitución de la UNESCO y depositaron los instrumentos de aceptación en el Foreign Office, en Londres, a fines de 1972.

Así, Bangla Desh y la República Democrática Alemana, admitidos en la Organización por la Conferencia General de la UNESCO, se han convertido en el 130 y 131 Estados Miembros de la UNESCO.

(Reproducido de la Crónica de la Unesco.)

El mundo de los libros para los niños

Con ocasión del Año Internacional del Libro, la UNESCO publicó una bibliografía internacional selectiva, en la que se enumeran las obras para niños y adolescentes publicadas en los últimos años en 57 países.

Destinada a reforzar la comprensión internacional, se men-

cionan en ella diez títulos a lo sumo, en cada país, escogidos de entre las mejores novelas y libros de imágenes, publicados con posterioridad a 1965 para los niños.

(Reproducido de la Crónica de la Unesco.)

**Publicación
de la guía
de becas
de la UNESCO**

La Secretaría de la UNESCO acaba de publicar una *Guía de las becas de la UNESCO*, cuya primera parte trata de las becas de estudio en el extranjero correspondientes a los programas de la Organización, y la segunda, de la institución de los programas de becas y de las fases sucesivas de su administración.

Con la concesión de becas la Organización trata esencialmente de estimular la cooperación y el intercambio internacional, de prestar a los Estados miembros asistencia práctica con miras a promover su desarrollo económico, social y cultural.

Las becas se conceden en diversos sectores: educación, ciencias exactas y naturales, filosofía, humanidades, ciencias sociales.

La mayoría de las veces las becas tienen como objeto la formación profesional, cualesquiera que sean los programas correspondientes de los que dependen. Casi todos los becarios están ya en posesión de un título universitario o se proponen adquirir conocimientos técnicos suplementarios.

(Reproducido de la Crónica de la Unesco.)

URSS

**Preocupación
por la calidad
de la
enseñanza
superior**

Según los dirigentes soviéticos, la Unión Soviética es la sociedad más educada del mundo. El argumento en el que se apoya esta afirmación lo proporciona las siguientes cifras: al finalizar 1975 (es decir al término del V Plan) saldrán de las 824 universidades y otros centros de educación superior más de 4.000.600 especialistas altamente calificados. En la actualidad existen 62 especialistas de nivel superior por cada 1.000 personas empleadas.

Sin embargo, estas cifras no dicen nada acerca de la calidad del sistema de enseñanza superior. En la realidad existe una grave preocupación en el Gobierno y en los círculos científicos sobre este aspecto.

El reciente decreto gubernamental sobre medidas para el desarrollo de la educación superior incluye ciertas reformas en los programas, en el material pedagógico, etc. El decreto pretende que el sistema de enseñanza universitaria esté en armonía con el desarrollo de la ciencia y la economía.

Durante muchos años la finalidad principal ha sido lograr el mayor número posible de graduados en el menor tiempo para cubrir los puestos vacantes como resultado de las gue-

rras. Sin embargo, hace algún tiempo se hizo patente el déficit cualitativo originado por esta política.

En fecha reciente, *Pravda* recogía las declaraciones del profesor Ryabov, del Instituto Aeronáutico de Moscú, en las que hablaba del hecho de que muchos de los ingenieros graduados estuviesen realizando tareas que sólo requerían un mínimo de conocimientos técnicos, sugiriendo la reducción del número de graduados y prestar más atención a la calidad de la enseñanza que reciben.

Otro periódico, *Izvestia*, criticó duramente a aquellos graduados que eran incapaces de aportar ninguna idea original a la esfera de trabajo que habían elegido. La ciencia moderna, señalaba *Izvestia*, necesita personalidades destacadas que hagan posible el progreso.

(*The Times Higher Education Supplement.*)

5.4 ESTADISTICA

Si bien corresponde al Instituto Nacional de Estadística la publicación oficial de las estadísticas de la enseñanza, que se elaboran en perfecta coordinación entre el Instituto y el Ministerio de Educación y Ciencia, aquélla todavía se demorará algún tiempo por cuanto que contiene datos relativos a ciertos aspectos —alumnos libres, resultados de exámenes, títulos expedidos— que no se conocen hasta el final del curso escolar. Por ello, parece conveniente anticipar el conocimiento general de las cifras básicas del curso 1972-73, que han estado disponibles y han sido utilizadas por los servicios del Departamento a partir del pasado mes de marzo. Estas cifras han permitido cubrir las necesidades de información estadística, completa y actual, básicas para la planificación educativa y para soporte de decisiones técnicas y políticas.

Limitaciones de espacio obligan a que en el presente número de la *Revista de Educación* se inserten únicamente los resúmenes nacionales de centros, profesores y alumnos en los niveles no universitarios (cuadros números 1, 2 y 3). En números posteriores se ampliará esta información en estos mismos niveles educativos y en la Universidad, así como en los aspectos de acción cultural, bibliotecas, archivos, etc.

Se completa esta información estadística con un cuadro comparativo de centros y alumnos en el curso 1971-72.

	1971-72		1972-73	
	Centros	Alumnos	Centros	Alumnos
Educación preescolar	38.977	760.277	36.501	801.119
Educación general básica ...		4.182.029		4.486.871
Bachillerato		1.252.876 (1)		1.153.986
Formación profesional	571	159.005	628	178.151
		6.354.187		6.620.127

(1) Excluido Curso de Orientación Universitaria.

La aplicación de la Ley General de Educación, con supresión del segundo año de Bachillerato y la implantación del quinto de EGB, ha motivado lógicamente un incremento de la población escolarizada en centros de EGB y disminución en los alumnos de Bachillerato. Aquella ha crecido en 304.000 alumnos, incluídos los de nueva escolarización por incremento de las unidades escolares en servicio, aunque el número de centros, sumados los de pre-escolar, ha descendido de 38.877 a 36.501, consecuencia de la política de agrupación de centros y supresión de escuelas mixtas o unitarias.

ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA

EDUCACION PREESCOLAR, EDUCACION GENERAL BASICA Y PRIMARIA A EXTINGUIR

Resumen nacional - Curso 1972-73

1. Centros, capacidad, matrícula y personal docente

CONCEPTOS	TOTAL	CENTROS ESTATALES						CENTROS NO ESTATALES
		Total	ESCUELAS			Colegios nacionales	Otra clase de centros	
			Mixtas	Unitarias	Gra-luadas			
NUMERO DE CENTROS	36.501	27.350	10.170	9.280	4.494	2.759	636	9.151
Número de aulas	165.835	100.626	10.776	9.755	29.091	48.971	2.033	65.209
Número puestos escolares ..	6.087.798	3.665.479	330.873	341.580	1.079.311	1.859.987	53.832	2.422.319
MATRICULA ESCOLAR:								
Alumnos:								
Educación preescolar	393.462	177.315	9.521	6.984	58.829	96.148	5.833	216.147
E. G. B. y primaria:								
Primero	384.069	271.959	22.555	23.777	75.599	147.598	2.430	112.110
Segundo	359.057	250.794	17.055	19.975	70.796	140.926	2.042	108.263
Tercero	387.688	275.292	17.784	21.710	76.914	156.730	2.154	112.396
Cuarto	360.412	248.270	16.026	19.944	69.990	140.173	2.137	112.142
Quinto	333.538	218.371	13.691	17.235	61.174	124.471	1.800	115.167
Sexto	301.513	177.702	8.923	12.639	47.469	107.256	1.415	123.811
Séptimo	83.017	64.072	4.230	5.625	16.987	36.727	503	18.945
Octavo	52.694	36.696	3.054	3.732	9.768	19.788	354	15.998
Educación especial	15.443	8.952	55	126	1.059	2.636	5.076	6.491
Enseñanza de adultos	31.375	24.388	392	822	5.906	15.063	2.205	6.987
Enseñanzas no regladas	20.406	3.345	72	33	614	2.260	366	17.061
Total	2.722.674	1.757.156	113.358	132.602	495.105	989.776	26.315	965.518
Alumnas:								
Educación preescolar	407.657	165.943	9.140	7.019	54.846	89.436	5.502	241.714
E. G. B. y primaria:								
Primero	367.129	239.095	19.735	21.555	67.224	128.234	2.347	128.034
Segundo	348.893	223.091	15.600	17.794	64.842	122.652	2.203	125.802
Tercero	379.234	248.341	16.357	19.613	71.824	138.280	2.267	130.893
Cuarto	351.204	224.967	15.147	18.242	64.468	125.076	2.034	126.237
Quinto	317.856	191.422	13.132	16.330	56.600	103.574	1.786	126.434
Sexto	295.455	164.519	9.625	11.771	46.092	95.669	1.362	130.936
Séptimo	83.665	61.742	4.837	5.538	16.750	34.228	389	21.923
Octavo	55.377	37.139	3.393	3.844	10.234	19.499	169	18.238
Educación especial	10.627	5.949	40	87	735	2.147	2.940	4.678
Enseñanza de adultos	34.721	21.684	247	504	5.232	14.145	1.556	13.037
Enseñanzas no regladas	47.146	6.621	68	322	1.611	4.263	357	40.525
Total	2.698.964	1.590.513	107.321	122.619	460.458	877.203	22.912	1.108.451
PERSONAL DEL CENTRO:								
Director sin clase a su cargo.	4.638	1.814	16	6	242	1.465	78	2.824
Profesores de:								
Educación preescolar	20.767	8.483	187	242	3.143	4.527	431	12.284
E. G. B. o primaria	139.458	91.014	10.243	9.346	25.590	44.897	938	48.444
Educación especial	3.627	1.402	4	17	175	520	676	2.225
Otro personal docente	11.370	2.182	25	26	497	1.250	384	9.188
Personal administrativo	5.961	339	8	7	99	100	125	5.622
Personal subalterno	15.638	3.849	49	77	754	2.314	650	11.789

ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA

BACHILLERATO

Matrícula Oficial y Colegiada - Curso 1972-73

Matrícula Libre - Curso 1971-72

Resumen nacional

CLASE DE ENSEÑANZA Y SEXO	Total	ENSEÑANZA A EXTINGUIR		ENSEÑANZAS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION	
		Bachillerato Elemental	Bachillerato Superior	BU (Experim.)	COU
<i>Oficial:</i>					
Varones	279.965	146.417	97.457	23	36.068
Mujeres	269.986	145.547	92.239	323	31.877
Total	549.951	291.964	189.696	346	67.945
<i>Colegiada:</i>					
Varones	245.050	132.084	86.023	331	26.612
Mujeres	204.666	121.218	70.950	—	12.498
Total	449.716	253.302	156.973	331	39.110
<i>Libre:</i>					
Varones	146.110	112.954	32.524	—	632
Mujeres	116.365	94.211	21.685	—	469
Total	262.475	207.165	54.209	—	1.101
<i>Total general:</i>					
Varones	671.125	391.455	216.004	354	63.312
Mujeres	591.017	360.976	184.874	323	44.844
Total	1.262.142	752.431	400.878	677	108.156

ESTADISTICA DE LA ENSEÑANZA
FORMACION PROFESIONAL
Centros, capacidad, profesorado y matrícula escolar
Resumen nacional - Curso 1972-73

CONCEPTOS	CLASE DE CENTRO		Total
	Oficial	Reconocido o autorizado	
Número de centros	153	529	682
Número de puestos escolares	83.016	179.685	262.701
Número de profesores	4.267	9.564	13.831
Número de alumnos matriculados:			
VARONES			
Plan nuevo:			
Curso de adaptación y transición	3.708	12.748	16.456
Primer grado	4.293	18.557	22.850
Segundo grado	483	1.794	2.277
Plan a extinguir:			
<i>Oficialía:</i>			
Primer curso	16.257	19.484	35.741
Segundo curso	11.738	18.431	30.169
Tercer curso	9.261	16.192	25.453
<i>Maestría:</i>			
Primer curso	6.747	5.118	11.865
Segundo curso	4.578	4.124	8.702
<i>Total</i>	57.065	96.448	153.513
MUJERES			
Plan nuevo:			
Curso de adaptación y transición	734	2.157	2.891
Primer grado	3.276	11.038	14.314
Segundo grado	194	954	1.148
Plan a extinguir:			
<i>Oficialía:</i>			
Primer curso	1.158	1.070	2.228
Segundo curso	791	968	1.759
Tercer curso	592	890	1.482
<i>Maestría:</i>			
Primer curso	435	93	528
Segundo curso	189	99	288
<i>Total</i>	7.369	17.269	24.638
<i>Total general</i>	64.434	113.717	178.151

La educación en las revistas.

1. SISTEMAS EDUCATIVOS

La educación en América Latina

PEDRO CHICO: «La educación como solución de América Latina». En *Revista Educadores*, núm. 72, marzo-abril 1973.

El autor, tras pasar una breve revista a la problemática sudamericana basada en los grandes contrastes y diferencias existentes, alude a la existencia en él de grandes posibilidades potenciales y afirma que la solución es una educación adecuada.

Esta educación deberá tener como eje la sociedad, ser técnica y no humanística y autóctona. Deberán buscarse, además, esquemas nuevos que permitan acelerar la educación en masa de toda América Latina.

Para lograr estas metas la sociedad debe liberarse de los mitos sociales o ideológicos y, sobre todo, de los mitos pedagógicos, tales como los derivados de las teorías de Paulo Freire e Ivan Illich.

Concluye el artículo aconsejando a los educadores iberoamericanos que no se limiten a actuar con buena voluntad, sino que se organicen como movimiento, sin importar el signo que adopte este movimiento, sino su capacidad de originar una inquietud de renovación y un afán de superación.

Educación permanente

BERTRAND SCHWARTZ: «La educación permanente en Europa, ¿cómo ponerla en marcha?». En *Revista La Educación Hoy*, núm. 3, marzo 1973.

Todos los sistemas educativos se hallan bloqueados en la medida en que ellos mismos segregan sus propias defensas con respecto al cambio. En la situación actual, existen diversos tipos de frenos: de orden material (inadecuación de equipos y locales), de orden administrativo (numerosos reglamentos que coartan la posibilidad de creación de todo aquello que represente algo nuevo), de orden financiero (insuficiencia de créditos, falta de flexibilidad en las directrices presupuestarias), de orden jurídico, psicológico y psicosociológico (pervivencia de modelos culturales y actitudes heredadas con respecto a la educación).

Se hace necesario luchar contra estos frenos, sensibilizando a la opinión pública e integrándola en la discusión de la problemática educativa y ayudando a los maestros en su tarea innovadora.

Las innovaciones han de apoyarse sobre las instituciones educativas existentes (para transformarlas) y sobre la utilización de toda clase de soportes educativos. La experimentación ha de inspirarse en criterios «políticos» y técnicos y no deberá comenzar sin plantearse previamente determinadas cuestiones elementales.

Enseñanza modular

L. D'HAINAUT: «Une conception modulaire de l'éducation». En Revista *Education et Culture*, núm. 20. Invierno 1972.

Una enseñanza moderna debe situarse bajo la perspectiva de la educación permanente, abierta, centrada en el alumno y tan individualizada como sea posible. Para llegar a ella es preciso:

- sustituir la estratificación de los estudios según grupos de edad, por una estructura educativa basada en las elecciones, necesidades y posibilidades de los individuos;
- renunciar a la organización de la enseñanza por años de estudio, según programas rígidos y sesiones globales anuales de exámenes;
- individualizar la educación no sólo en relación a las capacidades mentales, sino también en relación al contenido de los cursos y a la organización de los estudios.

Se trata, en suma, de introducir una mayor precisión en los fines y más flexibilidad en los medios.

Un paso importante hacia la flexibilización de las estructuras lo constituye el sistema de las unidades capitalizables. En esta organización, el contenido de la enseñanza se divide en «unidades», que corresponden a un curso de un semestre o de un año. Por ejemplo, se puede pensar en una enseñanza destinada a los pedagogos que comprendiese las siguientes unidades en estadística:

- U_1 estadística descriptiva elemental,
- U_2 aplicación de la inferencia en las comparaciones de grupos simples,
- U_3 aplicación de la inferencia a la investigación de las relaciones entre variables,
- U_4 aplicación de la inferencia en la comparación de grupos complejos,
- U_5 análisis multivariado.

Ciertas unidades son obligatorias para la obtención de un diploma y otras, optativas, exigibles sólo para futuros investigadores.

El estudiante organiza los estudios según su propio criterio: por ejemplo, en el primer año puede concentrarse sobre un único aspecto y elegir todas las unidades que guardan relación con él, o desear una visión general desde el principio eligiendo unidades diferentes. Ahora bien, la elección del itinerario está limitada por la estructura jerárquica del contenido y las dificultades prácticas de la organización de los cursos. Por ejemplo, la elección de cualquier

unidad estadística está subordinada al estudio previo de la unidad U_1 , que constituye un pre-requisito para las siguientes; tampoco la unidad U_4 puede comenzarse sin haber estudiado antes U_3 , pero puede concebirse el itinerario U_1, U_3 y luego U_2, U_4 o el camino U_1, U_2, U_3, U_5 .

Al finalizar cada unidad, el estudiante pasa un examen de acuerdo con el momento que juzgue oportuno. Si esta prueba es satisfactoria, recibe un número de «créditos» que guardan relación con la naturaleza de la unidad.

La obtención de un diploma o de un certificado de competencia profesional depende de la obtención de un número determinado de créditos, algunos de los cuales deben corresponder a las unidades señaladas como indispensables en relación con el campo en que se concede el diploma.

Este sistema de unidades capitalizables funciona en Estados Unidos con distinto grado de flexibilidad, según los centros. También se utiliza en algunos países europeos.

La tecnología educativa permite ir más lejos todavía merced a la mayor precisión que proporciona en los controles y en la definición de los objetivos. Así, un paso más del sistema consiste en:

- dividir la unidad en «módulos», es decir, en subunidades;
- definir cada módulo por las competencias indispensables al alumno;
- dar al alumno, en cada módulo, los instrumentos didácticos más adecuados;
- controlar el rendimiento del alumno a la entrada y salida de cada módulo, así como su itinerario;
- prever itinerarios particulares para los alumnos mejor dotados y menos dotados, más lentos o más rápidos, así como submódulos de recuperación.

Se describe con detalle esta concepción modular, destacándose las ventajas del sistema, al permitir detectar y remediar las insuficiencias que se producen en el aprendizaje y su apertura al dar a los estudiantes mayores responsabilidades en su formación y mayor autonomía, lo que contribuye a ampliar el acceso a la educación por medio de cursos nocturnos, cursos de vacaciones, cursos a distancia, etc. En una estructura modular, la apertura es tal que cualquiera puede entrar en el sistema: la única condición es realizar una prueba previa sobre las competencias necesarias que el estudiante debe poseer al comenzar, y si el candidato no las posee, se le orienta sobre el camino a seguir para adquirirlas.

Educación en España

JUAN A. CABEZAS: «La educación a nivel preverbal». En *Revista de Ciencias de la Educación*. Enero-marzo 1973.

El autor denuncia el hecho de que la pedagogía oficial, la de los manuales y libros de texto españoles, no está en consonancia con el desarrollo de la psicología moderna. Nuestra pedagogía oficial es de signo racionalista e idealista. Plantear hoy la educación en términos de encuentro, comunicación o diálogo interpersonal, consciente y manifiesto, carece de base en la psicología moderna. La educación es fruto de la entera personalidad del hombre, como lo prueban los resultados de la psicología moderna general.

La escuela contestada

V. FAUBELL: «La escuela contestada: «desescolarizar o reevaluar?» En *Revista de Ciencias de la Educación*. Enero-marzo 1973.

Ante la crisis mundial de la escuela, están apareciendo dos posturas: la más generalizada, que pretende revalorizar la escuela (gobiernos, organismos internacionales, la mayoría de los teóricos de la educación) y la tendencia que rechaza la escuela como institución docente: debe sustituirse por otro tipo de institución más eficiente, menos caro, más flexible y menos impositivo.

Se analizan las diversas concepciones antiescuela, abogando el autor por una reevaluación de la escuela, abierta a la autoformación, al otro, a la sociedad. La reevaluación ha de llegar despojando a la escuela de los elementos hoy día innecesarios.

Introducción a los escritos de P. Freire

R. MICHEL HAVILAND: «An introduction to the writings of Paulo Freire». En *Revista Adult Education*, vol. 45, núm. 5. Enero 1973.

La filosofía y metodología educativa de Paulo Freire están ejerciendo una influencia importante en el mundo. La experiencia personal de pobreza y hambre por la que atravesó Freire, resultado de la crisis económica de 1929, imprimió una huella profunda en su alma que le llevó a trabajar por los pueblos oprimidos, por su liberación de la ignorancia y la pobreza.

En 1964, Freire fue encarcelado, acusado de que su labor entre los campesinos de Recife amenazaba el orden constituido. Posteriormente, participaría en la reforma agraria de Chile, donde desarrolló su pensamiento filosófico, y publicaría su primera obra: «Educação como Prática de Libertade». En la actualidad, es consultor en Ginebra del Consejo Mundial de Iglesias.

La filosofía de Freire está enraizada en la creencia de que el hombre puede mejorar el nivel de la vida a través de la reflexión crítica y la acción humana. Aboga por una metodología que lleve al hombre a entender las realidades de su existencia (concienciación) y a progresar a partir de esta reflexión hacia una acción que le libere de las fuerzas que limitan su capacidad para actuar como ser humano. El resultado de su vivencia personal en Latinoamérica le conduce a la conclusión de que los pueblos que durante años han vivido en la pobreza física y espiritual tienen ahora la esperanza de vivir una vida como seres humanos.

Encuentra medios concretos para despertar la motivación natural del hombre para aprender e inventa un sistema para enseñar a leer y escribir a los adultos en un corto espacio de tiempo.

El punto central de los escritos de Freire es la liberación de todos aquellos que constituyen la «cultura del silencio», es decir, los analfabetos, los no educados, los elementos indeseables de la sociedad.

La esencia de la actividad del proceso de «concienciación» se denomina «Praxis». Implica la reflexión crítica del hombre sobre sí mismo y sobre su relación con el mundo. (La concienciación, como la educación, es un proceso exclusivamente humano.) La «Praxis» debe contener reflexión y acción; sin acción el resultado de la reflexión es simple verbalismo, y sin reflexión, la

acción se convierte en activismo. («Conciencia de» y «acción sobre» la realidad son los elementos integrantes del acto transformador del mundo por el hombre.)

En su libro «Pedagogía del oprimido» Freire escribe que «un análisis cuidadoso de la relación profesor-alumno a cualquier nivel, dentro o fuera de la escuela, revela su fundamental carácter narrativo». Con ello quiere decir que es el profesor el que desempeña el papel de sabio, el depósito de todo conocimiento, mientras que el alumno es el receptáculo en el que se vaciará el conocimiento. Este carácter de la educación estimula a memorizar más que a pensar.

