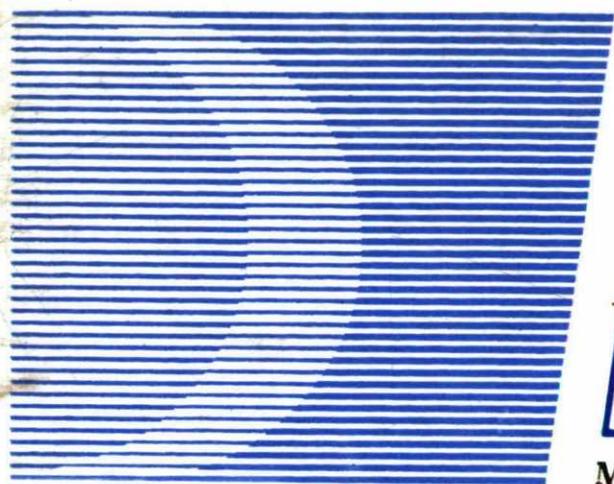


R-6381



RE
Revista de
Educación
NE

Mayo-Agosto 1980 - n.º 264

La calidad de la Educación

* ¿Qué es la calidad de la Educación?

* La formación del profesorado y la calidad de la Educación

* Investigación y calidad de la Educación

* Informe: Los órganos colegiados de la Escuela en Europa

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Miguel Angel Arroyo Gómez
Secretario General Técnico

Vocales:

Manuel de Puelles Benítez
Vicesecretario General Técnico

Emilio Lázaro Flores
Subdirector General de Estudios

Pedro Maestre Yenes
Subdirector General de Organización y Automación

Susanne Jessel Picoury
Subdirectora General de Cooperación Internacional

Mariano Sanz Royo
Subdirector General de Educación en el Exterior

José María Merino Sánchez
Gerente del Servicio de Publicaciones

CONSEJO DE REDACCION

Director: Manuel Martínez Bargeño

Secretario: Manuel Osorio Moreno

Equipo de Redacción:

M.ª Angeles Quiralte Castañeda

José María Costa y Costa

M.ª Teresa Gómez Condado

M.ª del Rosario Varón Cobos

Fermina Sánchez Aranda

Elena Lucas Fernández

Inés Chamorro Fernández

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación

ISSN 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación

Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del ME

Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: Artes Gráficas Iberoamericanas, S. A. Tomás Bretón, 51. Madrid-7.

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

Número 264 ● Mayo-Agosto, 1980

<p>SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 77 00</p>

Sumario

	Págs.
EDITORIAL	3
ESTUDIOS GENERALES	
GASTON MIALARET: ¿Qué es la calidad de la educación?	5
RICARDO MARIN IBAÑEZ: La formación del profesorado y la calidad de la educación	15
GONZALO VAZQUEZ GOMEZ: La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación	29
MANUEL RICO VERCHER: El entorno social de la escuela	41
ROBERTO MATIAS APARICI: Calidad de vida y educación	49
OTROS ESTUDIOS	
DENIS RIEU: La comunidad escolar y el entorno social en el sistema educativo francés	59
JOSE C. OTERO GUTIERREZ: La mejora de la calidad de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato: posibles contribuciones de la investigación educativa	65
ANTONIO VIÑAO FRAGO: El planteamiento urbanístico docente: un análisis de sus necesidades y problemas	69
INFORME	
EQUIPO DE REDACCION: Los órganos colegiados de la escuela en Europa	81

SECCIONES FIJAS

●	INFORMACION EDUCATIVA	
	La calidad de la Educación. II Jornadas de estudio en Mariñán. Mesa Redonda hispano-francesa sobre la calidad de la enseñanza pública	105
	Primeras Jornadas sobre conductas asociales y educación	106
	Segunda reunión de la Sección de Historia de la Educación, de la Sociedad Española de Pedagogía	112
		114
●	COOPERACION INTERNACIONAL	
	<i>Cooperación Bilateral:</i> Convenios de Cooperación Cultural. Sesiones de las Comisiones Mixtas y reuniones de trabajo. Conferencia Internacional para la preparación de Auxiliares de Conversación. Intercambios de Alumnos	115
	<i>Cooperación Multilateral:</i