El conocimiento emerge sólo a través de la invención y reinención, a través de la inquieta, impaciente, continua y esperanzada búsqueda del hombre en el mundo, con el mundo y con cada uno. (Vocación ontológica del hombre de ser más, de su permanente búsqueda que no puede darse en forma aislada, sino en comunión con los demás hombres.)

Contrapone al carácter narrativo el tipo de educación caracterizado por el diálogo educador-educando. El papel de la educación es identificar los problemas a los que el hombre tiene que hacer frente y buscarles soluciones. Ni el profesor ni el alumno conocen aisladamente las soluciones. Ambos, dialogando y buscando, encontrarán el programa educativo más adecuado que responda a sus necesidades. Se estimula así la creatividad y la reflexión crítica.

Es fundamental en la filosofía de Freire que el hombre oprimido debe luchar por su liberación. La mayoría oprimida no puede aceptar el dominio de una élite. El proceso de concienciación debe ser la clave de la liberación del hombre.

Escuela abierta

SUZANNE PARLANT: «Les écoles ouvertes». En Revista *L'éducation*, núm. 171, 29 de marzo de 1973.

¿Qué es una escuela abierta? Supone, en principio una determinada arquitectura y lo que se ha llamado «equipos integrados», pero supone también otras muchas cosas. Para examinar las experiencias en este campo y sus variadas consecuencias tuvo lugar un seminario, en noviembre de 1972, en el Centro municipal de Saint-Fons en Dolomieu. Suzanne Parlant, en este artículo, expone las principales conclusiones del seminario.

El concepto de escuela abierta arranca históricamente del choque de dos corrientes de investigación: la primera, iniciada en los países anglosajones —Gran Bretaña y Estados Unidos— y en los países nórdicos, concibe la escuela abierta, aparte sus especiales características arquitectónicas, como una forma de practicar una enseñanza individualizada. Un equipo de maestros es responsable de un conjunto de niños, que se reparten, a lo largo de la jornada, en grupos variables. Incluso, en caso de necesidad, un maestro puede ocuparse de un solo niño.

La segunda corriente nace en Francia y pone el acento en los «equipos integrados», equipos comunes, utilizados por los diferentes coeducadores.

La escuela abierta se adapta al niño, a sus posibilidades y necesidades. Practica una pedagogía de grupo que permite a cada niño progresar al ritmo

óptimo para él. Se abre al mundo exterior (familia, trabajo, naturaleza), a través de encuestas, intervenciones diversas, intercambios escolares...

En fin, la escuela abierta puede ser una solución a los problemas planteados por la renovación pedagógica.

Educación permanente

Intervención de Jacques Delors en la sesión del Centro de formación y perfeccionamiento de los periodistas sobre la educación permanente. En Revista *L'éducation*, núm. 168, 8 de marzo de 1973.

La educación permanente tiene una triple finalidad, según sea considerada desde el punto de vista de la evolución global de la sociedad, de la política social o del sistema educativo.

Desde el punto de vista de la evolución global de la sociedad, la educación permanente trata de ayudar a los hombres a adaptarse a todos los cambios que afecten tanto a su vida profesional como a su vida privada, dotándoles del caudal de conocimientos necesario para ello.

Como política social se trata, en primer lugar, de dar a todos las mismas oportunidades de suministrar a cada uno la posibilidad de realizarse plenamente en su trabajo, en su familia, en la vida social, en todas las organizaciones de las que forme parte.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la educación de los adultos tiende a conservar, a perfeccionar los primeros conocimientos adquiridos, a mantener un equilibrio entre la cultura general y la formación técnica, aumentando la capacidad para la vida profesional.

Indudablemente, para una perfecta eficacia de la educación permanente, es preciso dar un matiz nuevo a las relaciones entre maestros y alumnos, porque, de lo contrario, los adultos no aceptarán «volver a la escuela», y, por otra parte, es necesario también que el trabajador se sienta motivado, ya sea por el deseo de promocionar o por el simple gusto de cultivarse.

El sistema debe concebirse como abierto a las iniciativas, para así poder responder a las aspiraciones y necesidades de los trabajadores o de los ciudadanos en general y como un sistema descentralizado en perfecto acuerdo con la idea de apertura.

En este sistema, la responsabilidad de los poderes públicos se centra en tres puntos:

- Lograr que las finalidades estén bien definidas y que la actuación y los medios se dirijan a conseguirlas.
- Hacer que el aparato público de la Educación Nacional juegue su papel y todo su papel.
- Facilitar la innovación pedagógica y social.

En Francia, la experiencia tenida desde 1968 ha probado, mejor que cualquier demostración filosófica o teórica, que puede esperarse el éxito de la educación permanente, a pesar de los múltiples problemas que conlleva, algunos de ellos difíciles de resolver, pero que quedarán superados por la fuerza de una sociedad que no renuncia al progreso.

Educación de la juventud

HALLS W. D. NOUVELLES: «Tendances dans l'éducation des jeunes en Angleterre». En *Revue Française de Pédagogie*, núm. 22. Enero-marzo de 1973.

En los años pasados, en Inglaterra, se ha concedido excesiva atención a la élite privilegiada abocada a la enseñanza superior, en detrimento de aquellos que abandonan la escuela al concluir la enseñanza obligatoria.

Tras una encuesta realizada en 1966 entre jóvenes que habían abandonado la escuela a la edad de quince años, es decir, transcurrido el período obligatorio, se puso de manifiesto la necesidad de revisar el contenido de los programas de estudio. Esta función ha sido asumida por el «Schools Council», organismo cuasi oficial, subvencionado por el Ministerio de Educación y por las autoridades locales. El «Schools Council» ha elaborado ya varios programas experimentales que, debido a la autonomía de las autoridades locales (característica de la descentralización del sistema inglés), pueden o no ser acogidos por las escuelas, por lo que resulta necesario convencer a los docentes del valor de las innovaciones.

En el curso de los últimos años, en previsión de la prolongación de la escolaridad obligatoria, el «Schools Council» ha dirigido sus esfuerzos a mejorar los programas de estudio de los adolescentes: en latín, se ha estudiado un proyecto a fin de producir materiales y descubrir métodos, que ayuden al alumno a familiarizarse con el bagaje cultural de la antigüedad; se ha desarrollado un curso basado en los últimos descubrimientos de la lingüística, utilizando medios audiovisuales; se ha preparado todo un repertorio de *tests* para la evaluación de los progresos de los alumnos. Pero los principales proyectos son los concernientes a las «humanidades». Su finalidad es facilitar a cada uno el acceso a un patrimonio cultural complejo, suministrándole los medios de controlar su propia vida y de definir sus relaciones con las comunidades a que pertenece, así como profundizar su comprensión y su sensibilidad con los otros humanos.

Reformas en Alemania Federal

P. DEHEM: «La Reforme du Second cycle secondaire en Allemagne Federale». En *Revue Française de Pédagogie*, núm. 22. Enero-marzo de 1973.

Alemania Federal reforma su enseñanza a todos los niveles; intenta remediar el escaso desarrollo de la enseñanza preescolar; moderniza el primer grado suprimiendo las clases únicas; establece una enseñanza secundaria de primer ciclo, destinada a acoger a todos los niños y asegurarles la educación apropiada a sus facultades y a sus necesidades, sin condenarles a una orientación prematura y limitativa; intenta adecuar el segundo ciclo, de forma que prepare correctamente para el acceso a la universidad o para la incorporación a la vida práctica.

Desde 1920, los escolares alemanes cursan la enseñanza primaria de cuatro años de duración (seis a diez años). En Berlín, desde 1948 y desde 1959,

en las escuelas en que se aplican las recomendaciones del «Plan-cadre», los niños continúan durante dos años más en la escuela siguiendo un «ciclo de promoción y de observación». A partir de aquí, algunos acuden a la «enseñanza corta» (Hauptschule) hasta el noveno año de su escolaridad, es decir, durante tres o cinco años, según haya seguido o no el «ciclo de promoción y de observación»; otros van a la «enseñanza media» (Mittelschule) hasta cumplir los diez años de escolaridad y otros se dirigen a la «enseñanza secundaria» (Gymnasium, Oberschule), que dura tres años más que la «enseñanza media».

La reforma escolar en Alemania se plantea sobre la base de partir de la enseñanza primaria, que incluye el «ciclo de promoción y de observación», seguida de un ciclo medio común, con una duración total de diez años. Esta enseñanza se prolonga a través de dos ramas: la enseñanza profesional, en el sentido de una preparación amplia para el ejercicio profesional, y la enseñanza preuniversitaria, que prepara para los estudios superiores. La izquierda y los sindicatos se interesan por el ciclo medio y por la enseñanza profesional, mientras que la burguesía muestra su preocupación por lo que continúa siendo su feudo: la enseñanza preuniversitaria, que se cursa en los liceos, cuyos alumnos ostentan la fuerza que les da el ser burgueses y el ser minoría, sin olvidar que, dada la duración de este ciclo—tres años—, algunos estudiantes de los liceos, que hayan repetido uno o dos cursos, tienen veinte o veintiún años y son, por consecuencia, electores.

La misión del liceo, según la Universidad de Friburgo, consiste en la especialización individual, huyendo del saber enciclopédico, especialización que debe ser lo suficientemente amplia como para permitir al alumno cambiar de opinión acerca de la carrera a seguir. Sin dejar de lado esta esencial función del liceo, se han experimentado diversas tentativas de reorganizar el segundo ciclo de enseñanza. Casi todas las experiencias tienden a un *aggiornamento* para reconciliar al alumno con la escuela y pueden agruparse según dos concepciones:

La primera se basa en la libertad dada al alumno de escoger, dentro de cursos paralelos, pero consagrados a temas diferentes, el que responda mejor a sus intereses. Este sistema se aplicó, por primera vez, en 1966 en el Liceo de Buxtehude, en Basse-Saxe.

La otra concepción ha encontrado su más perfecta realización en l'*Odenwaldschule*, donde se reprocha el método de Buxtehude, que concede a los alumnos una libertad ilusoria de elección, según aficiones pasajeras. La concepción que contemplamos ahora ve la verdadera libertad en la facultad del alumno de escoger en virtud de una apreciación justa de los objetos de su elección y de sus propias necesidades.

La educación en España

Cuadernos para el Diálogo. Extra XXXIV. Abril 1973.

Cuadernos para el Diálogo dedicó un número monográfico a los temas educativos con el título «Enseñanza básica y media en España». Partiendo de una presentación, en la que se expone la oportunidad de una aportación crítica al proceso de transformación educativa, que atraviesa la sociedad española, por la importancia cualitativa de los problemas de la enseñanza y por el am-

biente de inquietud que existe al respecto; el número contiene una serie de artículos críticos de indudable interés. Entre ellos, destacan los firmados por Joaquín Ruiz-Giménez, Luis Gómez Llorente y Amando de Miguel, que plantean los problemas vivos de la educación, su finalidad y el nivel educativo de la fuerza de trabajo en España, respectivamente.

La segunda parte está dedicada a los centros docentes, con artículos de Pilar Sainz, Pilar Lucendo, Lorenzo Díaz Sánchez y Julio Rodríguez-Gómez, que inciden sobre la enseñanza privada, las filiales de los institutos, la actitud de los campesinos ante la cultura y sobre las asociaciones de padres de alumnos.

Finalmente, se hace un análisis de ciertos aspectos de la educación en algunas regiones: Andalucía, Canarias, Cataluña, el País Vasco y Galicia son contempladas en una sección, en la que se tocan problemas como el del bilingüismo, las Ikastolas y la planificación, así como el del analfabetismo.

La educación en la URSS

WOLFGANG MITTER: «On the Efficiency of the Soviet School System». En *Review Comparative Education*, vol. 6, núm. 1. Marzo 1973.

Para enjuiciar la política educativa soviética, conviene partir de dos extractos del acta de educación de 24 de diciembre de 1958, todavía en vigor:

«El desarrollo acelerado de la mecanización y de la automatización, el uso creciente de sustancias químicas en la producción, la utilización de aparatos electrónicos y de computadoras, el general desarrollo de la electrificación y otros logros de la ciencia y de la tecnología cambian el carácter del trabajo... Las perspectivas del desarrollo técnico-económico de la Unión Soviética determinan que cada vez se exija más de los trabajadores de nuestra sociedad. Por ello, ha llegado a ser una verdadera necesidad proporcionar una educación polivalente.

La concepción comunista de la sociedad va inseparablemente ligada a la educación de un nuevo hombre, en el cual la riqueza intelectual, la pureza moral y la perfección física deben conjugarse armónicamente. El estado socialista construye su escuela para servir al pueblo, para transmitir el saber a los trabajadores y para desarrollar la inteligencia de todas las gentes. La escuela soviética va a educar a las generaciones en el espíritu de las ideas más progresivas, las ideas del comunismo. Modela una filosofía materialista de la vida para los jóvenes, base para una comprensión verdaderamente científica del mundo.»

Según se desprende del primer extracto, la política educativa tiene una función pragmática: está al servicio de la revolución científica y técnica y debe obedecer a los principios económicos de eficiencia y rentabilidad. Por otra parte, el segundo extracto señala la función ideológica de la política educativa, que es, taxativamente, «la educación de un hombre nuevo». En opinión de los ideólogos marxistas-leninistas, esta función tiene un carácter humanista y emancipador.

En cuanto al sistema educativo en sí, la instrucción elemental es obligatoria y exigida por la constitución de la URSS desde 1958. La enseñanza

obligatoria tiene una duración de ocho años, aunque actualmente se tiende a que sea de diez años, con objeto de dar a toda la juventud una «educación secundaria general».

La instrucción elemental obligatoria, de ocho años de duración, se concluye normalmente a la edad de quince, pudiendo entonces el alumno:

- Seguir en su misma escuela, si ésta es una institución completa, es decir, si se trata de una escuela con enseñanza secundaria, dos cursos *senior*. Si el alumno ha cursado la instrucción obligatoria en una institución incompleta, puede cambiar a una completa. No existe requisito o formalidad alguna para empalmar la enseñanza primaria con los dos años *senior* de la secundaria. Este tipo de enseñanza tiene carácter general, no es selectivo y recibe el nombre de *mass school*.
- Asistir a una *special school*, para lo cual es necesario superar un examen de admisión. La *special school* se diferencia de la *mass school* en que en aquélla se imparte una enseñanza especializada en ciertas materias.

(Los dos años de la *special school* pueden cursarse en uno de los siete establecimientos ubicados en las universidades de Moscú, Leníngrado, Novosibirsk, Kiev, Tbilisi, Erevan y Vilnius, y dedicados a Matemáticas o Física, o en uno de los aproximadamente doscientos centros en los que la especialización versa sobre proceso de datos, tecnología química, radio y electrónica.)

- Ingresar, tras un examen de admisión, en una escuela secundaria profesional (*technicum*). Los *technicums* no forman exclusivamente técnicos especialistas en diversas ramas de la industria, sino también maestros de enseñanza primaria, profesores de música, asistentes médicos y enfermeras. Las enseñanzas en estas escuelas tienen una duración de cuatro a cinco años. Al final de estos estudios, se obtiene un certificado de cualificación técnica y uno de enseñanza general secundaria.
- Cursar de uno a cinco años de estudios en una escuela técnico-profesional, que proporciona, en su más bajo nivel, un certificado de obrero especialista y, en su nivel más alto, prepara para profesiones especialmente complicadas.

Para completar el cuadro, se hace preciso mencionar en este punto las escuelas que ofrecen desde el primer curso de primaria una educación especial. Nos referimos a las escuelas de idiomas extranjeros, de danza y música y las de artes aplicadas, en las que la enseñanza tiene una duración de diez años.

Así, pues, la educación secundaria en la Unión Soviética puede realizarse por dos vías distintas: puede conducir a la obtención de un certificado de enseñanza secundaria general, única y exclusivamente, o a la obtención de este certificado más otro de cualificación profesional. Concluida la enseñanza secundaria general, por cualquiera de los procedimientos descritos, se puede realizar el examen de admisión a la universidad.

Las 800 universidades y establecimientos de educación superior de la URSS tienden claramente a dar a los ciudadanos una formación profesional de alto nivel, que les prepare para desempeñar puestos en la economía, en la pro-

fesión legal y en el servicio de sanidad, así como en las artes y las ciencias. La conexión directa entre el cupo de plazas disponibles y las necesidades económicas previenen la tendencia a una superproducción de académicos.

Los principales problemas actualmente planteados afectan a los siguientes aspectos:

- El valor que puede tener la conclusión del octavo curso de la enseñanza obligatoria y el certificado de madurez.
- La estructura del primer grado y del grado intermedio de la formación profesional.
- La tarea didáctica de conducir al alumno de la escuela secundaria general a los estudios universitarios y al trabajo en ocupaciones prácticas.

Sin embargo, puede afirmarse que, en lo que respecta a la educación primaria y secundaria, un *test* de eficiencia sería positivo y que, a través de la enseñanza secundaria, todo ciudadano soviético tiene la oportunidad de formarse y desarrollar sus talentos.

2. TECNOLOGIA E INVESTIGACION EDUCATIVA

Cibernética

C. KYLE PACKER y TONI PACKER: «Cibernética, teoría de la información y proceso educativo». En Revista *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 1. Enero 1973.

De un modo sencillo, utilizando ejemplos fácilmente comprensibles y citas de diversos autores, este artículo introduce al lector en la comprensión de la aplicación de la cibernética y la teoría de la información a los procesos de aprendizaje.

Los cuatro conceptos analizados—*feed back*, reducción del campo de incertidumbre, relación de reciprocidad y entropía—sirven de base para una auténtica revisión de la ideología y el comportamiento profesional del maestro. El valor intuitivo y práctico de sus observaciones, facilita, sin duda, la creación de actitudes nuevas.

La cibernética ofrece un marco flexible y una tecnología adecuada para analizar los sistemas de proceso de aprendizaje.

Tecnología educativa

IVOR K. DAVIES: «Problemas actuales de la tecnología educativa y el adiestramiento». En Revista *La Educación Hoy*, núm. 3, Marzo 1973.

La educación y el adiestramiento representan en la actualidad, en casi todos los países, el gasto específico más importante. Los métodos de la educación y el adiestramiento tratan de ser más efectivos en función de las

necesidades de la sociedad y de la propia organización en la que se produce el adiestramiento.

Todas las organizaciones tienen ante sí el doble dilema de organizar adecuadamente los recursos humanos de que disponen en función de los objetivos y organizar las tareas a realizar de modo que las necesidades personales de cada individuo queden satisfechas.

Para resolver estos problemas, es preciso aprender nuevas formas de determinar y definir los objetivos de la organización, practicar mejores formas de distribución y disponer recursos e introducir métodos de control más directos. Pero para llevar a cabo los cambios, es preciso realizar una renovación y desarrollo de la organización.

El adiestramiento es parte esencial de esta renovación. El adiestramiento sólo adquiere su significado en función de la organización dentro de la cual se realiza; por ello, los problemas de adiestramiento se han de definir en términos organizativos y no como algo ajeno a la propia institución.

Situado el adiestramiento en el marco del «desarrollo de la organización», los problemas de instrumentar una tecnología educativa se tornan defectos organizativos. El problema importante es prepararse para la renovación y desarrollo de la organización mediante el adiestramiento. El proceso de adiestramiento, enfocado dentro del contexto del desarrollo de la organización, se convierte en una función directiva y debe coordinarse con otros esfuerzos de cambio, como la investigación de operaciones y el control de costes.

Es esencial asegurar que los programas que constituyen el proceso de adiestramiento sean efectivos (la efectividad implica hacer las cosas apropiadas) más que eficaces (la eficacia implica hacer las cosas bien). La efectividad puede aprenderse; lo que se requiere es competencia y ésta depende de unos hábitos mentales determinados.

Si la tecnología educativa debe ser provechosa para los instructores y significativa para el desarrollo de la organización, debe contemplarse como un medio para prevenir las dificultades que puedan afectar a la supervivencia de la organización. Conviene, entonces, adoptar un concepto integrador de la tecnología educativa.

Métodos de enseñanza

BEATRIZ VALDEMORO: «Hacia el método ecléctico». En Revista *Vida Escolar*, números 147-148. Marzo-abril de 1973.

La autora expone que, en la enseñanza de idiomas en la EGB, «la fonología, morfología, sintaxis y vocabulario de la nueva lengua deben adquirirse en forma integrada, haciéndolas corresponder con ideas y significados, dentro de situaciones activas».

El artículo contiene algunos ejemplos de oraciones, en las que aparecen integrados diversos elementos, y pone de manifiesto la importancia del profesor y la necesidad de que éste posea sentido del equilibrio y de la ponderación, que esté en continuo estado de alerta contra la rutina y que sepa establecer un adecuado clima de comunicación en la clase, experimentando nuevos enfoques y nuevas técnicas.

Enseñanza de idiomas

ENRIQUE ALCARAZ VARO: «Las cuatro destrezas: fases de una clase de idiomas». En Revista *Vida Escolar*, núms. 147-148. Marzo-abril de 1973.

Las cuatro destrezas fundamentales que el alumno debe desarrollar en el aprendizaje de un idioma son: *entender, hablar, leer y escribir*, y por este orden deben ser introducidas en la programación de un curso de EGB.

Las clases se dividen en partes que tengan caracteres distintos y que posean un valor operativo. En el artículo que nos ocupa, se consideran seis fases: presentación, explotación, socialización, individualización, sistematización y evaluación, y se analizan todas ellas, estudiando su finalidad, las destrezas a desarrollar y componentes lingüísticos.

Tutoría educativa

ANTONIO HERNANDEZ-CARRILLO: «La tutoría educativa». En Revista *La Escuela en Acción*, núm. 10.142. Abril de 1973.

La tutoría supone el desempeño, por un profesor, de una serie de actividades conducentes a desarrollar la personalidad del alumno, respetando su intimidad y encauzando su libertad de acuerdo con sus propias cualidades.

Si va dirigida a la formación de hábitos intelectuales, es una «tutoría escolar», si se dirige a la adquisición de hábitos operativos, es una «tutoría personal» y, finalmente, será una «tutoría profesional», si se encamina a la formación con vistas a la elección de la profesión, oficio o carrera.

El autor aconseja, para el éxito de la tutoría, las entrevistas periódicas mediante las que pueden inculcarse valores tales como la generosidad, la humildad y otros de tipo humano, social y religioso, así como la organización de un gabinete psicopedagógico que suministrará al tutor la valiosa ayuda que pueden ser los *test* de inteligencia, de personalidad, etc.

Dinámica de grupos

FRANCISCO SECADAS Y BERTRAN-QUERA: «Nueva técnica del sociograma (Análisis dimensional de la dinámica de grupos)». En *Revista Española de Pedagogía*, núm. 121. Enero-marzo de 1973.

El objeto de la psicología es el comportamiento, pero los conceptos y claves, utilizados por los psicólogos, no constituyen exactamente muestras reales de comportamiento. Los *tests* y cuestionarios, por ejemplo, reducen rasgos caracteriológicos, temperamento e idiosincrasia a comportamientos sintomáticos.

En contraposición a los *tests* y cuestionarios, el sociograma tiene una base subjetiva y en su utilización el psicólogo no actúa de observador, sino de mero procesador de datos, y sólo al final emite a lo sumo una opinión acerca de la concordancia de sus observaciones con el sociograma.

Partiendo de estas premisas, en el artículo se ensaya un método de análisis dimensional en el estudio de las relaciones interpersonales en la convivencia de un grupo concreto.

Investigación educativa

J. AUBA: «Recherche pédagogique et organisation des enseignements en France». En Revista *Paedagogica Europea*. 1973.

Se describe el sistema de enseñanza francés, del que el autor destaca, como característica más notable, su fuerte centralización. Todas las medidas tendientes a modificar el régimen de estudios, los programas, los horarios, los métodos y los exámenes competen exclusivamente al poder central (Ministerio de Educación Nacional).

Los directores de los centros deben aplicar una reglamentación, generalmente muy precisa, en lo relativo a la organización administrativa, pero con una cierta flexibilidad en el plano de la práctica pedagógica.

Si se examina el acto pedagógico propiamente dicho y el papel del profesor en la clase, la situación es algo diferente del carácter constante que guarda toda la organización general de los estudios y la vida administrativa de los centros. A menudo, las órdenes ministeriales que contienen directrices de carácter pedagógico dejan al profesor un margen nada despreciable de posibilidad de adaptación.

En definitiva, puede decirse que la función de enseñar se ejerce en Francia en un doble contexto: liberal, en la medida en que se estimula a los maestros a tomar iniciativas para convertir su enseñanza en algo vivo, dinámico, atractivo, adaptada al auditorio, y dirigista, en la medida en que los interesados deben someterse a las instrucciones oficiales y al control de los inspectores (inspectores generales, inspectores departamentales para la enseñanza primaria, inspectores de enseñanzas técnicas y profesionales, inspectores de la juventud y de los deportes).

En la enseñanza superior, la ley de orientación concede a las universidades y a las unidades de enseñanza e investigación una amplia autonomía para la definición de sus actividades de investigación.

Dentro de este contexto general se encuadra la investigación. Si se atiende a la letra de las normas, las posibilidades de innovación real serían escasas. Las disposiciones reglamentarias, que permiten establecer situaciones de excepción, son raras y de alcance limitado. Además, toda investigación necesita una autorización de la administración central (o de la autoridad académica en ciertos casos).

Sin embargo, la realidad es diferente. La voluntad y la acción conjunta de los responsables del ministerio, de los cuerpos inspectores, de los institutos de investigación, etc., permitió emprender operaciones importantes y establecer las bases de una organización funcional y estructurada.

J. Auba analiza, a continuación, las relaciones entre la investigación pedagógica y la acción educativa a través de un análisis de las funciones «investigación» y «decisión» en la organización general de la educación en Francia.

Las ideas innovadoras, con frecuencia, provienen de los propios profesores. Su situación les permite advertir las deficiencias de los métodos, de las estructuras y las necesidades de los jóvenes. Su experiencia diaria hace que encuentren, casi intuitivamente, soluciones a los problemas que se les presentan. Se trata de investigaciones espontáneas, que también pueden ser resultado de acciones colectivas: movimientos pedagógicos, sindicatos de profesores. Estas investigaciones deben ser autorizadas por los «rectores de academia», que son los que pueden conceder los medios necesarios para su puesta en práctica.

Los centros pilotos y experimentales constituyen otra modalidad. Se caracterizan por el número menor de alumnos, flexibilidad de horarios y de programas; en ellos, se llevan a cabo numerosas experiencias bajo el control de los institutos especializados de investigación pedagógica y de la inspección general. Además, existen escuelas primarias y colegios de enseñanza secundaria experimentales, en donde se realizan experiencias que implican derogaciones importantes de las normas generales.

Bajo la tutela del Ministerio, pero gozando de una amplia libertad para definir y aplicar los programas de investigación, se encuentran los *institutos especializados de investigación pedagógica*, entre los que se pueden citar el Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógicas, la Oficina Francesa de Técnicas Modernas de Educación, etc. Su campo de acción cubre la investigación fundamental y la aplicada; sus equipos de trabajo están integrados por investigadores universitarios y profesores.

Por su parte, los *centros de enseñanza superior e investigación*, categoría distinta de las anteriores, determinan sus programas de investigación. Sus investigaciones fundamentales desembocan frecuentemente en investigaciones aplicadas que implican una experimentación en los centros escolares de primer o segundo grado.

La reorganización del Ministerio de Educación Nacional en 1970 concedió un lugar a la investigación pedagógica en tanto que actividad específica. Antes, la actividad de investigación no parecía que pudiera servir de gran ayuda para las necesidades inmediatas de acción, es decir, para la solución de los problemas urgentes; por ello, la elaboración de las decisiones de los últimos años se realizó casi sin contar con la investigación pedagógica. Sin embargo, existía entre los responsables una voluntad de abrirse a las nuevas ideas y de prestar atención a la labor de los investigadores. Esta voluntad se tradujo en la creación de los centros piloto y del Instituto Pedagógico Nacional, en la integración de expertos en educación dentro de las comisiones ministeriales de renovación educativa, sin olvidar el papel activo de enlace entre la investigación y la administración desempeñado por la Inspección General.

Conforme a la reorganización del Ministerio, la investigación forma parte de los programas de acción establecidos por los directores delegados. La investigación se presenta como un elemento coherente de todo el conjunto de la política educativa, tanto desde el punto de vista de los objetivos como de los medios a poner en práctica.

En la actualidad, existe una tendencia muy clara en los responsables del Ministerio de subordinar el lanzamiento de las reformas, que aún quedan por realizar (francés, ciencias experimentales, organización de la enseñanza secundaria de segundo ciclo), a una experimentación mucho más profunda y a una evaluación de carácter científico. Por ello, los servicios centrales solicitan, cada vez más, de los institutos especializados, de las universidades, etcétera, estudios e investigaciones, cuyos resultados serán útiles a la hora de tomar decisiones ulteriores. Los responsables de la educación nacional han llegado al convencimiento de que no puede haber renovación sin investigación. Una encuesta reciente demostró que los centros franceses disponen de un número elevado de medios audiovisuales, pero que son mal utilizados, debido a que los profesores no han sido convenientemente preparados para ello, porque el problema de su conversión a las nuevas técnicas no ha sido suficientemente estudiado. Cuando se pase a la utilización de medios mucho

más elaborados, será imposible pensar que este trabajo de motivación y de reciclaje de los profesores debe considerarse como secundario o dejado a la iniciativa de los interesados.

S. J. EGGLESTON: «Educational Research in Finland». En Revista *Paedagogica Europea*. 1973.

El sistema educativo finlandés está experimentando cambios importantes. Los administradores de la educación esperan de los investigadores de la educación soluciones para resolver los problemas provocados por estos cambios. Un papel importante en la investigación pedagógica lo desempeña la Junta Nacional Escolar, responsable de la organización de esta investigación. La ejecución de gran parte de la política de investigación de la Junta Nacional corresponde al Instituto de Investigación Educativa de Jyvaskyla, que lleva a cabo programas de investigación en todos los niveles educativos.

W. VOSTER: «Educational Research in Sweden». En Revista *Paedagogica Europea*. 1973.

Para entender la organización del sistema de innovación en Suecia, ha de tenerse en cuenta el sistema administrativo de este país.

En Suecia, los ministerios son relativamente pequeños. La administración de las leyes educativas corre a cargo de órganos independientes, como son la Junta Nacional de Educación, responsable de la educación primaria y secundaria, y la Oficina del Canciller de las Universidades, responsable de la educación superior.

La administración local está en manos de las autoridades locales. Parte de la autoridad de la Junta Nacional, se delega en las juntas regionales que forman parte de la Junta Nacional.

En Suecia, la actividad de investigación de la educación no universitaria se centra en la Oficina L.4, que forma parte del Departamento de Formación del Profesorado de la Junta Nacional de Educación.

La Oficina L.4 está dividida en tres secciones:

- L.4-1: investigación y desarrollo.
- L.4-2: desarrollo de materiales de enseñanza.
- L.4-3: test y evaluación.

La Sección de Investigación y Desarrollo efectúa, en cooperación con otros departamentos de la Junta Nacional, las juntas regionales, escuelas de educación, etc., un análisis de las necesidades en materia de investigación. Sobre esta base, los institutos universitarios de investigación y escuelas de educación elaboran planes para ciertos proyectos que luego pasarán a examen de un consejo de planificación de la investigación, encargado de preparar el plan definitivo.

La Oficina del Canciller de la Universidad comprende, también, un departamento de investigación encargado de fomentar la investigación pedagógica y la investigación de las estructuras de enseñanza possecundaria.

El Ministerio de Educación se ocupa de la legislación educativa, presupuesto educativo y la preparación de las decisiones políticas más importantes. La preparación de los cambios más significativos en el campo de la educación corresponde a los «comités reales». El Ministerio se ocupa de la planificación del presupuesto para educación, pero otros aspectos de la planificación corresponden a la Junta Nacional de Educación y a la Oficina del Canciller. Sobre estos dos órganos el Ministerio no tiene una autoridad formal. Tanto la Junta como la Oficina del Canciller se rigen por la legislación parlamentaria.

Después de analizar las funciones y actividades de los principales órganos gubernamentales suecos, en relación con la innovación educativa, el autor llega a la conclusión de que esta innovación se caracteriza por su alto grado de sistematización y eficacia, señalado como la uniformidad existente en la sociedad sueca, favorece la aceptación de los objetivos educativos en comparación con otras sociedades de carácter más pluralista.

3. PERSONAL DOCENTE

Dirección de centros

J. FUSTER: «La función educativa en los centros de EGB». En Revista *La Escuela en Acción*, números 10-124. Enero de 1973.

Los directivos cualificados son vitales en toda empresa dinámica y, si la empresa es educativa, la función directiva se convierte en delicada y difícil. Con la creación de los colegios nacionales de educación general básica, deberá alcanzar una mayor dimensión y grado de especialización técnico-pedagógica.

El trabajo de todo directivo puede concretarse en cinco funciones básicas principales: planificar, organizar, administrar, coordinar y controlar.

La planificación incluye la fijación de los objetivos generales y específicos del centro y el establecimiento de los «planes» necesarios para conseguir esos objetivos.

En todo centro, el contenido a organizar son los elementos que intervienen en el proceso educativo: sujeto de la educación (alumno), personal educativo y el medio.

La administración es, a la vez, la acción que se realiza y el organismo encargado de llevar a cabo esa acción. Como actividad, hace referencia a la puesta en funcionamiento y dirección de la marcha del centro.

El control del centro, aunque corresponda a la Inspección Técnica, entra de lleno dentro de la función directiva en cuanto que el control y evaluación del centro son necesarios para mejorar, corregir o estimular su marcha.

Al ser todo centro una unidad orgánica, necesita un desarrollo armónico de sus órganos y no puede éste llevarse a cabo por desarrollos parciales, sino que debe realizarse de forma coordinada.

Formación de directivos

H. L. GRAY: «Los cursos de dirección de directivos de instituciones docentes. Una experiencia activa». En revista *La Educación Hoy*, vol. I, núm. 1. Enero 1973.

A través de este artículo, se enfrentan dos concepciones totalmente distintas de lo que debe ser la filosofía, contenido y metodología de los cursos de formación de directores de instituciones docentes.

Por un lado, Gray, profesor de Dirección de Centros de la Universidad de Keele, parte de la base de que la gran aportación del *management* ha sido centrar la atención del directivo en los problemas de su comportamiento personal y su repercusión en él de sus compañeros de trabajo. Entiende que los dos objetivos fundamentales de todo curso de dirección son el aprendizaje de técnicas o habilidades prácticas y la autoevaluación de actitudes personales en el campo de las relaciones humanas. Y que, concretamente en el caso de las instituciones docentes, los mayores problemas se centran en el área de las relaciones humanas. Considera, pues, que el contenido del curso debe ser ayudarles, utilizando los métodos de la psicología social, a vivir la experiencia de grupo para poder comprender mejor los comportamientos humanos que ocurren en el mismo.

De otra parte, Mr. Barnes, director de un centro docente inglés, se opone rotundamente a esta concepción, pues entiende que no es precisamente el autoconocimiento y las aportaciones de la psicología social el campo en el que los directores se sienten menos preparados, sino que acuden a los cursos de formación conscientes de la necesidad actual de dominar unas técnicas que quizá antes no necesitaba, pero que, ahora, ansían aprender.

Cambios en el papel del profesor

«Changements dans le rôle de l'enseignant». En Revista *L'Observateur de l'OCDE*, número 63. Abril 1973.

Se trata de un análisis de los debates y documentos de trabajo de un grupo de expertos en educación reunidos recientemente en la sede de la OCDE. Las discusiones se centraron sobre los siguientes temas:

- La orientación del cambio en la enseñanza.
- Los cambios en el papel del profesor como resultado de los cambios acaecidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La adaptación de la organización al nuevo papel del profesor.
- Los campos de actividades futuras de investigación y desarrollo.

En todos los países miembros de la OCDE, el profesor está, en la actualidad, sometido en su función a tensiones producidas por la coexistencia de sistemas educativos en lenta evolución y de contextos sociales de evolución rápida. Será preciso tomar medidas políticas que hagan más eficaz el trabajo del profesor y encontrar una solución a la situación conflictiva que caracteriza ahora a la función de enseñar.

La orientación del cambio en la enseñanza

Los cambios que se producirán en la enseñanza no se pueden predecir con exactitud, ni con respecto a sus detalles ni a su ritmo, pero es bastante evidente que, en un futuro próximo, la evolución probablemente se efectuará en la siguiente dirección:

- Estudios más largos para todos.
- Una nueva estructura de autoridad.
- Una nueva distribución del conocimiento.
- Una educación «abierta» más que un sistema escolar.

Una de las tendencias más claras, en todos los países, es el carácter cada vez más popular y universal de la enseñanza. Las razones de esta evolución son de índole económica, social y cultural. Los profesores deben cumplir una tarea importante para satisfacer la creciente demanda de educación de la población. Deberán estar preparados para guiar hacia los estudios superiores a los niños bien dotados y ocuparse, a la vez, de los que abandonarán la escuela tempranamente y muestran poca inclinación por la escolaridad obligatoria. La gran tarea de la enseñanza en el próximo decenio tal vez sea impedir que se abra todavía más la fosa entre los alumnos dotados y los *handicaps* de los niños poco motivados y menos dotados.

En la sociedad actual, caracterizada por el pluralismo, los maestros deben afirmar por sí mismos su autoridad profesional y personal, dejando de lado cada vez más el apoyo de los agentes tradicionales de socialización: iglesia, familia, comunidad de trabajo o de residencia.

Junto a los problemas de la educación nacidos de los valores reconocidos por una sociedad pluralista, es preciso añadir aquellos cuyo origen se encuentra en los medios de comunicación de masas, que ejercen una presión en favor de nuevos modos de vida; el maestro debe hacerse intérprete de estas diversas alternativas ante los niños de los que es responsable.

Frente a la expansión del saber, parece necesario un tipo de educación que ponga al niño en disposición de aprender por sí mismo durante toda la vida y que se dirija, sobre todo, a desarrollar la personalidad y favorecer las relaciones sociales mutuas. Las disciplinas que favorezcan el desarrollo efectivo de los alumnos desempeñarán un papel más importante en los sistemas de enseñanza.

Cada día es más evidente que la aptitud de la escuela para proporcionar una educación a la vez eficaz, humana y económicamente útil, sin exacerbar las desigualdades sociales, depende de su cooperación con otros agentes educativos exteriores: padres, organizaciones comunitarias locales, servicios sociales.

Los cambios requieren una modificación profunda de la estructura del sistema educativo. Un tipo nuevo de enseñanza y aprendizaje es imposible sin una ruptura con el marco tradicional.

Cambios en el papel del profesor como resultado de los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Los expertos están de acuerdo en lo relativo a la orientación de los cambios que acaecen en el proceso de aprendizaje y que habrá que acelerar. Esta orientación se puede resumir así:

- El alumno debe convertirse en responsable de su propio aprendizaje.
- La organización del aprendizaje debe facilitar la adquisición de aptitudes para proseguir este aprendizaje y no sólo la adquisición de conocimientos.
- El desarrollo de las aptitudes sociales y personales es tan importante como la adquisición de conocimientos.
- La evaluación del trabajo debe ser responsabilidad del alumno y del profesor.
- El profesor debe aceptar como legítimos los esfuerzos del alumno para planificar, ejecutar y evaluar su propio trabajo.

En aquellas situaciones dominadas por la preocupación del aprendizaje más que por la de enseñanza, el papel del profesor probablemente evolucionará en las siguientes direcciones.

En relación con los *elementos fundamentales de la situación de aprendizaje* tenderá hacia:

- horarios de trabajo más flexibles;
- evaluación de conocimientos basada en el trabajo de cada día más que en los exámenes;
- una relación de trabajo más igualitaria y más cooperativa entre el maestro y los niños.

En las *técnicas pedagógicas* la evolución se hará hacia:

- el dominio de las fuentes y de los métodos de conocimiento más que del conocimiento en sí mismo;
- la definición de objetivos, la motivación de los alumnos y la evaluación del trabajo de cada uno más que la enseñanza de una clase;
- la aceptación de nuevas fuentes de aprendizaje en la comunidad y en los diversos medios de comunicación;
- la aptitud de trabajar en cooperación estrecha con los padres, los consejeros pedagógicos y los trabajadores sociales.

En la *actitud de los profesores* la evolución se orientará hacia:

- una apreciación de la importancia que es preciso conceder al proceso de desarrollo del niño, sus orígenes sociales, la influencia que puede tener la actitud propia y las exigencias del maestro sobre el desarrollo del niño y sus resultados escolares;
- el reconocimiento del hecho de que los colegas, los agentes exteriores a la escuela y otros niños más mayores puedan ser fuentes de aprendizaje esenciales para el niño;
- el reconocimiento de la conveniencia y de la legitimidad de ciertos conocimientos adquiridos por el niño en su propio ambiente y gracias a los medios de comunicación de masas;
- la aceptación de verse expuestos a las observaciones, a las críticas de los niños y de los colegas, en particular en las situaciones de enseñanza en equipo;

- la aceptación de la participación en la responsabilidad de las decisiones tomadas en el interior de la escuela;
- la aceptación de un contacto con las actividades de investigación y de desarrollo en materia de enseñanza;
- la aceptación del personal auxiliar y paraprofesional en la escuela como compañero en su empresa común;
- la aceptación de una disminución de la autoridad tradicional del profesor en sus relaciones con los niños y los padres.

En cada fase del proceso educativo, es indispensable un nivel elevado de capacidad profesional y un nuevo título, como el de «educador», puede ser más apropiado que el de profesor. La noción de una profesión educativa diversificada, pero unificada, emerge lentamente; comprenderá no sólo a los profesores en sentido estricto, también a los especialistas, tales como consejeros de orientación, los psicólogos, los documentalistas, los especialistas de la información, el director del centro, el consejero pedagógico y el inspector de la unidad administrativa escolar local.

La adaptación de la organización al nuevo papel del profesor

Los expertos examinan la organización bajo los siguientes ángulos:

- Resistencia a los cambios.
- Educación de los profesores, prioridad a la formación en servicio, modificación de la formación inicial de los profesores.
- Necesidad de un nuevo *status* social y político.

La resistencia a los cambios se contiene implícitamente en el papel habitual del profesor, formado para transmitir la cultura, para seleccionar a los niños de cara a su futuro *status* de adultos y para inculcarles las normas morales.

Respecto a la formación del profesorado, existe la tendencia a reconocer el carácter esencial que tomará la educación continua en servicio para los profesores, para los formadores de estos profesores y para todos los que participen en la administración del sistema educativo.

El paso de una situación de aprendizaje centrada en el maestro a otra centrada en el niño deberá traducirse en la formación del maestro por una modificación del objetivo central que guiaba esta formación: antes correspondía al profesor transmitir el saber, hoy es el niño quien deviene el agente de su propia educación, aunque siempre pertenecerá al maestro dirigir su trabajo.

La nueva preocupación por la calidad en la formación de los profesores implica para el alumno-maestro riesgos y ventajas; al entrar en la carrera de magisterio, el estudiante deberá aceptar el riesgo de ser juzgado no apto. Sólo continuarán quienes se revelen como más capaces y que puedan seguir los nuevos desarrollos. La clave de la formación de los maestros reside en la formación inicial y continua de quienes precisamente tienen la responsabilidad de educarles. En Suecia, se ha dado prioridad a la educación de los formadores de los profesores porque se estima que es ahí donde reside el centro del problema.

La nueva posición del profesor, con lo que implica de responsabilidad compartida con los padres, administradores, etc., es la de un experto del sistema de aprendizaje que dispone, para reforzar su acción, de agentes auxiliares y paraprofesionales.

Una característica de la actitud profesional del profesor será su comprensión de la investigación e innovación en materia de enseñanza, en las que participará. Los expertos piensan que habrá que procurar que los profesores intervengan en los trabajos de los investigadores, en particular para contribuir a los nuevos programas y técnicas de enseñanza y ensayar nuevas formas de organización. Se reconoce que, para ser eficaz, el profesor debe participar en el proceso de planificación, de desarrollo y de decisión de las actividades educativas.

Los campos de actividades futuras de investigación y desarrollo

Se pueden señalar los sectores sobre los que deberían recaer las actividades futuras de investigación y desarrollo:

- nuevas formas de dotación y utilización de medios pedagógicos;
- actualización de la formación continua de quienes participan en las actividades educativas;
- nuevos esquemas de reclutamiento.

Otros aspectos de la actividad del profesor merecen estudiarse, por ejemplo, el trabajo que realizan los equipos de profesores, la cooperación entre los maestros, etc.

Por último, la evaluación debe ocupar siempre un papel primordial: debe formar parte de cualquier programa de innovación en materia de enseñanza.

Formación del profesorado

ENRIQUE SMITH VERDIER: «Circuito cerrado de televisión y formación del profesorado». En *Revista Española de Pedagogía*, núm. 121. Enero-marzo de 1973.

En lo que respecta a la formación del profesorado, el circuito cerrado de televisión puede utilizarse para instruir o para la observación de una situación didáctica.

En el primer caso, la utilización del circuito cerrado de televisión se justifica por cuanto este medio aumenta la eficacia de la comunicación y por la facilidad que ofrece de ampliar localmente la actuación de los expertos, a cargo de los cuales corre la formación del profesorado.

En el segundo caso, el circuito cerrado de televisión constituye el medio ideal para presentar demostraciones o modelos que, además, si se graban en magnetoscopio, pueden verse repetidas veces, constituyendo un material insustituible para el análisis del proceso dinámico de los comportamientos docentes.

Por otra parte, el circuito cerrado de televisión permite la autoobservación como medio de corrección, que es considerada decisiva en lo que se refiere a la formación del profesorado en la práctica de las destrezas docentes.

4. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Educación Superior

A. M. ROSS: «The role of higher education institutions in national development». En *Higher Education*, vol. 2, núm. 1. Febrero 1973.

Resumen del informe de la Conferencia Internacional sobre Educación (reunión 33) del International Bureau of Education.

La conferencia constató que uno de los principales problemas de la educación superior radica en los constantes fracasos sufridos en el intento de adecuarla a las exigencias nacionales. La educación superior, a este respecto, ha sido deficiente en términos cualitativos y cuantitativos. Por una parte, se produjeron graduados, cuya formación no les habilitó para realizar las tareas que la nación esperaba de ellos. Por otra, se graduaron tantas personas que la economía no pudo absorberlas.

Se prestó especial atención al conflicto entre la educación universitaria tradicional, fuertemente académica, y la instrucción superior, predominantemente tecnológica, y quedó, en gran parte, sin resolver el problema de si era preferible desarrollar un sistema universitario «comprehensive», como ya se ha hecho en algunos países, o mantener la coexistencia de diferentes tipos de instituciones.

Se discutió el problema de la autonomía universitaria, teniendo en cuenta que el problema era distinto, según las ideologías y necesidades de los diferentes países, y que, además, en las naciones en vías de desarrollo resultaba afectado por la estrecha identificación de la universidad con el desarrollo nacional. Asimismo, se puso de manifiesto la necesidad de que las instituciones nacionales de educación superior desempeñaran una función más amplia en la formación del profesorado y en la promoción de la investigación.

Se resaltó la importancia de conseguir la igualdad de oportunidades para acceder a la universidad y evitar la excesiva tasa de repeticiones y abandonos en este nivel tan costoso. Se mostró cierto recelo en cuanto al aserto de que el grado de desarrollo económico de un país depende del montante de educación superior que proporciona y se puso especial énfasis en la necesidad de ensayar vías y medios para que la educación universitaria esté en íntima conexión con el mundo del trabajo, especialmente en los países en vías de desarrollo, a fin de reducir el número de los «sin empleo».

Una parte muy interesante de los debates estuvo dedicada a la competencia de los educadores, manifestándose un total acuerdo en que ninguna profesión, como la de educador, precisa de una constante puesta al día. Los profesores necesitan perfeccionarse continuamente para estar a la altura de los últimos avances del saber, de los métodos de enseñanza, de la tecnología educativa y de las ciencias sociales.

El hecho de que un gran porcentaje del personal dedicado a la enseñanza estuviese representado por el sexo femenino atrajo la atención de la Conferencia, que recomendó investigar las causas de esta situación, sus consecuencias en la educación y las consiguientes implicaciones socioeconómicas.

Otro aspecto ampliamente discutido fue el relativo a la administración de la educación. Se reconoció que la política educativa debe afectar a la comu-

nidad nacional como un todo, promoviendo la cohesión y asegurando la igualdad de oportunidades. El plan educativo debe situarse dentro del contexto del plan general socioeconómico y desarrollarse mejorando las técnicas administrativas, teniendo en cuenta, sin embargo, que mejorar la administración central no sería efectivo sin un servicio de educación capaz de asumir responsabilidades y de tomar decisiones, y que la reforma de las estructuras administrativas en educación debe ser tan profunda como la reforma de todo el sistema educativo.

Universidad en Israel

LUIS DIEZ DE MERINO: «Los estudios universitarios en Israel». En *Revista Educadores*, núm. 72. Marzo-abril 1973.

Tras hablar de la distribución geográfica de la población del Estado de Israel, el autor alude a su procedencia heterogénea y a la necesidad que tiene el Estado de favorecer su integración, a lo que debe contribuir en gran manera el sistema educativo.

Seguidamente, describe brevemente el sistema educativo actual en sus niveles no universitarios, haciendo especial referencia a su desarrollo durante los últimos años y al nivel cultural.

Refiriéndose, después, a los estudios universitarios, objeto del artículo, hace exposición detallada de la organización institucional universitaria, comenzando por las características comunes a todos los centros universitarios —calendario, lengua oficial, coste, programas de estudio y grados académicos—, para examinar a continuación, con detalle, cada una de las universidades reconocidas y las diferentes modalidades que se ofrecen a los estudiantes procedentes del extranjero.

Universidad China

EUGENE LUBOT: «Peking University fifty-five years ago. Perspectives on higher education in China today». En *Comparative Education Review*, vol. 17, número 1. Febrero 1973.

El autor del presente artículo pone de manifiesto la poca atención que se ha prestado al período anterior a la república (1912-1949), en el cual se modelaron las universidades chinas, y se refiere, concretamente, a la Universidad de Pekín (Peita), fundada en 1898 con el nombre de Universidad Imperial. Durante sus primeros años, sirvió, principalmente, para reclutar los futuros funcionarios e, incluso, después de la revolución de 1911, Peita era todavía considerada como una fábrica de diplomas para los aspirantes a funcionarios. La falta de interés por aprender era manifiesta. Se daba más importancia a la política que a la enseñanza, consistente en proporcionar viejos libros que se leían en alta voz en clase. Ni los alumnos ni los maestros alentaban la menor originalidad o creatividad. Incluso los procedimientos administrativos eran anticuados y carentes de eficacia.

En el invierno de 1916, Ts'ai aceptó el puesto de canciller de la Universidad de Pekín, decidido a aplicar la política liberal y los principios educativos que

había estado articulando durante años, y logró que Peita se convirtiese en el centro de un fermento intelectual, difícilmente igualado en la historia china.

Ts'ai era, por temperamento y por educación, un moralista. Sus escritos y discursos aparecían recargados de un tono exhortatorio neoconfucionista. Sus teorías sobre la reforma eran vagas, pero, desde un principio, se mostró partidario de un cambio gradual del sistema educativo. Sus escritos están repletos de ideas occidentales ajustadas al patrón chino. Estaba convencido del valor del análisis racional y de la eficacia del método científico, de que la reforma de China sería posible si se mejoraba el marco en el que el pueblo maduraba y forjaba sus actitudes básicas. Las nuevas actitudes, sobre todo en el sector educativo, serían la llave que abriría la puerta de la salvación de China y que permitiría la creación de «un hombre nuevo», dinámico pero tolerante, escéptico pero racional. Basado en el método experimental, examinaría todas las ideas y seleccionaría aquellas que fuesen útiles para él y para su nación. Se crearían nuevos ciudadanos, a través de la enseñanza y de toda clase de esfuerzos intelectuales y culturales, que formarían un sólido fundamento de la nueva sociedad. Solamente entonces, podría ser efectiva la reforma política.

El concepto de «hombre nuevo» estaba relacionado con una segunda característica fundamental del liberalismo chino, la relativa a la libertad y al individualismo y a la consideración objetiva de todo. Ts'ai pensaba que, de esta forma, se garantizaría la verdad y el progreso, y por eso la política que siguió en Peita refleja las características expuestas.

Ts'ai expuso sus aspiraciones para Peita en su discurso inicial a los estudiantes, en enero de 1917, y comenzó, así, el proceso de modificación de la atmósfera tradicional en la Universidad de Pekín, convirtiéndola en el centro intelectual de la nación, donde eran bien acogidas toda clase de ideologías e idiosincrasias en un clima de libertad de pensamiento que animaba al debate y a la búsqueda intelectual.

La Universidad de Peita acogió a importantes talentos extranjeros, entre los que se cuenta a John Dewey, Bertrand Russell, Paul Monroe, Hans Driesch y Rabindranath Tagore.

Sin embargo, la pacífica convivencia de progresistas y conservadores en la universidad se rompió cuando estos últimos, al ver a Peita convertida en el centro de agitación de la reforma, atacaron al Canciller. El más famoso enfrentamiento tuvo lugar a través de un intercambio público de cartas entre Ts'ai y Lin Shu, pero Ts'ai afirmó su decidido propósito de mantener la libertad intelectual y juzgar a todos los profesores únicamente sobre la base de su cualificación académica, sin interferirse en sus actividades extraacadémicas, fuesen personales o políticas.

Hoy en día, en la República Popular China los intelectuales liberales son considerados como «idealistas burgueses» y sus principios educativos han sido calificados de pedantes y elitistas. Con respecto a Ts'ai, se argumenta que sus esfuerzos por reformar la sociedad, a través de una generación y educación espiritual, descuidaban la urgente necesidad de cambiar las condiciones materiales de China. Pero, situada en su propio contexto, la posición liberal de Ts'ai parece la más racional respuesta a las necesidades de China, tal como él las percibía. Debemos recordar que Ts'ai creía que solamente una gradual transformación de todo el marco social e intelectual de China podía ser el fundamento para una permanente reforma política y económica. Ts'ai trató a Peita como un microcosmos de China, esperando que los valores allí adquiridos se

transmitirían al resto de la sociedad. Cuando pasaron los años, su voz paciente y cálida fue sustituida por los gritos de programas más activistas. Pero él nunca abandonó sus convicciones y sus puntos de vista merecen una consideración objetiva, basada en el contexto en que están integrados.

La filosofía educativa de Ts'ai ha sido llamada pedante e idealista porque da importancia a las excelencias académicas y olvida las políticas, porque subordina lo político a lo intelectual y considera las intrusiones políticas como un obstáculo a su meta. Se le califica de elitista por su énfasis en la enseñanza pura y en el conocimiento teórico. Los procedimientos «democráticos» y el fuerte contenido político de la Peita actual no tuvieron sitio en la Peita de Ts'ai Yuan-plei.

Ts'ai mantenía una actitud elitista y paternalista, animando a sus estudiantes a servir de modelo al pueblo, pero no estaba dispuesto a ir más allá. La política de la República Popular de traer a la universidad al proletariado le habría parecido ilógica e inaceptable.

Orientación universitaria

MARGARITA BARTOLOME PINA: «La función orientadora de las técnicas de trabajo individualizado en la Universidad». En *Revista Española de Pedagogía*, número 121. Enero-marzo de 1973.

La polémica de si la universidad debe crear científicos o expedir títulos profesionales, ha constituido el tema de muchas de las discusiones de este siglo. En el presente, se presta una gran importancia a la exigencia de una preparación profesional por el acceso de la masa a los estudios superiores y por la tecnificación de la sociedad.

Por otra parte, el surgimiento de nuevas necesidades sociales plantea el problema del contenido de las enseñanzas a impartir en la universidad, así como el de los métodos de aprendizaje. Se afirma que «la aplicación de unas técnicas de trabajo, que orientaran el aprendizaje de los alumnos, no sólo haría disminuir el porcentaje de los fracasos escolares, manteniendo el nivel de conocimientos, sino que permitiría alcanzar los verdaderos objetivos de la enseñanza universitaria».

Para la verificación de esta tesis, se han realizado experiencias en el Departamento de Ciencias Experimentales y Diferenciales de la Educación, Universidad de Barcelona, experiencias que recoge el presente trabajo minuciosamente.

Crónica legislativa.

La actividad legislativa del Departamento en los últimos meses ha sido abundante y variada, afectando a diversos campos del sector educativo. La universidad, la promoción estudiantil, la educación a distancia, los centros no estatales de enseñanza y el profesorado han sido los principales receptores de las disposiciones emanadas en el período comprendido entre noviembre de 1972 y abril de 1973.

1. UNIVERSIDAD

Integración de las Escuelas Profesionales de Comercio en la Universidad

Por decreto 1378/1972, de 10 de mayo, las Escuelas Profesionales de Comercio quedaron integradas en la Universidad como Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, a tenor de lo preceptuado en la disposición transitoria décima de la Ley General de Educación.

El decreto de integración fue impugnado en reposición por el presidente del Consejo Superior de Colegios Oficiales de Titulares Mercantiles y el Consejo de Ministros estimó parcialmente el recurso interpuesto, dando lugar con ello a una nueva redacción del artículo 6.4 de la citada disposición, según un nuevo decreto de 7 de diciembre de 1972.

La modificación consistió en suprimir, para los alumnos que obtengan el título de diplomado en estudios empresariales, los derechos, atribuciones y prerrogativas que poseen los profesores mercantiles, de forma que dichos alumnos estarán habilitados para el ejercicio profesional, con los «derechos, atribuciones y prerrogativas que determinen las disposiciones legales».

Competencias y organización de la Junta Nacional de Universidades, Consejo Nacional de Educación y Dirección

Un lugar destacado, dentro de las disposiciones que afectan a la Universidad, merece el decreto 3559/1972, de 14 de diciembre, sobre competencias y organización de la Junta Nacional de Universidades, Consejo Nacional de Educación y Dirección General de Universidades e Investigación.

La Junta Nacional de Universidades fue una novedad de la Ley General de Educación, que la creó como órgano específico de asesoramiento en materias universitarias. Hasta la promulgación de la ley, el Consejo Nacional de Educación era

General de Universidades e Investigación

el único órgano asesor de carácter superior en dichas materias, por lo que se hizo necesario, en razón de la existencia de un nuevo órgano, delimitar las atribuciones y competencias de uno y otro. A esta necesidad, obedece el decreto que contemplamos, que atribuye a la Junta Nacional de Universidades el asesoramiento en materia de convalidación de estudios universitarios, constitución de departamentos universitarios, denominación de centros universitarios y dotación de cátedras universitarias, además de las competencias que ya le había atribuido el decreto de 29 de abril de 1971 y que se refieren, principalmente, a las materias señaladas en el artículo 68.2 de la Ley General de Educación, a la planificación de la educación universitaria, proyectos de creación y supresión de Universidades, Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Colegios Universitarios, integrados en la Universidad y planes de estudios elaborados por las Universidades.

Así, las referencias a la intervención del Consejo Nacional de Educación, contenidas en las disposiciones anteriores a la Ley General de Educación, que regulan tales materias, deben entenderse sustituidas a favor de la Junta Nacional de Universidades.

El Consejo Nacional de Educación sigue con las competencias, que ya tenía y que no hayan sido atribuidas a la Junta, y conserva la exclusividad para dictaminar los recursos de alzada, promovidos contra actos administrativos emanados de los rectorados.

Es grande, pues, la amplitud, extensión y trascendencia de las funciones que corresponden a la Junta Nacional de Universidades, como órgano asesor y vínculo imprescindible entre la corporación universitaria y la sociedad, según se expresa en la exposición de motivos del decreto de 14 de diciembre de 1972. En virtud de ello, se consideró preciso perfeccionar la estructura orgánica de la Dirección General de Universidades e Investigación, obra que también se llevó a cabo con el decreto que nos ocupa y que se plasma en la supresión de la Subdirección General de Ordenación Universitaria, en la modificación de las competencias atribuidas a las Subdirecciones Generales de Personal y de Centros Universitarios y en la concesión del rango de subdirector general al secretario general de la Junta, que será designado libremente por el Ministro.

2. PROMOCION ESTUDIANTIL

Becas- colaboración

La promoción estudiantil es afectada por la orden de 16 de enero de 1973, que incide sobre una modalidad, relativamente nueva, cual es la «beca-colaboración», implantada en el curso 1971-72, y que consiste en que la ayuda económica se concede en contraprestación a la colaboración del alumno con la Administración en actividades realizadas en centros de

estudio e investigación. Estas becas permiten que los alumnos completen su formación y puedan prescindir del trabajo remunerado en actividades laborales ajenas al estudio.

Los resultados obtenidos con las becas-colaboración, desde su implantación, han sido plenamente satisfactorios y, como consecuencia, ha experimentado un notable incremento el número de becas concedidas y el importe de las mismas. De 337 becas, concedidas en el curso 1971-72, por un importe de 13.904.000 pesetas, se pasó, en el curso 1972-73, a 600 becas concedidas, por un importe de 22.110.000 pesetas.

Para el curso 1973-74, la orden de 16 de enero convoca 700 becas-colaboración, con una dotación de 4.000 a 6.000 pesetas mensuales, durante los nueve meses del curso académico, según que la familia del estudiante resida o no en el lugar donde radique el centro en que curse sus estudios.

Convocatoria y Régimen General de Becas y Ayudas al Estudio

El incremento de esta modalidad está en perfecto acuerdo con la trayectoria seguida por toda la política de promoción estudiantil, tendente a ofrecer a todos las mismas oportunidades, sin otra limitación que la de la capacidad para el estudio. Esta tónica se pone de manifiesto en la orden de 29 de marzo de 1973, sobre convocatoria y Régimen General de Becas y Ayudas al Estudio para el curso académico 1973-74, que resalta la importancia de dar continuidad a una obra de carácter profundamente humano, en la que el Estado y la sociedad tienen puesta una gran atención y esperanza.

La orden determina los estudios para los que puede solicitarse ayuda, estudios que van de la Educación General Básica (cursos sexto y séptimo) a la Educación Universitaria, pasando por el Bachillerato, COU y Formación Profesional, sin olvidar los estudios de Arquitectura o Ingeniería Técnica, Magisterio, Bellas Artes, Artes Aplicadas, ATS, Asistentes Sociales, etc.

Las ayudas corresponden a los conceptos de enseñanza, transporte, comedor, Colegio Mayor, Colegio Menor, residencia, atenciones complementarias y préstamos.

Asimismo, se fijan los requisitos para solicitar las ayudas, el procedimiento a seguir para la adjudicación o denegación y el régimen de los alumnos becarios.

Toda la disposición está inspirada por los objetivos que persigue la Ley General de Educación, entre los que se encuentra, como uno de los más importantes, el de la democratización de la enseñanza.

3. EDUCACION A DISTANCIA

Enseñanzas a impartir por la UNED

Sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ha incidido la Orden de 14 de diciembre de 1972, por la que se aprueba el plan de estudios para el primer año de funcionamiento.

La UNED, institución nueva en nuestro país, creada, en virtud de la autorización conferida al Gobierno por la Ley de aprobación del III Plan de Desarrollo por decreto 2310/1972, de 18 de agosto, obedece a la necesidad de instrumentar medios que faciliten el acceso a la educación superior a todos aquellos que, por razones de residencia, obligaciones laborales o cualesquiera otras no puedan frecuentar las aulas universitarias, respondiendo así a uno de los principios básicos de la reforma educativa: el de la igualdad de oportunidades.

Próxima la apertura de las tareas docentes de la UNED, se dictó la orden de 14 de diciembre de 1972 para fijar las enseñanzas a impartir en el primer año de su funcionamiento, teniendo en cuenta la flexibilidad derivada de la propia naturaleza de esta nueva experiencia universitaria, que ha aconsejado que, al menos inicialmente, las disciplinas a impartir no se consideren integrantes de cursos académicamente específicos y que las asignaturas cursadas por el alumno en su primer año de estudios universitarios no revistan carácter selectivo.

**Dependencia
de la UNED
del Instituto
Nacional
de Enseñanza
Media
a Distancia**

En el campo de la Educación a Distancia, incide también la orden de 21 de diciembre de 1972, por la que se determina que el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia pase a depender de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La dependencia se justifica por razones de idoneidad de objetivos y medios.

4. CENTROS

Gran importancia revisten las disposiciones dictadas en materia de centros docentes, estatales y no estatales, disposiciones que se insertan en el marco de una política tendente a coordinar la acción estatal con la iniciativa privada, partiendo de la base de que la enseñanza no es monopolio del Estado y que, por tanto, debe abrirse cauce adecuado a la creación de centros privados, otorgando a este sector de la enseñanza el apoyo oportuno.

Ya el artículo 132 de la Ley General de Educación estableció la necesidad de atender a la implantación de la Educación General Básica, obligatoria y gratuita, en todo el territorio nacional, mediante planes regionales y comarcales, al mismo tiempo que determina que la creación de nuevos centros de Bachillerato se haga en relación con la demanda de población escolar; que la creación de centros de Educación Universitaria se haga en función de la población escolar, del desarrollo de nuevas ramas, derivadas del avance científico, y de las necesidades de los distintos sectores profesionales, dando prioridad a la descongestión de los actuales centros y a la potenciación científica y docente; y que la creación de los centros de Formación Profesional se efectúe de acuerdo

con las necesidades nacionales, teniendo en cuenta, para su distribución regional, la población escolar y las características sociales y económicas de la región.

De otro lado, el artículo 133 atribuye a los sucesivos Planes de Desarrollo Económico y Social la determinación de los puestos escolares a crear en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y distribución regional de los mismos.

**Información
pública
del programa
global de
construcciones
de Centros
docentes**

Teniendo en cuenta estas premisas, se dictó la Orden de 15 de enero de 1973, por la que se somete a información pública el programa global de construcciones de centros docentes para el año 1973.

La disposición aludida expresa la necesidad de que, por parte de la Administración pública, se realicen los estudios previos en orden a conseguir la más correcta utilización de los gastos públicos en materia de educación, así como de planificar la acción del Estado en armonía con la correspondiente de los centros privados, con objeto de lograr una extensión educativa más equilibrada, tanto para evitar su duplicidad como para conseguir una mayor eficacia. El logro de este objetivo exige que, en la planificación educativa, se consideren las localidades insuficientemente atendidas y se proceda a una urgente información pública de las necesidades.

En consecuencia, se aprueba, a los efectos de información pública, el programa global de construcciones de centros docentes en los niveles de Enseñanza Preescolar, Educación General Básica y Bachillerato Unificado y Polivalente, que se mencionan en el anexo que acompaña a la orden, y se concede un plazo de un mes para que los interesados manifiesten si desean hacerse cargo de la programación, construcción y ulterior explotación de algunos de los centros enumerados; la posible lesión de intereses, que se derive del programa global en relación con los centros existentes, y, para Ayuntamiento de capitales de provincia o de más de 50.000 habitantes y Diputaciones o Mancomunidades Provinciales, los centros que desean construir, de los incluidos en el programa, a través del régimen de convenios vigentes.

La orden que contemplamos da normas para el supuesto de concurrencia en las solicitudes, expresa que el programa de construcciones del Departamento se compondrá de aquellos centros cuya construcción no haya sido asumida por el sector no estatal y concluye afirmando que la aprobación definitiva del programa global de construcción de los centros comportará la declaración de utilidad pública de todas las obras que lo componen, a que se refieren los artículos 9 y 10 de la vigente Ley de Expropiación Forzosa.

**Subvenciones
a Centros
docentes
no estatales**

Tras el objetivo de la escolarización, la ley persigue el de la gratuidad, y, así, el artículo 94 establece que, en el más breve plazo posible, y, como máximo al concluir el período previsto para la aplicación de la ley, la Educación General

Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los centros estatales y no estatales.

En el curso 1972-73, se arbitraron medios, a fin de ampliar en lo posible el número de puestos escolares gratuitos, concediendo subvenciones para impartir la primera etapa de Educación General Básica.

Con la orden de 2 de febrero de 1973, por la que se regula el otorgamiento de subvenciones a centros docentes no estatales durante el curso 1973-74, se extienden las subvenciones a la segunda etapa de la Educación General Básica a la vez que se abre la posibilidad de ampliar el número en la medida en que lo permitan las disponibilidades presupuestarias.

La orden establece las condiciones que deben reunir los centros para ser destinatarios de las subvenciones. Estas condiciones se refieren a que los centros estén autorizados para impartir los siete primeros cursos de Educación General Básica; que carezcan de medios económicos suficientes para hacer frente a la gratuidad; que estén situados en zonas rurales, núcleos de población de modesta economía y zonas suburbanas de grandes poblaciones; que tengan debidamente atendida su capacidad escolar; que el número de unidades en funcionamiento, para el curso 1973-74, sea, como mínimo, de siete, teniendo en cuenta que las mencionadas unidades deberán corresponder a los siete primeros cursos de Educación General Básica, siendo la relación profesor-alumno por unidad la de 1/40 estimada y 1/35 como mínimo, y que el alumnado sea mayoritariamente residente en la zona donde radique el centro.

La orden de 2 de febrero de 1973 manifiesta que la obligación de gratuidad corresponderá al servicio de enseñanza, de forma que los centros subvencionados sólo podrán percibir cantidades por los servicios de transporte, comedor o internado, si los tuvieran establecidos, y dentro de los límites que señale el ministerio en el propio expediente de subvención.

Asimismo, se señala que los centros subvencionados estarán sujetos a las medidas que, para su vigilancia, adopte el Ministerio de Educación y Ciencia.

**Ayudas
y beneficios
a la iniciativa
no estatal
en materia
de enseñanza**

En la misma línea de las dos disposiciones citadas hasta ahora en materia de centros, se encuentra el decreto 488/1973, de 1 de marzo, sobre sistemas de ayudas y beneficios a la iniciativa no estatal en materia de enseñanza, en cuya exposición de motivos, se hace especial hincapié en que los objetivos pretendidos por la Ley General de Educación han de ser conseguidos a través de un esfuerzo común de toda la sociedad española, esfuerzo que conviene sea amparado por el Estado y que no debe centrarse, exclusivamente, en la libre creación de centros no estatales; debe abrirse también cauce a una segunda y singular posibilidad, consistente en la cesión del uso de edificios construidos para centros docentes del Estado en favor de instituciones no estatales, a fin de

extender la libertad de elección de los padres de los alumnos y aprovechar la experiencia de docentes e instituciones, que no tienen la posibilidad de transformar sus centros en los términos que desea la Administración del Estado y necesita la nación.

Obedeciendo a las finalidades expuestas, el decreto establece un sistema de ayudas y beneficios que se concretan en: subvenciones para la construcción y equipamiento de centros; créditos y demás beneficios inherentes a la declaración de interés social; cesión del uso de edificios construidos para centros docentes. Asimismo se determina el orden de preferencias para la concesión de los citados beneficios y se especifica el régimen de cada uno de éstos.

5. PERSONAL

Retribuciones complementarias del profesorado de EGB

En materia de personal, una disposición reviste especial importancia, por su trascendencia para un cuerpo docente numeroso y al que se le ha encomendado un importante papel en la reforma educativa. Nos referimos al decreto-ley de la Jefatura del Estado 1/1973, de 1 de febrero, sobre retribuciones complementarias del profesorado de Educación General Básica.

El decreto se justifica por la atribución de competencias mayores, en extensión y responsabilidad, al antiguo Cuerpo del Magisterio Nacional, que ya trajo consigo, como ineludible consecuencia, la elevación de su coeficiente regulador, adecuado a las nuevas funciones que la reforma educativa le atribuye.

El Ministerio de Educación y Ciencia, a la vista de las consideraciones expuestas, estimó que el programa de retribuciones del Magisterio Nacional tenía prioridad, dentro de los recursos disponibles y, en consecuencia, con el decreto-ley de 1 de febrero, se habilitó con urgencia un sistema excepcional, consistente en una redistribución de los créditos del Departamento, para que pudieran destinarse las dotaciones necesarias a la financiación del aumento de retribuciones complementarias del Cuerpo del Magisterio Nacional. Los Ministros de Hacienda y de Educación y Ciencia fueron autorizados para incorporar al presupuesto de 1973, en concepto de retribuciones complementarias con destino al Magisterio Nacional, los remanentes de crédito no comprometidos del ejercicio precedente correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia.

Estas han sido las manifestaciones más relevantes de la actividad legislativa del Departamento en los meses precedentes, manifestaciones que han supuesto un paso más en el desarrollo de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Bibliografía.

8.1 NOTAS CRITICAS

TORSTEN HUSEN: *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. OCDE. Instituto de Desarrollo Económico. Madrid, 1973.

La política de igualdad de oportunidades es relativamente nueva en el campo educativo. Sólo las sociedades dinámicas necesitan cada vez más de «talentos» y una política de promoción de los mejores con independencia de la clase social. Ahora bien, no es fácil articular una política de este tipo porque, hasta muy recientemente, no existía una teoría, bien elaborada y comprobada empíricamente, sobre el origen de la desigualdad.

Felizmente, la OCDE y el Instituto de Desarrollo Económico acaban de publicar en castellano una obra que abarca todos estos aspectos y de la que es autor Torsten Husen, especialista sueco en educación y autor de varios artículos sobre las relaciones entre la educación y el origen social.

En esta obra, Husen se ocupa del estudio de las relaciones entre el acceso a la escuela y el éxito escolar, de una parte, y el origen social, de la otra. En los dos primeros capítulos, analiza el concepto de igualdad de oportunidades y en el tercero hace un resumen de las investigaciones sobre el tema. El capítulo cuarto demuestra cómo ciertos aspectos estruc-

turales de la enseñanza tradicional repercuten sobre la igualdad ante la educación. Por último, en el capítulo quinto, presenta Husen unas conclusiones de carácter político.

1. *La igualdad. Punto de partida, etapas sucesivas y objetivo final.*

Comienza por enumerar lo que él llama «categorías de oportunidades». Cita en primer lugar *los factores físicos* extraescolares, es decir, los recursos económicos de que dispone la familia del alumno, la cuantía de los gastos de escolaridad, la situación geográfica de la escuela y los medios de transporte para su traslado a ella. En segundo lugar, las *instalaciones materiales* que la escuela ofrece (edificios, laboratorios, bibliotecas...). Un tercer juego de variables se refiere a ciertos *aspectos psicológicos del medio familiar* y, sobre todo, a las aspiraciones de los padres respecto de sus hijos. En cuarto lugar, los *aspectos psicológicos del medio escolar*, es decir, competencia de los profesores, rendimiento y motivaciones de los alumnos... Por último, lo que se ha dado en llamar la «oportunidad de aprender», o sea, las oportunidades inherentes a la situación escolar propiamente dicha (tiempo dedicado a un tema, a una asignatura...).

Después de analizar la noción de clase social como medio de medición del ambiente escolar, Husen estudia la noción de igualdad de oportunidades ante la educación. Distingue tres

teorías que corresponden a otras tantas filosofías sociales:

a) Concepción conservadora. Según ella, Dios ha dado aptitudes variadas a todos los hombres y corresponde a cada individuo hacer el mejor uso posible de ellas. Según una variante superconservadora de esta filosofía, Dios ha otorgado a cada uno las aptitudes que corresponden a la clase social a la que pertenece por nacimiento. Por el contrario, una corriente liberal de esta teoría, que ha persistido hasta la primera guerra mundial, sugiere que es importante buscar la chispa del genio, escondida en la masa, para el mayor bien de la economía del país.

De acuerdo con la concepción conservadora, Fredrik Anderson ha expuesto que el Gymnasium correspondería a las clases superiores y la escuela elemental a la clase trabajadora. Para satisfacer las necesidades de la clase media de pequeños empresarios y empleados, sugiere la escuela media. De algún modo, según Husen, la *Volkschule*, la *Mittelshule* y la *Höhere Schule* alemanas responden a esta concepción tripartita.

b) Concepción liberal. La concepción liberal, hoy dominante, parte de que cada individuo posee de nacimiento ciertas dotes intelectuales o ciertas aptitudes relativamente constantes. El sistema de enseñanza debe concebirse de tal manera que queden abolidos los obstáculos exteriores, ya sean económicos o geográficos, que impidan a los alumnos dotados de origen modesto sacar partido de su inteligencia. Muchas de las reformas, realizadas en la enseñanza europea en el siglo XX, se inspiran en esta filosofía: escolarización menos diferenciada, apertura de la enseñanza a todas las clases sociales...

Frente a la tesis conservadora, la tesis liberal significa el paso de una sociedad feudal y cerrada —en la que los estudios superiores eran prerroga-

tivas de los destinados por su nacimiento, su fortuna y sus relaciones— a una sociedad en la que el acceso, el avance y las ventajas de la enseñanza dependen de las aptitudes. Esta tesis parte del principio de que las aptitudes escolares, debidamente comprobadas, (por medio de pruebas de inteligencia, índices de éxito, notas de examen...) deben ser el criterio que ha de reemplazar a la clase social.

c) Una nueva noción de la igualdad de oportunidades ante la educación.

Sin embargo, lo cierto es, señala Husen, que la supresión de los obstáculos económicos y sociales que debería —según la tesis liberal— dar acceso a los estudios superiores a todos aquellos, cuyas aptitudes naturales lo justifiquen, es insuficiente. En un sistema altamente selectivo, las desigualdades persisten y tienden, incluso, a acentuarse. En este sentido, las diferencias entre los sistemas polivalentes de vía única, que cubren la escolaridad obligatoria, y los sistemas de dos vías, en que la selección se efectúa de una manera u otra, a menos que haya sido preparada con anterioridad, es que en el sistema polivalente las desigualdades tienden a desplazarse hacia el nivel preuniversitario o universitario.

Por ello, según esta teoría, el éxito o el fracaso del alumno deben atribuirse esencialmente a la situación escolar y, sobre todo, a la organización de la enseñanza.

De ahí, que la política educativa debe actuar sobre la propia escuela, revisando los principios pedagógicos de base, y sobre la sociedad entera. La reforma de la enseñanza no puede sustituir a la reforma de la sociedad.

2. *La noción de talento.*

En el capítulo 2.º hace un análisis de la noción de talento a través de la historia, poniendo de relieve que la inteligencia, en cuanto género, no en cuanto cantidad, depende de los dife-

rentes medios socioculturales. En los pueblos primitivos, será capturar animales. En nuestras sociedades tecnológicas, es la aptitud para servirse de los símbolos verbales y numéricos la que encabeza la escala de valores y, por consiguiente, los criterios de inteligencia. A continuación, hace un resumen de la polémica entre lo innato y lo adquirido, poniendo de relieve las tesis de los psicólogos diferenciales, por una parte, y de los psicólogos del comportamiento, por otra. En todo caso, concluye Husen, hay que hacer notar que un margen de aptitud para la educación, por modesto que sea, imputable a las influencias del medio, puede ser muy importante.

3. *La evaluación de la reserva de talento.*

Se entiende por «reserva de talento» el conjunto de jóvenes procedentes de las clases inferiores que han obtenido excelentes resultados escolares o notas muy altas en los test de aptitud y que no continuarán estudios superiores. Hasta 1950, en Estados Unidos, de acuerdo con las tesis conservadoras, se pensaba que correspondía a cada individuo decidir si deseaba explotar sus aptitudes. Sin embargo, bajo la influencia de las tensiones internacionales engendradas por la guerra fría y, sobre todo, por la reacción al choque del «sputnik», la búsqueda de talento se convirtió en un objetivo nacional prioritario. Influyó, sin duda alguna, también en la nueva política de apoyo a los estudiantes de medios desfavorecidos, la importancia dada a la educación como factor de desarrollo económico, a lo que contribuyó de modo notable la OCDE y la obra de Svernilson, «La educación y el bienestar social». En 1954, se realizó en Estados Unidos una encuesta dirigida por Dael Volfre, quien llegó a la conclusión de que, entre los alumnos más brillantes de los High Schools, sólo la mitad ingresan en los Colleges.

Esta cifra despertó cierta inquietud y confirmó la sospecha de que había un gran despilfarro de talentos.

Las primeras encuestas nacionales de gran alcance, encaminadas a evaluar las reservas de aptitud, fueron realizadas en Suecia durante los años cuarenta y tuvieron una influencia notable en el trazado de las políticas de educación.

A partir de este momento, se hicieron otras encuestas en Estados Unidos, Austria, Alemania, Dinamarca y Suecia, cuyo contenido y resultados recoge Husen en la obra que comentamos.

4. *Las estructuras y el carácter selectivo del sistema de enseñanza, considerados como obstáculos a la igualdad de oportunidades.*

En este capítulo se analizan dos aspectos de la igualdad de oportunidades: el problema de la estructura y el carácter selectivo del sistema de enseñanza, considerados como obstáculos a la igualdad de oportunidades.

Respecto del primer punto, comienza por analizar Husen el problema del dualismo en los sistemas escolares de Europa. Desde hace años, los países europeos tratan de reorganizar el sistema de enseñanza, con el fin de abolir el dualismo entre la escuela primaria común y la escuela secundaria clásica. Los llamados «ciclos de observación», las escuelas medias y las escuelas polivalentes son diversos intentos de dar una solución correcta a este problema.

Desde el punto de vista estructural, los obstáculos a la igualdad de oportunidades son los siguientes:

- la selección de los alumnos para la enseñanza secundaria clásica o para los establecimientos de enseñanza superior;
- la eliminación que se produce durante un ciclo de estudios da-

do, en forma de repeticiones de cursos y de abandonos;

- la distribución de los alumnos entre diversas secciones y ramas, que se efectúa en detrimento de los niños provenientes de ciertos medios sociales;
- los programas que impiden la promoción de ciertos tipos de talentos o de alumnos de determinados orígenes sociales.

Sobre la base de estos criterios, compara los sistemas selectivos y polivalentes.

De acuerdo con su método de trabajo, de gran rigor científico, hace un análisis de los estudios empíricos de Fraser, de los australianos y del británico J. W. B. Douglas.

5. *Conclusiones para una política de igualdad de oportunidades.*

El libro que comentamos termina con unas conclusiones de política educativa que Husen resume en la educación preescolar, en la actuación sobre la escuela como institución y en la educación recurrente.

Respecto del primer punto, no es posible igualar las oportunidades educativas, si no se da prioridad a la educación preescolar. Las investigaciones citadas por Husen confirman la influencia del medio familiar en la aptitud del niño para triunfar en la escuela por la importancia que reviste el desarrollo del lenguaje y el vocabulario utilizado en familia. En este sentido, el único medio de contrarrestar las desigualdades familiares es una escolarización temprana. Por lo que se refiere al segundo punto, distingue Husen tres estrategias:

a) Abolición de los procedimientos de selección a la entrada de la escuela.

b) Adopción de medidas tendentes a paliar o suprimir las rigideces estructurales del sistema escolar.

c) Introducción de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan mejorar los resultados escolares de niños procedentes de medios desfavorecidos.

Por último, una educación recurrente permitirá la reanudación de los estudios y, sobre todo, la posibilidad de adquirir un elevado nivel de competencia a los que hayan salido de la escuela muy jóvenes.

Realmente, se trata de una obra esclarecedora que elabora de un modo exhaustivo una teoría de la igualdad de oportunidades, asentándola sobre una firme base empírica. Si se parte del principio del mérito como criterio de selección en los distintos niveles educativos, será necesario atenerse a las implicaciones de orden político que esto supone: atención a la educación preescolar, supresión de las bifurcaciones prematuras y de las vías paralelas, modificación de los métodos de enseñanza, puesta en práctica de una educación recurrente...

La Ley General de Educación ha recogido algunas de estas estrategias: Educación General Básica obligatoria y gratuita, Bachillerato unificado, como vía de acceso a la Formación Profesional de 2.º grado y a la universidad, enseñanza individualizada, evaluación continua, etc.

En la obra reseñada, sólo echamos de menos un tratamiento más amplio de la última parte, referente a la política de igualdad de oportunidades, lo que no obsta para que deba ser considerada como una obra de primera fila en este campo.

J. S.

E. FAURE Y OTROS: *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Alianza Editorial-Unesco, 1973, 425 páginas.

He aquí una obra muy esperada (sobre todo después del anticipo que nos dio el *Correo de la UNESCO* en su nú-

mero de noviembre de 1972) y que colma, a nuestro juicio, los propósitos y objetivos con que se concibió. El director general de la UNESCO, René Maheu, a comienzos del año 1971, encomendó a un grupo de personalidades, destacadas internacionalmente en el mundo de la Educación y de la Ciencia, constituidas en Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, la redacción de un informe sobre la situación educativa presente y prospectiva, teórico-práctica, real y problemática, «en un universo en devenir». El 18 de mayo de 1972, la Comisión, presidida por Edgar Faure, ex presidente y ex ministro de Educación del Gobierno francés, había terminado su trabajo (que se recoge en esta obra) y la hacía llegar a su primer destinatario. La obra se compone de las siguientes partes, todas de gran provecho informativo:

- Carta de envío de E. Faure a R. Maheu.
- Carta de acuse de recibo de R. Maheu a E. Faure.
- Preámbulo, por E. Faure.
- Primera parte: *Resultandos*.
- Segunda parte: *Porvenires*.
- Tercera parte: *Hacia una ciudad educativa*.

Analizamos a continuación cada uno de esos contenidos.

I. En las dos cartas iniciales quedan claros los propósitos y objetivos del trabajo: una reflexión crítica sobre la educación y sus sistemas de realización, útil dentro del segundo decenio del Desarrollo, a la comunidad internacional. Una sistematización sobre cuatro postulados: la existencia de esa comunidad en una solidaridad fundamental de gobiernos y pueblos; la creencia democrática en el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente; la seguridad de que el desarrollo va unido al despliegue completo del hombre como individuo y

miembro de la sociedad; la idea de que para todo ello la educación ha de ser global y permanente.

II. En el preámbulo, denso de apretada doctrina, E. Faure señala, concretamente, y sienta los principios fundamentales del trabajo realizado por la Comisión, y entre ellos, los siguientes:

1. Reacción de los países desarrollados, en general, contra sus sistemas educativos tradicionales.

2. La experiencia demuestra que esos sistemas tampoco sirven para los países del Tercer Mundo.

3. Algunos países, con sus sistemas tradicionales, corren el peligro de verse en la situación del «mayo francés 1968».

4. Hay un interés común universal en evitar, por la educación, una dicotomía de la población humana en superhombres y homínidos, con la consiguiente deshumanización.

5. Sin que se trate de dramatizar, la situación actual del mundo carece de precedentes. Representa una transformación cualitativa en las características más profundas del hombre.

6. La educación, en general (y éste es su gran problema), parece contrariar el movimiento que ella misma provoca. Los dirigentes industriales generalizan la instrucción, para tener mano de obra apta, y ayudan a la toma de conciencia de la clase obrera. Los países colonizadores crean élites administrativas indígenas y de ellas salen los movimientos libertadores.

7. La revolución científico-técnica afecta a todos los hombres y a toda la sociedad con una potencia transformadora de toda la Humanidad no conocida hasta ahora.

8. Esa transformación es tan profunda y desequilibradora, que algunos timoratos piensan en un *zero growth* (detención del crecimiento).

9. La solución es encauzar educativamente esa transformación, evitan-

do sus peligros, mediante un humanismo científico que ponga ciencia y tecnología al servicio del hombre.

10. Debe reanimarse la motivación natural que lleva al hombre al conocimiento. Es esencial para ello la enseñanza preescolar que compensa en las clases populares el obstáculo de la ausencia de un soporte cultural en el ambiente familiar.

11. Los ciclos primario y secundario deben combinar la teoría, la técnica y la práctica, el trabajo intelectual y el trabajo manual, prestando la mayor atención al aprendizaje y al «aprender a aprender».

12. La educación extraescolar ofrece un amplio abanico de posibilidades que deben ser utilizadas de manera productiva en todos los países.

13. El sistema educativo tradicional, viejo y esclerótico, debe no abolirse de raíz, pero sí reformarse profundamente. Para ello, dos nociones fundamentales: educación permanente y «ciudad educativa».

14. Los dos grandes sistemas de innovación y reforma son: *los mass-media* y la cibernética.

15. La cooperación internacional es indispensable para lograr el *hombre nuevo* (todo hombre y todo el hombre), *homo sapiens*, *homo faber* y *homo concors*, que deseamos.

III. En la primera parte encontramos los siguientes planteamientos:

1. La educación a revisión: La educación como necesidad biológica y social. Las tradiciones educativas a lo largo del tiempo hasta llegar a la revolución industrial y al mundo de hoy, que, a partir de la segunda guerra mundial, ha empezado a considerar la actividad educativa como la más necesitada de los mayores gastos de inversión. Tres fenómenos nuevos: primero, el desarrollo de la educación tiende a preceder al desarrollo económico; segundo, por primera vez, se

intenta preparar hombres para tipos de sociedades que aún no existen; tercero, por primera vez, la sociedad empieza a rechazar los productos de la educación institucionalizada.

2. Progresos y atolladeros: La necesidad y demanda crecientes de educación, debidas a factores demográficos, económicos, políticos, sociológicos y populares. Las respuestas de los Gobiernos con ofertas de educación en expansión acelerada, a base de una escolarización universal y de «potencias extraescolares» de todo orden, como se advierte en las numerosas tablas estadísticas que se incluyen.

3. La educación, producto y factor de la sociedad: Las cuatro concepciones (idealista, voluntarista, determinista, ecléctica) respecto a la relación educación-sociedad. La reproducción y renovación, dos funciones necesarias y antagónicas de la educación en el «historicismo» esencial del hombre. Los contenidos y vehículos de la comunicación cultural (contenidos de educación social, científica, tecnológica, artística, profesional, manual, física, sin discriminaciones; y medios de expresión oral, escrita y plástica para realizarla). La educación y la democracia, con la igualdad consiguiente de acceso, y los sistemas de evaluaciones continuas de rendimientos, según la capacidad, acabando con «el *ghetto* de los fracasos», sin privilegios de herencia cultural. No se trata sólo de más educación para más gente, sino también de más gente en la gestión de la educación, mediante la cogestión y autogestión de todos los interesados.

IV. En la segunda parte, se estudian temas tan importantes como éstos:

1. El tiempo de los interrogantes: Vivimos en los momentos de un salto vertiginoso determinado porque más del 90 por 100 de todos los sabios e inventores de la historia entera de la humanidad viven en nuestra época,

en una aceleración histórica con vértigo de futuro. El progreso de la electrónica y el advenimiento del ordenador están en la base de una revolución comparable a la de la invención de la escritura. Las perspectivas del desarrollo son, al mismo tiempo, excitantes, impresionantes y aterradoras. Tenemos que inventar el futuro sin pretender «colonizarlo». Y todo ello repercute a gran presión sobre las concepciones y actividades educativas, que encuentran desequilibrios, diferencias, injusticias contra la solidaridad social, cambios constantes de todo orden, conflictos generacionales, a los que es necesario hacer frente.

2. Hechos portadores de porvenir: Las investigaciones de laboratorio aportan recursos para asistir a la educación mediante la bioquímica: la neurofisiología abre perspectivas de mejora de los procesos de aprendizaje; se ha evidenciado la función del ácido ribonucleico en la memorización; está comprobado el efecto de la desnutrición sobre la actividad mental del individuo, especialmente en el período neonatal y preescolar; se piensa en las posibilidades latentes en los diez mil millones de neuronas del cerebro humano, si éste estuviese situado en condiciones más favorables de acción educativa y ambiental; las aportaciones de la psicología (behaviorismo, epistemología genética, la de L. S. Vygotski, el algoritmismo, el estructuralismo) permiten hoy una renovación de la organización y de los métodos escolares y un aumento de los rendimientos. Lo mismo ocurre con la lingüística, con la antropología cultural, con la semiología.

3. La ciencia y la tecnología se desarrollan: Gracias a todo ello, la pedagogía, arte antiguo, pasa a ser ciencia nueva, antropología (ciencia de formación de los hombres), y da lugar a la educación continua, a las fases psicopedagógicas, a la individualización, a las técnicas de grupo, con in-

tercambios de todo orden, centros de reciclaje, medios de comunicación, informática y ordenadores; a la matemática, poniendo el *learning* sobre la *teaching*; al análisis de sistemas.

4. La práctica aplica e inventa: Son innumerables las aplicaciones prácticas de todo ello; es imposible enumerar los tipos de escuelas, clases, sistemas, métodos, etc., de nuevo cuño, en los últimos tiempos; y esa misma práctica es fuente de experiencia que contribuye a enriquecer el proceso total y la innovación educativa.

5. Trascendencias: ¿Hacia dónde vamos con todo esto? ¿Cuáles son las finalidades —no objetivos— de las funciones educativas previstas ahora? En primer lugar, vamos hacia un humanismo científico (¿por qué no ha de ser tan «humanístico» desvelar un misterio de la vida como interpretar una oda horaciana?), con objetividad, relatividad y espíritu científico. Después, la creatividad dentro de la personalidad; la solidaridad social, la política democrática y económica, la paz, la cooperación, la tolerancia, la libertad. Finalmente, hacia la formación del hombre completo, siempre perfectible, «inacabado», esencialmente educable, que nunca cesa de «entrar en la vida», de nacer a lo humano.

V. En la tercera parte, este informe plantea ampliamente las cuestiones que conducen «hacia una ciudad educativa»:

1. Planificación educativa: El primer pensamiento, con su consiguiente decisión, es el relativo a prever diversos «porvenires» y desear uno de ellos, porque lo porvenir no se adivina; se inventa. Pero —ya lo hemos dicho antes— se inventa sin «colonizarlo». En primer lugar, está la política educativa, que compete a la soberanía nacional. Después, sigue la estrategia o traducción de la política educativa a decisiones que determinen los actos a realizar, con un sen-

tido no meramente lineal, sino cualitativo y de innovación, conexo, ecológico, global, como empresa que rebasa el cuadro de los establecimientos escolares y universitarios y desborda las instituciones que la integran. Idea rectoral la de la educación permanente.

2. Elementos para las estrategias contemporáneas: Entre ellas están las particularidades nacionales, la desformalización de las instituciones, la educación preescolar, la enseñanza elemental y su ampliación y la media; diversificación de la enseñanza superior, educación de adultos, optimización profesional, papel de las empresas, autodidaxia, aplicación de nuevas técnicas y tecnología educativa, educadores convencionales y no convencionales, sistemas y recursos novísimos, como el «cheque educativo» y el «performance contrangting».

3. Los caminos de la solidaridad. Solidaridad entre todos, pueblos e individuos; ayudas mutuas dentro y fuera del ámbito nacional, cooperación intelectual, movilidad de enseñantes y enseñados, internalización de contenidos educativos, función coordinadora de la UNESCO, fuentes y modos de asistencia técnica y financiera.

Al final del libro van diez apéndices: seis explicando los trabajos de la Comisión y sus fuentes, y los restantes, sobre datos estadísticos de educación—con 15 tablas—, sobre gastos públicos en educación y porcentaje del PNB, la obligatoriedad escolar y el analfabetismo.

Como se ve, el contenido de la obra que comentamos es muy extenso, muy avanzado y, al propio tiempo, muy conservador. Como hemos dicho en otra parte, frente a soluciones drásticas, como la de la «desescolarización» preconizada por Ivan Illich, pone una educación institucionalizada, escolarizada, indispensable siempre, amplia y profundamente reformada, enlazada con una educación extraescolarizada de

múltiples interrelaciones, dentro del contexto de la educación permanente, que cuenta incluso con factores ecológicos.

Y, al pasar revista a las tradiciones educativas a lo largo de los siglos, afirma que «la educación tiene un pasado mucho más rico de lo que cabría pensar y oculta valores en los que podrían inspirarse no sólo los sistemas de educación de los países herederos de ellos, sino también el pensamiento educativo universal, por lo que la historia de la educación parece invitarnos a una doble tarea: de restitución y de renovación a la vez» (página 60).

Parafraseando algo que durante mucho tiempo se ha venido diciendo en el campo de la historia de la filosofía, podemos decir que ahora y durante mucho tiempo se podrá hablar de educación con Faure y sus compañeros o contra ellos, pero no sin ellos.

J. DE V.

8.2 NOTICIAS DE LIBROS

CHARLES A. TESCONI y VAN CLEVE MORRIS: *«The antiman culture». Bureautechnocracy and the schools.* Ed. por University of Illinois Press, Urbana - Chicago - Londres, 1972, 232 pp.

La obra ofrece una lúcida reflexión sobre algunas características determinantes de nuestra civilización, y, en especial, de la sociedad norteamericana. Se trata de un mundo dominado por la ciencia y la técnica, que ha dado lugar a una organización social peculiar: la burocracia tecnocrática, *bureautechnocracy*, como la llaman los autores del libro.

Dicha burotecnocracia ha permitido, como se sabe, grandes conquistas materiales, tales como la elevación del

nivel de vida, las mejoras en la salud, etcétera, pero al mismo tiempo está creando una anticultura y una aristocracia del poder. Y, como es lógico, ello no puede menos de reflejarse en las metas que se propone la educación, y en la propia metodología educativa.

Tras un detenido análisis, Tesconi y Morris intentan mostrar vías de salida al problema, que permitan iniciar una nueva forma de educación, y, en general, un retorno a una cultura integralmente humana.

El libro se divide en dos partes. La primera se ocupa de la burocracia (capítulos primero al sexto), y la segunda, de las posibilidades de una nueva educación y pedagogía (capítulos séptimo al noveno).

La primera parte resulta muy interesante, y al lector le resulta muy fácil estar de acuerdo. El hombre conquista la Luna, pero la pobreza, las neurosis, la alienación, el deterioro del medio ambiente, están presentes en todas partes, y ello ocurre, justamente, al menos en gran parte, *a causa* de la misma técnica maravillosa que hace posible lo primero. La técnica, en un sentido general, es la aplicación sistemática de la ciencia a las tareas prácticas. Hay diversas clases de tecnología, según las diversas formas de ciencia y conocimiento que se emplean. Pero todas ellas tienen de común la progresiva eliminación de algunas modalidades, tales como la intuición, la inspiración, el sentimiento, la ingenuidad ante el abordaje de cualquier problema. El método y la formalización se convierten en la modalidad dominante.

También hay diversas clases de burocracia, basada en la división del trabajo, en orden a obtener un máximo de eficacia en el logro de objetivos previamente fijados. Toda burocracia es impersonal, rutinaria; prescribe relaciones fijas entre los individuos (de acuerdo a su trabajo) y reglas que sua-

vizan las fricciones, como lo hace todo orden.

La burocracia, unida a la técnica, ha terminado creando una especie de envoltura en la que vive el hombre actual. La concentración de las empresas, con el consiguiente poder de organización y planificación, es una de sus manifestaciones, puesto que es un resultado de la racionalización de la producción y de los beneficios. La burocracia posee en su cúspide una élite formada por científicos, ingenieros, ejecutivos, militares, asesores, políticos, dirigentes del mundo del espectáculo, etc. Sólo este grupo posee verdadera iniciativa y decide acerca de las necesidades de la masa.

La sociedad burocratizada es homogénea en sus gustos y aspiraciones, que ha aceptado desde fuera. Somos el «hombre unidimensional» del que habla Marcuse. La homogeneización es una de las exigencias del sistema, sin que los hombres de la élite se lo hayan propuesto: no ha habido decisiones conscientes de homogeneizar a las masas. Es más, los propios hombres de élite han ascendido gracias a su conformidad con el sistema burocrático. Homogeneizar de acuerdo a las necesidades de la burocracia implica toda una remodelación de las normas morales, o sea, del super-ego individual.

Una realidad de nuestro tiempo es el cambio, pero al mismo tiempo «todo queda como siempre» (Galbraith), ya que falta el cambio cualitativo, o sea, de los objetivos.

¿Cuáles son las ideologías que están en la base del sistema burocrático? Tesconi y Morris señalan dos: el liberalismo científico y el neo-racionalismo científico. El liberalismo científico desconfía de las ideas y de los sistemas dogmáticos—como hace el liberalismo de todas las épocas—, pero pone su confianza en la ciencia. «La ciencia—se nos dice—está por encima de las construcciones intelectuales».

tuales, trasciende la ideología y es su enemiga.» Un segundo rasgo del liberalismo científico es su predilección por la «ingeniería social»; encara todos los problemas sociales con la mentalidad del ingeniero. El neo-racionalismo es aquella gnoseología que identifica la verdad con la verdad científica. Conduce, pues, al mismo resultado que el liberalismo científico.

El cientificismo tiene como resultado, entre otros, que el hombre se vea a sí mismo como un objeto, ya que la ciencia sólo estudia objetos; la expresión «yo mismo» carece de significado científico (Skinner). El cientificismo adopta como modelo de toda ciencia a la física y, en general, a las ciencias exactas. Subyace en todo esto una negación de la libertad humana.

Ciencia y burotecnocracia se sostienen mutuamente, sin que la ciencia tenga culpa de ello.

En el campo pedagógico se observa la conversión del niño en un futuro adaptado al sistema vigente. La educación es el «perpetuador» de los patrones sociales y psicológicos de la burotecnocracia, como antiguamente había sido el «perpetuador» de culturas de tipo religioso. Llegamos con ello al problema de la educación.

La segunda parte del libro está dedicada a la educación. Se ocupa de la educación actual en los Estados Unidos, para terminar haciendo hincapié en las características que debe tener toda educación plenamente humana. Esta segunda parte, en general, satisface menos que la primera. Se contenta con alusiones, ejemplos sueltos y un rodeo por el problema del conocimiento. La educación actual en los Estados Unidos, que podría haber sido tratada a fondo, sólo merece unas pocas apreciaciones. Y lo mismo ocurre con la educación humana, que los autores desean definir. El tema principal corresponde a la primera parte del libro. Con todo, hay algunas observaciones interesantes. El estudiante de

hoy no desea ser «inteligente». La explicación reside en que no se adhiere a la postura «racional» de la burotecnocracia que le rodea. Lo que quiere es comprometerse con toda su persona, en relaciones que no sean mecánicas, sino personales. De ahí, el esfuerzo por tomar contacto con la sociedad misma, fuera del estrecho campo de las escuelas y universidades. Es necesario que la educación abandone su nivel abstracto y meramente académico para asumir conocimientos personales y sentimientos humanos, que tengan *significado para la vida*. Este es el nuevo foco al que debe tender la educación.

Con esta nueva forma de educación, el americano blanco tendrá mayor sensibilidad para comprender al americano negro y a las diversas culturas del mundo. La responsabilidad personal se verá reforzada; el niño dejará de ser un individuo pasivo dentro del grupo.

La nueva educación, que se orienta hacia todo aquello que es significativo para la vida, permite una expansión afectiva de la curiosidad.

En esta pedagogía, el educador es una especie de mensajero que trae noticias, informaciones, sin descuidar las reacciones y, en general, las aspiraciones de los educandos. No debe transmitir un saber muerto, sino un saber vivo para la curiosidad de los alumnos. La «tercera persona», el autor del libro de texto, debería desaparecer. Se propone, en cierto modo, un nuevo socratismo, en que el profesor ayuda al alumno a «encontrar por sí mismo la verdad». En suma, se propone una perspectiva existencial de la enseñanza.

El libro merece leerse como una reflexión clara, sensata, sencilla, sobre la masificación del hombre de hoy. Nos plantea una inteligente llamada de atención al nivel del lector medio.

C. P. de S.

RICARDO MARIN IBÁÑEZ: *Principios de la educación contemporánea*. Ediciones Rialp, Madrid, 1972, 252 pp.

El presente libro está dedicado al urgente problema de encontrar las directrices fundamentales de lo que es la educación contemporánea, es decir, las orientaciones básicas que se perfilan en ella, para aclarar el mejor modo de fomentarlas y llevarlas a su plena realidad.

Ricardo Marín Ibáñez, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Valencia, logra este propósito en uno de los libros más completos, concisos e inteligentes que se han escrito sobre la educación contemporánea y sobre las nuevas perspectivas en las que ésta se desenvuelve.

El problema, como lo señala Ricardo Marín, es ciertamente complejo, tanto porque la educación atañe de algún modo a todas las dimensiones de la personalidad como por el hecho de la renovación profunda que se ha producido en los objetivos y aspiraciones que mueven con mayor o menor eficacia el proceso educativo.

El libro nos presenta seis rasgos típicos de la educación contemporánea. R. Marín los llama «principios», porque se trata de los rasgos fundamentales para que la educación sea «adecuada» o «correcta». Enumeremos estos rasgos: individualización, socialización, intuición, actividad, juego y creatividad. Pese a que se ha avanzado mucho en su realización—sobre todo en algunos países—, es todavía mucho más lo que queda por hacer. Bajo esos principios «se han ido configurando instituciones y métodos, programas y material escolar, legislación y hasta una nueva mentalidad del profesorado», pero no es menos cierto que hace falta todavía «suscitar las actitudes que contribuyen a renovar la faz de la educación».

Cada uno de los principios enumerados resulta verdaderamente nuevo en comparación con los de la educa-

ción tradicional, que se caracterizaba por su uniformidad, individualismo, memorismo y pasividad. Los nuevos principios han sido desarrollados por escuelas diversas, y se han reunido finalmente en una síntesis, la de la «educación personalizada», cuyo centro de atención, la estimulación del desarrollo de la persona, explica las diversas características buscadas, ya que la persona es profundamente individual y social y su iniciativa personal está marcada por el sello de la intuición, actividad y creatividad, e incluso por el juego.

El libro se divide en seis partes, una para cada principio. Cada parte se encuentra precedida de un cuadro sinóptico de dos páginas, que permite visualizar de una sola ojeada los aspectos generales, las referencias históricas, los principales determinantes, las subescuelas dentro de cada grupo, los métodos, etc.

La primera parte trata sobre el *principio de individualización*. Sin extenderse en consideraciones históricas eruditas, menciona los hitos de la aparición de este principio en la pedagogía. El fundamento del mismo son las diferencias psicológicas individuales, según el carácter, edad, sexo, etc. La dispersión de los sujetos se encuentra representada, aproximadamente, por la famosa campana de Gauss, o sea, por una línea de distribución amplia y continua, en forma de campana; puede ocurrir que no existan en el grupo dos sujetos con idénticos valores, siendo muy frecuente, incluso, que no haya ni una sola puntuación coincidente con la media. Los tipos de enseñanza individualizada son principalmente dos: aquellos que procuran constituir grupos *homogéneos*, de modo que se pueda aplicar a todos los miembros del mismo grupo una misma enseñanza, y las que se basan en procedimientos de enseñanza individual en el seno de grupos *heterogéneos*.

A continuación analiza el autor los criterios para homogeneizar los grupos y los sistemas escolares basados en los grupos homogéneos.

De ahí pasa a examinar los sistemas de individualización en grupos heterogéneos: el plan Dalton, creado inicialmente por Elena Parkhurst; las célebres escuelas de Winnetka (Chicago); la enseñanza por medio de fichas y, por último, la *enseñanza programada*, que constituye, como dice el propio Marín, el intento más logrado, en el plano metodológico, de individualizar la enseñanza. En 1926 Sidney L. Pressey daba a conocer una pequeña máquina que «enseñaba y examinaba»; en 1945, B. F. Skinner perfecciona el método desde el punto de vista teórico, dándole las características actuales. La enseñanza programada es un *autoaprendizaje*: procede por *microdivisión de la materia*, evitando completamente las lecciones extensas: cada información y cada regla es presentada por separado y su aprendizaje se asegura mediante ejemplos y ejercicios; complétase la microdivisión con la *ordenación secuencial* de los contenidos, de modo que las diversas partes de lo enseñado aparezcan concatenadas, sin saltos, y según un aumento gradual de dificultad. Otros principios de la enseñanza programada son: las repeticiones, la adaptación a cada sujeto, el control permanente y la continua experimentación. Existen dos tipos de enseñanza programada, la de tipo lineal (de Skinner) y la de tipo ramificado (de Norman A. Crowder). También analiza Marín los criterios para establecer un nuevo programa y el papel de las máquinas de enseñar. Al final de esta parte, así como de todas las demás, hay una escogida bibliografía de títulos actuales sobre el tema.

La segunda parte está dedicada al *principio de socialización*. Después de explicar los significados más re-

levantes del concepto de socialización y de subrayar la preocupación por todas las dimensiones sociales, que caracteriza a nuestro momento histórico, pasa revista a los pensadores teóricos del principio de socialización (Durkheim, Dewey), a los avances de la sociometría como técnica para mejorar las relaciones sociales espontáneas al conocimiento del medio sociopolítico como elemento socializador, al trabajo en equipo y a la organización social llevada a la escuela. Explica también, entre otros, el «Plan Jena» y el «método de los proyectores», las cooperativas escolares y, sobre todo, la *dinámica de grupos* en la educación, de gran expansión en la actualidad. Puede verse aquí un resumen de sus técnicas, sus requisitos y sus objetivos.

La tercera parte se ocupa del *principio de la actividad*. Este principio surgió con la llamada «escuela nueva», de Calais, en 1921, que apoyaba la educación en la actividad personal y manual del niño con el fin de permitir un despliegue espontáneo de la personalidad. El autor hace un breve repaso de los pensadores y reformadores del activismo, destacando, entre otros, a William James, Dewey, Kerschensteiner, Ferrière y Claparède.

Examina, a continuación, las tareas más activadoras y las técnicas de la enseñanza activa, tales como el método de la investigación, la discusión, el estudio de casos, el método de las cuestiones. Dedicó un subcapítulo a la lectura rápida.

La cuarta parte, sobre *la intuición*, señala entre los precursores de la enseñanza basada en la intuición al pedagogo suizo J. R. Pestalozzi.

La intuición es un conocimiento inmediato, a diferencia de la abstracción, la demostración, etc. Existe la intuición directa, en que percibimos un objeto directamente, y la intuición indirecta, que recurre a una representación que nos acerque el objeto que

está fuera de nuestra presencia (dibujos, esquemas, símbolos, etc.). Entre los actuales medios de enseñanza a través de la intuición cabe citar las técnicas audiovisuales, la radio y televisión educativas, el cine, etc.

La quinta parte trata del *principio del juego*. Ofrece algunas clasificaciones del juego y las principales teorías explicativas del mismo. Se detiene en las relaciones entre trabajo y juego, en el valor terapéutico del juego y en su valor diagnóstico e informativo.

La sexta parte se ocupa del *principio de creatividad*. Subraya la estrecha relación que existe entre progreso y creatividad y, por ende, la importancia de que la educación no ahogue la creatividad, sino que en lo posible la fomente. Entre los principales investigadores de la creatividad, señala a Guilford, Donald McKinnon, Frank Barron, E. Paul Williams, Sidney J. Parnes. Echamos de menos algunos nombres, tales como el Harold H. Anderson, Torrance y otros, pero se comprende que no tendría sentido citar a todos, ya que no se trata de un trabajo monográfico. Especialmente interesante es el capítulo sobre *inteligencia y creatividad*, donde se explica la escasa relación entre cociente intelectual y creatividad, así como los cuatro tipos mentales (según Fletcher) y la edad óptima de creatividad. Sigue un subcapítulo sobre *creatividad, rendimiento académico, liderazgo, herencia y circunstancias sociales*. Las pruebas de creatividad desarrolladas hasta ahora son utilizadas ya como un instrumento habitual; no obstante, persiste la dificultad de encontrar criterios suficientemente objetivos para estas pruebas. Los más utilizados son: fluidez (o cantidad de producción), originalidad (razón inversa de la frecuencia con que aparece una misma respuesta), flexibilidad (o sea, la diversidad de las categorías en que se dejan clasificar las respuestas), elaboración (o sea, riqueza de detalles),

nivel de inventiva (o sea, el valor constructivo, renovador) y apertura (opuesta a la oclusión o bloqueo mental en una respuesta determinada cuando ésta tiene valor de solución). Finalmente, vemos la relación activa entre educación y creatividad, o sea, la naturaleza de la educación para la creatividad, cuyos progresos pueden controlarse mediante las pruebas que acabamos de mencionar. Todo el estudio sobre la creatividad resultará muy sugerente para el lector.

Cabe decir, en síntesis, que estamos ante un libro cuya documentación es muy valiosa y cuyo tratamiento revela una larga e inteligente reflexión: un libro de excepcional utilidad y un verdadero modelo para el estudio comprensivo de los problemas educativos.

C. P. de S.

REJANE SARAZANAS y JEANNE BANDET: *El niño y sus juguetes*. Ed. Narcea. Madrid, 1972. 167 pp.

La versión original francesa (Ed. Casterman) data del mismo año, 1972. Se trata de uno de los libros más agradables y de mayor utilidad que se han escrito sobre el tema de los juguetes en relación con el juego infantil, un libro casi indispensable, por los adecuados criterios que lo guían. Las autoras poseen una amplia experiencia dentro de la especialidad de la educación infantil y preescolar. Réjane Sarazanas es inspectora departamental, en París, de las escuelas maternas; Jeanne Bandet es ex presidenta de la Comisión francesa del juguete educativo e inspectora general de instrucción pública.

Sin descuidar las aportaciones del psicoanálisis a la interpretación de los juegos, el libro recoge, sobre todo, las orientaciones de la psicología genética de Piaget y más de cerca aún los estudios sobre el juego de H. Wallon y de J. Chateau, subrayando en todo

momento la relación entre juego y creatividad; todo juego implica una actividad creadora, es decir, una improvisación por parte del niño.

El primer capítulo informa sobre las diversas teorías del juego, bien entendido que el juego sólo es estudiado de pasada en la medida en que es necesario para comprender el papel del juguete.

El capítulo segundo trata sobre la industria del juguete y sobre los principales organismos europeos dedicados al estudio y promoción del juguete educativo y terapéutico.

El siguiente capítulo se ocupa de la naturaleza del juego y del juguete, entrando ya de lleno en el tema. Cualquier objeto que inspire el juego, aunque sea por casualidad, se convierte en juguete hasta que solicite la actividad creadora del niño. Sin esta cualidad no hay juguetes válidos, tanto si se trata de objetos fabricados como si se trata de materias primas. Así, por ejemplo, una materia prima que sea pobre, desagradable, no es un verdadero elemento de juego; los bloques de construcción, el papel, las pinturas, deben ser siempre de buena calidad y lo mismo hay que decir de los juguetes fabricados.

Existe algo así como una trilogía entre el *élan* o impulso creador del niño; el juego, que es la actividad resultante, y el juguete, que le sirve de pretexto y complemento, todo ello al servicio de las búsquedas y progresos del niño.

Hay una clasificación de los juegos, siguiendo a Wallon: 1) los *juegos funcionales*, o sea, las manifestaciones de funciones en ejercicio, cuyo valor es, sobre todo, biológico y psicomotor. Wallon, como Piaget, incluye aquí las actividades de rellenar, dejar caer, recoger, empujar, tirar, etc., que sirven para que el niño construya sus esquemas motrices desde los primeros meses. Juguetes inspiradores: palas, cubos, carritos, coches de tracción, etc.; 2) los *juegos de ficción*,

que aparecen a partir de los dos años de edad, en combinación o no con los anteriores. El niño ya no se contenta con arrojar los elementos, reunirlos o amontonarlos, sino que persigue un objetivo o, al menos, da un nombre a su realización, o bien inventa una historia. El contenido predominante es un contenido mental, imaginado. Los juguetes inspiradores de estos juegos son muy variados; 3) los *juegos de adquisición*, es decir, aquellos en que el niño se apropia de algo. El niño de nueve meses puede adquirir, a través de la imitación, nuevos gestos. A partir de los dos años, le gusta escuchar cuentos, hojear un álbum. Desde los cinco años, le interesan los dados, las loterías, etc. Son juegos en que se adquiere algo, ya sean puntos, fichas, premios, ya sean imágenes o relatos; 4) los *juegos de fabricación* son juegos de tipo estético y aparecen hacia los cuatro años. Lo importante no es aquí el juguete fabricado, sino la materia prima (tierra, plastilina, tela, pinturas, papel...). El niño crea e improvisa él mismo su juguete.

Existe la tendencia por parte de los educadores a desterrar casi del todo el juguete fabricado. El libro que comentamos defiende una posición intermedia. Rechaza el juguete tan completo y tan realista que no deja lugar a la inventiva del niño, pero no descarta el juguete fabricado en general. Nuestros niños han nacido en una civilización técnica y es natural que deseen objetos que les son ofrecidos por la tecnología, tales como los autos a escala reducida, los trenes eléctricos y otros juguetes semejantes. El deseo del niño es casi siempre una guía acertada para reconocer un buen juguete, ya que la atracción del mismo está en razón directa de su capacidad de estimular el juego.

En relación con esto, hay un capítulo sobre cómo elegir y ofrecer juguetes; jamás se debe imponer un juguete, sino crear un ambiente de

espera o sorpresa. Más aún, de acuerdo con la idiosincrasia del niño moderno, se le puede dar una módica suma mensual para que él mismo realice su elección. Casi siempre los niños de hoy saben de antemano lo que quieren porque lo han visto en manos de otros niños, en los escaparates o en la televisión. El juguete preferido no se les debe negar, ya que el juego es, sobre todo, un quehacer suyo. En cambio, hay que evitar la abundancia de juguetes porque dispersa fácilmente la atención.

Por otra parte, el juguete debe estar de acuerdo con la edad. A título indicativo, hay una lista de juguetes que se pueden ofrecer a las diferentes edades. No se tiende a establecer diferencias entre los sexos.

Un capítulo ulterior se ocupa del *juguete educativo*, o sea, de aquellos juguetes que son instrumentos privilegiados para lograr conocimientos, para experimentar, o bien para entrar a formar parte de un mundo compartido con los demás. Una característica del juguete educativo es su polivalencia, o bien, por el contrario, su especialización. La descripción se detiene un momento en los modelos reducidos, el modelismo, los juegos tecnológicos en la escuela, los juguetes didácticos.

Los tres últimos capítulos están dedicados, respectivamente, al juguete en la vida de los adolescentes, a la muñeca como juguete por excelencia y a la participación de los adultos en los juegos de los niños. Al final, se incluye la clasificación de los juegos de Borotav.

En suma, estamos ante una obra de notable valor práctico, extraordinariamente clara y amena, dirigida especialmente a los padres, pero también a los educadores; una obra que tiende a fomentar un sano criterio frente a los juguetes y donde el niño es el personaje central.

C. P. de S.

ARNULF RÜSSEL: *El juego de los niños*. Ed. Herder, colección «Problemas de Pedagogía». Barcelona, 1970. 286 pp.

El autor del presente libro pertenece a la escuela de Psicología experimental y genética de Leipzig, cuya visión tiene algunos puntos de contacto con la psicología genética de Piaget, aunque sin confundirse con ella en ningún momento. El libro que el lector tiene en las manos ofrece, ante todo, una síntesis descriptiva de los estudios experimentales de muchos autores sobre juego, síntesis que se propone descubrir las principales modalidades del juego infantil. En este terreno, viene a ser uno de los estudios más completos, sumamente útil para quienes deseen proporcionar a los niños juegos y juguetes adecuados o bien evaluar aquellos de que disponen. Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que no se hallará un catálogo de juegos y juguetes, sino más bien una clasificación general de los principales rasgos del juego, clasificación que sirve de orientación para los casos particulares.

La obra contiene, además, numerosos ejemplos, algunos de ellos con dibujos ilustrativos, sobre la conducta del niño con materiales de juegos clásicos y modernos.

A modo de introducción, hay un primer capítulo acerca de la naturaleza del juego infantil, donde se repasan brevemente los juegos predilectos de cada edad. Ofrece la siguiente clasificación de los juegos: juegos *configurativos*, juegos *de entrega*, juegos *de personajes* y juegos *regulados*.

Los juegos configurativos son aquellos en que predomina la actividad, la iniciativa del niño. En contraposición a ellos están los juegos de entrega, en que predominan los rasgos contemplativos, o sea, «de entrega» al objeto. En todo juego se combinan ambos factores, o sea, la configuración

y la entrega; la clasificación se hace según que domine uno u otro. Observa Rüssel que la entrega en el juego puede producirse al realizar actos cuyo efecto es la aparición o desaparición del objeto: hay aquí una entrega a la propia acción. Existen en esta última modalidad, a menudo, formas preliminares de lo estético. Otra forma de juegos de entrega son los juegos de movimiento. También lo son los juegos de reglas.

Los juegos de personajes (o de papeles sociales) se distinguen por la separación del mundo imaginario del mundo real.

A cada una de estas clases de juegos se le dedica un detallado estudio.

El primer estudio (capítulo II) se ocupa de los *juegos configurativos*. Siempre que el niño crea formas (garapateo o dibujo libre, juegos de construcción, ornamentación, balbuceo o ejercicios vocales, etc.) su actividad tiene estrecha relación con el juego o, más exactamente, es un juego. En efecto, la orientación a la obra es poco intensa, es decir, el resultado importa poco, lo que importa es la actividad misma. Por eso, el niño no tiene inconveniente en deshacer una construcción para realizar otra.

La descripción de los rasgos fundamentales del juego configurativo se realiza a través de algunos ejemplos de especial interés que permiten al lector asistir a los juegos de que se habla. Asistimos al juego de tres niños con el material de construcción «Fafog» y al juego de un niño con el material «Matador», etc. A la luz de estos ejemplos, y en base a numerosas observaciones experimentales realizadas por diversos autores, se llega a unas conclusiones generales de notable valor práctico.

El segundo estudio (capítulo III) trata de los *juegos de entrega*. Suelen ser juegos tranquilos, apacibles. Falta casi todos los aspectos que se refieren al futuro, no surge ningún

pensamiento de aumento de posibilidades. Aun en los casos en que por la intensidad de la participación afectiva aparece una gran movilidad, el proceso del juego tiende a permanecer fijo en sí mismo. Siguen abundantes ejemplos de juegos pertenecientes a esta categoría, tales como los juegos con líneas divisorias, los juegos con una pelota, con bolitas, con arena, con carritos, etc.

Se ha demostrado que no siempre el «juguete preferido» es el que ocupa al niño durante más tiempo.

Existen análisis bastante completos, que el autor nos transmite, acerca de las formas preferidas por niños de nueve meses o bien preferidas por los niños pequeños en general.

El tercer estudio (capítulo IV) se ocupa de los *juegos de representación de personajes*. Aquí, se hace hincapié en que las propiedades de las cosas que son decisivas para el niño no son las mismas que para el adulto. El niño pequeño vive las propiedades funcionales de las cosas y no le interesan las propiedades que son independientes de su intervención activa. Dicho en otras palabras, la vivencia de las cosas está determinada por lo que puede hacerse con ellas. Por ejemplo, un niño juega a la motocicleta con un taburete. Las ruedas no son esenciales para él. Para una niña una muñeca es un objeto que sirve, sobre todo, para llevarlo en brazos y mecerlo, para acostarlo y pasearlo. Toda cosa con la que puede proceder así puede servir de muñeca. Hay algunas diferencias en la índole de la actividad, según que el material sea realista o no. Lo segundo favorece el aumento de la actividad configuradora.

El autor plantea aquí una divergencia con respecto a las teorías psicoanalíticas que ven en el juego de personajes, sobre todo, una defensa contra el miedo y la angustia en relación a los padres. Se trata de perspectivas

diferentes, pero no necesariamente opuestas.

A continuación, el autor realiza una digresión, no carente de interés, sobre la formación del yo en la infancia: el niño no posee un yo perfectamente unificado, sino varios «yo». El juego de personajes, según Rüssel, se encuentra al servicio del desarrollo del yo.

El cuarto estudio (capítulo V) está dedicado a los *juegos regulados*, los únicos que subsisten en el adulto. Rüssel compara las teorías de Piaget y de Chateau y se coloca más cerca de Chateau en cuanto que admite los juegos de reglas en la infancia. Pone como ejemplos los juegos de corros, los juegos de demarcación, etc.

El último capítulo procura ofrecer una teoría del juego a partir de las conclusiones de los capítulos anteriores y en confrontación con las teorías de otros autores.

A lo largo de toda la obra, Rüssel evita las posiciones unilaterales tanto teóricas como prácticas y separa adecuadamente los rasgos esenciales de los meramente ambientales y culturales.

C. P. de S.

V. GARCIA HOZ: *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid, ICE de la Universidad Complutense e Instituto de Pedagogía del CSIC. 1972, 82 pp.

Una de las aportaciones de mayor novedad, más revolucionarias diríamos, de nuestro vigente sistema educativo, es la incorporación a todos los ciclos docentes discentes del mismo de la preocupación pedagógica, de la formación pedagógica del profesorado en todos los niveles, de la investigación ideológica y experimental de la educación en todas sus realizaciones y tecnologías. De esas preocupaciones esta-

ban un poco alejados, en el sistema anterior, los ciclos medio y superior de la enseñanza española. Pero la creación de los ICE en las Universidades y, coordinando sus actividades, del CENIDE a nivel nacional, junto con la exigencia de la preparación pedagógica indispensable a todos los aspirantes al profesorado que, además habrán de renovar y actualizar esa preparación periódicamente cuando ya la estén ejerciendo, han puesto las cosas en su punto y los titulares de la docencia española en general dispondrán de los dos elementos necesarios para ejercerla: el del «saber» y el de «saber enseñar», según distinguía el padre Ruiz Amado hace muchos años, algo así, en frase ingeniosa atribuida a Unamuno, como la leche y el molde, indispensables para hacer quesos.

Dentro de esas preocupaciones y realizaciones pedagógicas a nivel universitario está la investigación recogida en la publicación que comentamos por el doctor García Hoz, director del ICE de la Universidad Complutense y del Instituto de Pedagogía del CSIC, una de las personas que, desde tiempo anterior a la vigente reforma educativa, vienen representando y defendiendo con mayor autoridad la categoría y la necesidad de los estudios pedagógicos y de sus aplicaciones en todos los centros de enseñanza.

En el conjunto de la abundante bibliografía existente, relativa a problemas universitarios—dice García Hoz en la «Introducción» a este trabajo que ahora nos ofrece—, son poquísimos los trabajos dedicados de una manera objetiva a la actividad dentro de la misma Universidad. Se lee, con mucha frecuencia, que los métodos de enseñanza y trabajo universitario son anticuados, que es menester renovar los procedimientos, material y técnicas de aprendizaje; pero es muy difícil encontrar estudios en los que se diga en qué debe consistir esa renovación y cuáles deben ser las téc-

nicas de trabajo universitario en nuestros días, «cómo trabajar en la institución universitaria».

El problema básico de esa investigación fue: «Posibilidad y eficacia de las técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria». Entiende el autor por trabajo cooperativo aquel en el que el profesor actúa como estímulo y orientación, siendo los estudiantes quienes manejan los materiales de trabajo y expresan tanto el proceso cuanto el resultado de la actividad. Se opone al método *colectivo*, representado por la tradicional lección o conferencia, y al método *independiente*, seguido por el alumno que trabaja aisladamente.

Teniendo en cuenta que, en la enseñanza universitaria, es posible utilizar un elemento no válido en estadios anteriores de la educación, el juicio de los propios alumnos, García Hoz plantea este problema de evaluar la eficacia de las técnicas del trabajo cooperativo empleando como criterio evaluador el juicio de los propios estudiantes que las habían utilizado.

La investigación ha tenido dos etapas. La primera, denominada «exploración preliminar», llega a dos conclusiones: que «pueden utilizarse las técnicas cooperativas de trabajo dentro del marco actual de la vida universitaria», y que, de las técnicas ensayadas, se destacan cuatro grupos (Role-Playing y equipos rápidos; Discusión dirigida, Foro y Comisión; Entrevista pública y Estudio de documento técnico), valorándose como mejor, entre esas modalidades de la dinámica de grupos, según el método de Thurstone, la última de las citadas. La segunda etapa de «investigación propiamente dicha», consistió en averiguar y expresar la eficacia de las distintas técnicas y ordenarlas en un continuo, de la menos a la más eficaz, indicando, cuantitativamente, la diferencia de eficacia de cada técnica respecto a las demás. Concretamente, las

técnicas seleccionadas fueron: Role-Playing-Dramatización; Discusión dirigida; Foro; Entrevista pública; Estudio de documento técnico; Comisión; Estudio autónomo en equipo. Se trabajó con 80 estudiantes universitarios a lo largo del curso 1970-1971; y la escala de valoración se obtuvo por el método de las comparaciones binarias de Thurstone, Mosteller y Kendall.

Las conclusiones de la investigación se expresan en una escala valorativa de la eficacia de siete técnicas de trabajo cooperativo, según la apreciación de los mismos estudiantes que las han utilizado, así:

- Dramatización (Role-Playing), 000.
- Discusión dirigida, 012.
- Foro, 227.
- Entrevista pública, 264.
- Estudio de documento técnico, 335.
- Comisión, 336.
- Estudio autónomo de equipo, 666.

Observando las respuestas de cada uno de los encuestados (en los que predominan las coincidencias sobre las discrepancias), se advierte que se destaca, como factor de eficacia, «la utilización de material» en tres formas diferentes: material suministrado por quien tenga la responsabilidad de programar el trabajo; material buscado y seleccionado por los propios alumnos; material utilizado no como punto de partida, sino como punto de llegada, es decir, como producto del trabajo. Otro factor de eficacia es «el disponer de tiempo suficiente para la realización del trabajo» que, en las tres técnicas preferidas, fue tiempo ilimitado. Otro factor es la «iniciativa» que, aunque existente en todas las técnicas, es mayor en la última. Y otro factor destacado en la escala es el de «participación real» de los componentes del grupo, más acusada en grupos pequeños.

Este trabajo y sus conclusiones no son más que el principio de un amplio programa de posibles y necesarias in-

dagaciones acerca de las técnicas de aprendizaje y de trabajo en los estudios universitarios, en los cuales no es, ni mucho menos, de menor importancia, la de las conexiones e inserción de ese trabajo en órbitas extra-académicas, en la vida social auténtica circundante de la Universidad, en tipos de «escuela productiva», con orientaciones que fueron sugeridas en el reciente V Congreso Nacional de Pedagogía.

De otra parte, nos recuerda técnicas de trabajo cooperativo, ya ensayadas con éxito hace cincuenta años en aquel ejemplar centro de rango universitario que fue la desaparecida Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Si nunca es aconsejable «partir de cero», menos lo es en estos afanes de renovación didáctico-metodológica universitaria, a los que podría aportar aprovechables sugerencias, la experiencia de aquel centro que fue foco principal del renacimiento pedagógico español contemporáneo.

Estamos seguros de que el doctor García Hoz y su equipo de colaboradores continuarán trabajando, con sus concienzudos métodos investigadores de siempre, en la dirección que señala este ensayo a que nos estamos refiriendo, para contribuir eficazmente a la forja de la nueva Universidad que necesitamos y deseamos.

J. de V.

GILBERT LEROY: *El diálogo en la educación*. Editorial Narcea, S. A. Madrid, 1971.

Tradicionalmente se ha considerado que la tarea educativa implica en su esencia dos elementos: a aquel que ejerce la acción educadora (educador) y aquel en el cual se realiza el proceso educativo (educando). En el campo de la enseñanza, estos dos factores son, indudablemente, el maestro que enseña y el alumno que aprende.

La historia de la pedagogía nos presenta—por lo general—un enfoque unilateral del hecho educativo. O se centraliza la reflexión en la acción del educador-maestro, tal es lo ocurrido en la llamada pedagogía tradicional, o se hace depender todo el éxito de la labor educativa de la libre actividad del alumno, como lo postula la pedagogía de los últimos tiempos.

El autor de esta obra se propone demostrar la necesidad de una descentralización de la reflexión pedagógica, particularmente en el terreno didáctico. El acto de enseñanza y el de aprendizaje no son dos actos aislados, sino necesariamente complementarios. A los dos factores considerados tradicionalmente—maestro y alumno—, la didáctica debe añadir el estudio de un tercero, la *relación docente*, que se funda en un auténtico diálogo participante. «Vamos a examinar si la didáctica, que primeramente se preocupó de regular la práctica docente, que en época cercana se ha renovado buscando las condiciones más favorables para el aprendizaje de los alumnos, no sería capaz de dilatar y profundizar el análisis de la situación pedagógica integrando en un mismo estudio las relaciones entre el *teaching* del profesor, polo de la didáctica tradicional, y el *learning* del alumno, centro de interés de la pedagogía moderna» (página 17).

Para lograr este objetivo, Gilbert Leroy utiliza una metodología experimental que fundamenta la estructura de su libro. En efecto, hay en él una primera parte destinada al análisis crítico del «diálogo» escolar tradicional, y una segunda que tiene por objeto la investigación de las condiciones psicopedagógicas de un diálogo escolar auténtico.

Los cuatro capítulos que integran la primera parte intentan responder a este interrogante: «¿es auténtico el diálogo escolar?». El autor se vale de una serie de datos informativos reco-

gidos en el curso de las lecciones dadas en el primer ciclo de la enseñanza media. La encuesta va dirigida a la observación de los comportamientos verbales de maestros y alumnos. La documentación recogida se estudia críticamente. Se analizan los «diálogos» docentes registrados en las clases, de diversas asignaturas: matemáticas, tecnología, historia, literatura, etcétera. En todos ellos predomina el tipo de «pregunta cerrada», que sólo admite una sola respuesta, rápida y breve. Los alumnos van avanzando en la lección, paso a paso, a través de respuestas sucesivas, totalmente dirigidos por el maestro.

Se hace un estudio estadístico del intercambio verbal de las clases y se observa que las funciones complementarias del profesor y los alumnos se distribuyen como sigue:

PROFESOR

Plantea los problemas.
Selecciona los textos.
Elige la metodología.
Confecciona los planes.
Realiza las experiencias.
Dirige el interrogatorio.
Evalúa.

ALUMNO

Desconoce los fines.
Se limita a contestar a las preguntas sucesivamente encadenadas.
No tiene posibilidad de elección.
No tiene tiempo para la reflexión y la crítica.
No participa en la valoración de sus respuestas.
No tiene visión de conjuntos.

En conclusión, las clases resultan pasivas y el alumno adquiere el hábito de pensar y actuar dependiendo de otro.

Este modelo didáctico «pregunta estrecha-respuesta breve» es el mismo en todas las asignaturas y en todos

los niveles de enseñanza. La intervención de los alumnos es mínima. Los cuadros estadísticos que presenta el autor muestran que el porcentaje de las preguntas estrechas se eleva en todos los casos al 80 por 100. Por otra parte, se observa que el intercambio se realiza solamente entre el profesor y los alumnos. Prácticamente, no existe la comunicación de los alumnos entre sí.

En los capítulos siguientes, G. Leroy hace una interpretación de esta técnica docente, comparándola con los modelos teóricos que nos muestra la psicología social. De acuerdo a la terminología de Flanders, esta práctica escolar supone una «influencia directa» en las relaciones maestro-alumno, lo cual implica un «comportamiento dominador» (Anderson) por parte del maestro. En una palabra, es lo que la psicología de grupos califica con el nombre de «pedagogía directiva». Ahora bien, según estos autores, la influencia directa aumenta la pasividad y el conformismo, por lo que resulta evidente que tal forma de diálogo no es verdaderamente educativa al impedir la iniciativa, la libertad, el espíritu crítico y la responsabilidad de los alumnos. Además, se pregunta el autor, el intercambio verbal observado, ¿es un auténtico diálogo? Si por diálogo entendemos un encuentro verdaderamente humano, una interacción psicosocial mediante la cual las personalidades actúan unas sobre otras y se estimulan mutuamente, la sucesión mecánica pregunta-respuesta está lejos de ser un diálogo. En ella se da sólo un intercambio de información y una comunicación bilateral que, al impedir la relación afectivo-social, no compromete a la personalidad total de los «dialogantes».

G. Leroy precisa esta idea proponiendo la siguiente definición: «El diálogo es auténtico, si cada una de las personalidades se implica en ese diálogo enteramente, se entrega en él

expresando con sinceridad —porque se siente aceptada— las ideas y experiencias propias, aceptando íntegramente los sentimientos, ideas y experiencias de los demás porque desea comprenderlos, modificando si es necesario las propias actitudes e intenciones para cooperar con ellos en una búsqueda común» (p. 15).

Concluye esta primera parte con un estudio de las relaciones entre el pseudodiálogo escolar y los demás elementos del sistema pedagógico tradicional (planes, programas, horarios, etcétera) que participan de las mismas características. Esta visión de conjunto es esencial a la hora de tomar decisiones. La modificación del «diálogo» escolar será ineficaz, si, al mismo tiempo, no se modifican también las estructuras más radicales en las cuales está integrado. El olvido de esta «visión total» es, muchas veces, la causa del fracaso de tantos intentos de renovación pedagógica.

Dos capítulos integran la segunda parte de este trabajo. En el primero de ellos, se establecen los principios de una psicopedagogía de la persona. Aunque el contenido de la didáctica está referido particularmente a los aspectos intelectuales de la educación, no hay que olvidar que su objetivo final es el desarrollo integral de la persona. La práctica escolar actual, fundada por lo general en una psicología asociacionista, sólo atiende a los aspectos intelectuales del alumno, descuriendo el equilibrio armónico de la personalidad total. Existe una estrecha relación entre la vida intelectual y la dimensión afectivo-social de la persona. La acción didáctica debe basarse en las motivaciones del alumno, conociéndolas, respetándolas y haciéndolas madurar. Según esto, los contenidos de los programas ya no deberán considerarse meramente como objetos de enseñanza, sino como medios para el desarrollo integral de la personalidad.

El último capítulo estudia las dimensiones psicosociales de la didáctica. En él se destaca el hecho de que la clase es un grupo social y, como tal, desempeña un papel importantísimo en el aprendizaje y la educación. Esto exige que la didáctica tenga que integrar en su contenido las relaciones sociales existentes en la clase: relaciones interindividuales maestro-alumno, relaciones del maestro con el grupo y subgrupos de alumnos y relaciones de cada alumno con el grupo y subgrupos. El autor hace un breve estudio de cada una de ellas, concluyendo que la armonía de estas relaciones es imprescindible para favorecer la madurez intelectual, ética y social de los alumnos.

Un apéndice sobre el pensamiento dialéctico y la didáctica cierra este valioso trabajo de G. Leroy que, sin duda, resultará de gran provecho para todos aquellos ocupados o preocupados por la tarea de la formación humana.

C. V.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA: *La familia y la educación. Orientaciones pedagógicas para los padres en la formación de los hijos*. Editorial Escuela Española, S. A. Madrid, 1972, 300 pp.

Entre los múltiples agentes educativos es, indudablemente, la familia el que ejerce una influencia más radical, ya que al actuar sobre los primeros años de la vida del hombre deja en él una huella profunda que difícilmente borra el paso del tiempo.

Si bien es cierto que los padres realizan su función educadora de un modo particularmente espontáneo, natural y asistemático, esta circunstancia no les exime de una seria preparación, que les permita realizar con eficacia su labor pedagógica. Este es el propósito

que persigue la obra de Juvenal de Vega, que hoy presentamos y que explícitamente va enunciado en el subtítulo del libro.

La relación entre familia y educación la expone el autor en el capítulo III, donde distingue con claridad entre educación *por* la familia y educación *para* la familia. Aunque en la realidad ambos tipos de relación se dan en un mismo acto, conviene considerar separadamente la acción de la familia como *medio* educativo y como *fin* de la educación. La familia, como agente, es el medio que debe «liberar» al hombre para que sea capaz de elegir y formar su propia familia. Este proceso de liberación, en que consiste toda educación auténtica, la familia lo realiza con funciones sustantivas, que le son propias y colaborando con otros agentes educativos.

Particularmente interesante resulta el capítulo IV, en el cual el autor considera la importancia de la familia en el nuevo concepto de educación permanente. Resume esta importancia en lo que llama «Decálogo», diez preceptos básicos para los padres, extensamente glosados e ilustrados con oportunos ejemplos. Al final del capítulo, hace una referencia a los Cursos de Orientadores Familiares, recientemente organizados en España, y a los proyectos relativos a las escuelas para padres.

La parte más extensa del trabajo la constituye el capítulo V: «Situaciones del desenvolvimiento de los hijos en el seno de la familia». Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, el autor va analizando las características propias de cada período del desarrollo, desde la vida intrauterina hasta la juventud. Se señalan los aspectos más destacados de cada etapa en el orden físico, psíquico y social, y se sacan, al mismo tiempo, las consecuencias pedagógicas correspondientes para ser aplicadas por los padres en el seno de la familia. La idea central de todo

este tema puede sintetizarse como sigue: si el desarrollo consiste en sucesivos pasos hacia la autonomía personal, los padres deben ayudar a sus hijos a conseguirla mediante una actitud que respete la libre iniciativa de los mismos, a la vez que la encauce y canalice. De una manera particularmente extensa y detallada es tratada la «edad escolar». El autor describe sus características, inspirándose en las escalas de maduración de Gessell. El capítulo concluye con tres apartados dedicados a otros tantos factores educativos íntimamente vinculados a la familia y que influyen poderosamente en el desarrollo del niño. Son ellos la fratría, los juegos y juguetes y la televisión y demás espectáculos.

Sin duda alguna, la pedagogía especial no debe ser monopolio de los «especialistas» (psiquiatras, maestros especiales, etc.). Los padres deben estar informados y formados para poder hacer frente a circunstancias particularmente difíciles que pueden encontrar en su labor educativa. A esto, precisamente, está dedicado el capítulo VI, que enfoca, desde la óptica de la pedagogía familiar, el tratamiento de los hijos deficientes, difíciles, subnormales, precoces y superdotados.

El tema, tan actual, de la educación sexual es abordado en el capítulo siguiente con un criterio amplio y objetivo. El autor destaca la necesidad de esta educación, desde los primeros años de la infancia, señala sus objetivos e indica los medios que considera más prudentes y eficaces.

La obra concluye con un capítulo especialmente útil para los padres españoles de hoy. En él se comentan los textos de la vigente ley española de educación relativos a la familia.

Este trabajo de Juvenal de Vega representa un valioso aporte en el terreno de la pedagogía familiar. Más que un libro de consulta para buscar «recetas», los padres encontrarán en él

abundantes temas de meditación personal que les ayudarán —sin duda— a comprender y valorar su alta misión educadora.

C. V.

FEDERICO SOPEÑA y ANTONIO GALLEGO: *La música en el Museo del Prado* (Colección Arte de España). Patronato Nacional de Museos. Dirección General de Bellas Artes. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1972, 400 pp.

Entre los valores positivos del libro que reseñamos, conviene destacar, en primer lugar, el propósito, claramente expresados por los autores, de conseguir que la música entre con pleno derecho en lo que hoy se llama *teoría del saber histórico*. El historiador, el crítico de arte y hasta cualquier aficionado a la música saben que ésta no ocupa el importante lugar que le corresponde por su alta categoría de bella arte dentro de los programas universitarios, de los estudios estéticos, de las investigaciones históricas, etc.

Los autores, el académico Federico Sopeña y su discípulo Antonio Gallego, hoy profesor del Conservatorio de Madrid, han concebido esta obra para paliar, con la sistematización lograda —aun habiendo evitado la fría apariencia de un catálogo—, la falta de estudios de este tipo.

El Museo del Prado, primero entre primeros por sus pinturas, pero poco pedagógico y carente, en gran medida, de actividades que completen su misión educadora —visitas explicadas, exposiciones itinerantes, colecciones rotativas—, donde son raras las conferencias especializadas y rarísimos los conciertos, ha servido de base a los autores. Conscientes éstos de que un museo necesita hacerse más humano y habitable y de que conviene darle animación y vida para que la gente se sienta atraída por él, los autores de

La música en el Museo del Prado han llevado a cabo esta obra con la intención de que ayude a «mirar oyendo desde la imaginación».

Falta también, en Madrid, un museo instrumental y esta ausencia incide en nuestra afirmación anterior sobre la relegación de que, en algunos aspectos, es objeto la música en España. Este libro, pues, viene a llenar un vacío —frase tópica, pero no por eso menos real—, y, por otra parte, ofrece enseñanzas varias: nos enseña que la música no sólo puede oírse como hoy parece *natural*, sino que podemos también *mirar y oír* la música de los cuadros, oír con la imaginación y con los ojos abiertos; nos enseña también cómo el instrumento en siglos pasados presentaba una riqueza hoy muy olvidada: el instrumento variable según el encargo, el instrumento como adorno, pero también para la soledad, el constructor como artista, el nombre propio para cada instrumento.

La estructuración de la obra nos presenta el tema principal: la pintura, fraccionado por siglos, del XV al XVIII. Dentro de cada siglo, las pinturas están separadas por escuelas nacionales, que son estudiadas una a una por orden alfabético, y, dentro de éstas, para poder seguir con algún detalle la evolución de los instrumentos, se atienen al orden cronológico según las fechas biográficas del pintor, la fecha de la obra o filiación de maestro-discípulo. Cada una de las épocas va precedida de un panorama general como introducción.

En cuanto a la escultura, los autores han dividido el pequeño, pero valioso patrimonio escultórico del Prado, en tres secciones, atendiendo a un criterio organológico: escultura antigua con instrumentos total o parcialmente originales, escultura antigua con instrumentos restaurados y escultura moderna.

La música en el Museo del Prado es un libro exhaustivo, no olvida el estu-

dio ni la cita de ninguna obra encerrada en aquél; está nutrido de notas y de una amplia bibliografía que hacen de él un destacadísimo trabajo de grácilísima contemplación por lo cuidado de sus reproducciones y la belleza de su confección.

C. A. M.

LAURENCE GALE: *Educación y desarrollo en América Latina*. Versión española de Renato Restano. Paidós. Buenos Aires, 1973, 251 pp.

La educación y la economía están íntimamente vinculadas. En efecto, entre los principales factores en los que se confía para impulsar el crecimiento económico de las naciones de América Latina figura, incuestionablemente, la educación.

A esta idea responde el libro de L. Gale, profundo conocedor del tema, quien ofrece al lector una clara visión de los principales problemas que afronta la educación, dentro del área geográfica iberoamericana para cumplir los fines socioeconómicos que se le han encomendado, a través de un detallado examen de las bases legales y financieras y las estructuras de los distintos niveles de enseñanza, señalando los factores que distorsionan, retrasan y desvirtúan la política educativa latinoamericana.

El autor comienza su trabajo aludiendo al pasado de la América Latina como causa de la desigualdad de posibilidades educacionales entre las distintas clases sociales, razas y habitantes de la ciudad y del medio rural. Estima, sin embargo, que siempre han existido factores de cohesión—lo que justifica su tratamiento en un todo unitario—, principalmente, los idiomas castellano y portugués, la aceptación general del Derecho romano y la fe católica. En los últimos tiempos, estos elementos se han visto reforzados

por nuevas influencias que tendieron a unificar las ideas de los habitantes del continente y desterraron la que él considera arraigada actitud de pasiva aceptación de la pobreza y la injusticia. Son pocos los que hoy ponen en duda la importancia del progreso de la educación para remover las barreras que confinaban al peón en su condición de tal, aunque se encuentran también dificultades para conseguir el nuevo ideal.

Seguidamente, Gale pasa revista al estado actual de la educación y a su desarrollo durante los últimos años, señalando los rasgos comunes más acusados y aquellas experiencias o situaciones excepcionales, que por sus perspectivas ofrecen un interés especial. La educación, señala, es considerada el crisol del carácter nacional y el factor capaz de mitigar las disparidades culturales. Con tal carácter aparece en la mayoría de las constituciones. Existe libertad de enseñanza, y, sobre todo en el nivel secundario, la influencia de la iniciativa privada ha sido muy importante, con resultados diversos. Los esfuerzos, en materia de financiación, han sido considerables, pero parece apreciarse que el ritmo de crecimiento de la asignación presupuestaria para la educación no podrá sostenerse mucho tiempo. Los resultados obtenidos no han alcanzado las previsiones ni compensado, en todos los casos, el esfuerzo, debido, principalmente, al proceso inflacionario, el aumento de costes y el crecimiento demográfico.

Como punto de partida de este esfuerzo financiero, el autor señala la Conferencia interministerial celebrada en Santiago de Chile en 1956, bajo el patrocinio de la UNESCO y la OEA, fruto de la cual fue el reconocimiento, por parte de los Estados sudamericanos, de la esterilidad de todo sistema educativo desentendido de la economía y de la importancia de reunir los sectores económico, social,

cultural y educacional en todo proceso general de desarrollo.

Entra, después, en el planteamiento de la problemática particular de cada uno de los niveles. Respecto a la enseñanza primaria señala la escasa tasa de escolarización, la baja calidad de la enseñanza y la escasez, falta de capacitación y bajo «status» del personal docente.

La enseñanza secundaria tiene que hacer frente a un aumento considerable del alumnado y a una reorientación de su «currículum», derivada de la necesidad sentida de darle un contenido menos humanístico. Esto se ve agravado por las dificultades que, para un tratamiento unitario del problema, supone la excesiva influencia de la iniciativa privada en este nivel. Paralelamente, se ha ido prestando mayor interés a las escuelas secundarias profesionales; en este terreno, Gale destaca el Servicio Nacional de Aprendizaje Colombiano, cuyas posibilidades económicas, organización y orientación le ha permitido alcanzar un destacado éxito.

En el nivel superior, el desarrollo de los estudios técnicos, la atención que se presta a la cultura general y la creciente participación femenina puede interpretarse como respuesta a las exigencias del mundo cambiante en que se desenvuelven estas instituciones, y, en años recientes, no faltan ejemplos de una asunción más consciente del papel que les corresponde en la comunidad. Aunque el avance no ha alcanzado niveles uniformes, ni constantes, ciertamente se advierte una renovada vitalidad.

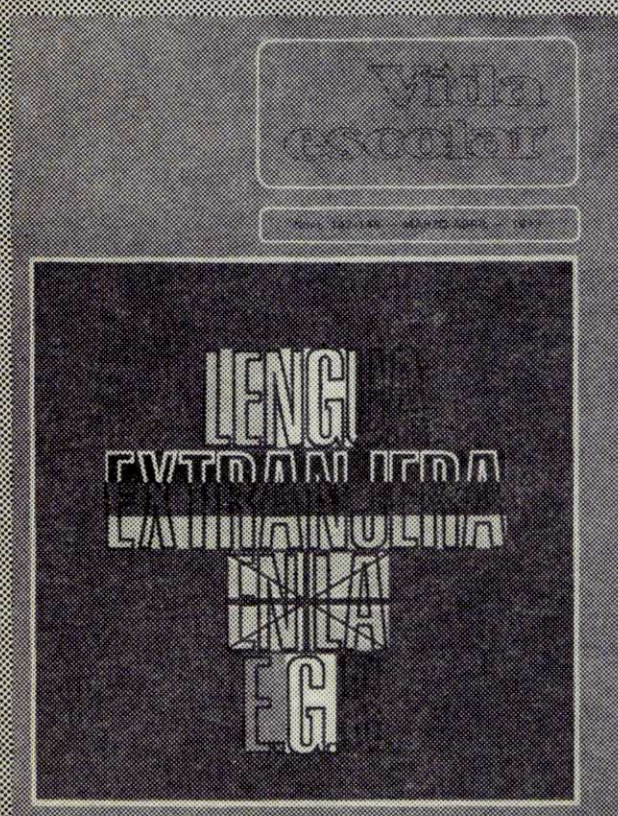
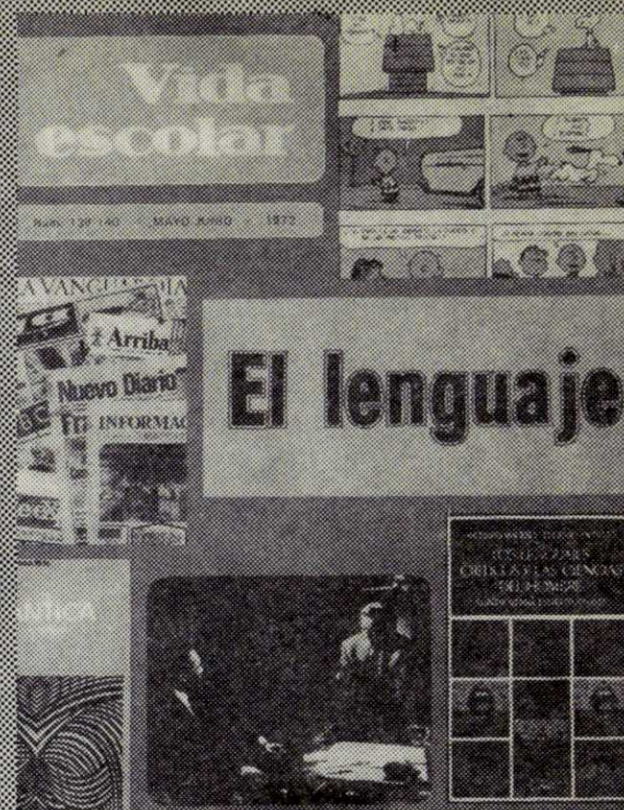
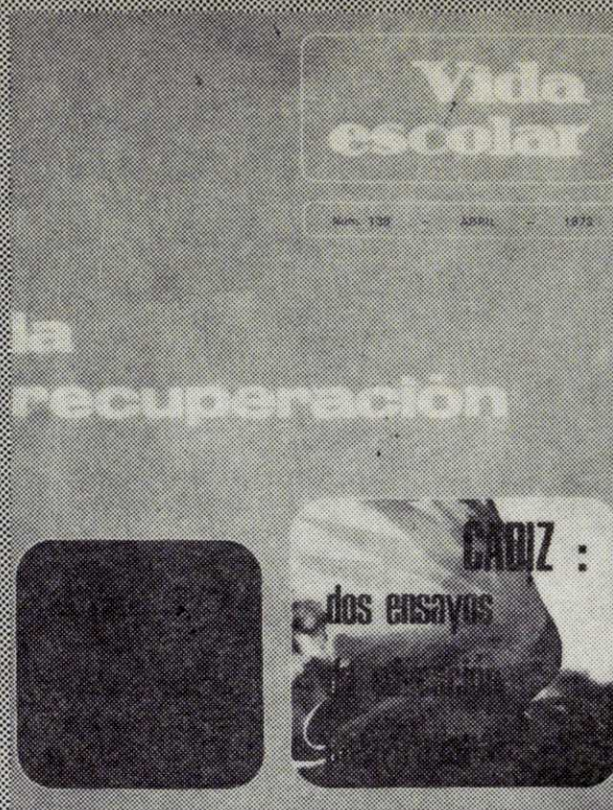
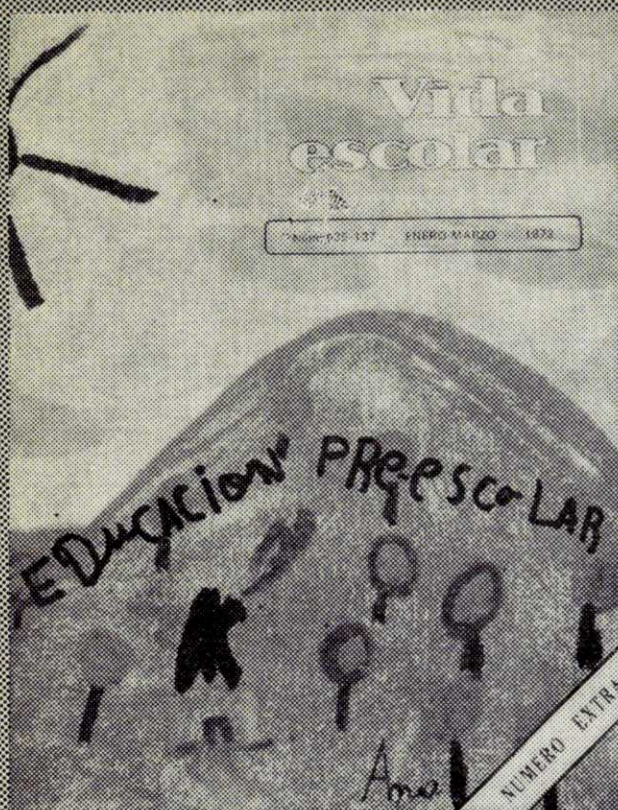
La segunda parte del libro está dedicada al estudio de algunos de los factores que el autor considera que estimulan las nuevas ideas en materia

de educación en América Latina, así como también de aquellos que dan las pautas del papel que juega la enseñanza en el progreso y de la mayor o menor rapidez con que se produce la reforma educacional: el impacto de la tecnología, la creciente presión demográfica, el crecimiento urbano y el detrimento del medio rural, el espíritu revolucionario con sus líderes y las diferentes soluciones políticas adoptadas para acelerar el desarrollo social, la influencia de la profesión docente y el papel de las organizaciones internacionales son estudiadas en su conexión con el proceso evolutivo de la educación.

Los tres capítulos finales están destinados al estudio de tres temas específicos: la educación de adultos, la participación de las comunidades en el planeamiento educativo y la tendencia a la descentralización burocrática de los sistemas; los diversos programas de ayuda exterior y sus efectos no siempre satisfactorios, a juicio del autor, y un estudio de los problemas particulares de Colombia, donde se realizaron estudios sobre esta materia.

Gale concluye el libro contraponiendo dos posturas enfrentadas en relación con la expansión y reforma educativa: la de quienes exigen esfuerzo y velocidad y la de aquellos otros que piensan que es peligroso precipitar los hechos. Se pregunta el autor si será posible realizar el cambio, que necesita la América Latina, de forma pacífica, gracias al nuevo ciudadano educado, o si, por el contrario, será necesario destruir por completo el viejo sistema de vida, como afirman algunos.

P. de B.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría General Técnica - Ciudad Universitaria, Madrid-3 - Tel. 4497700



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA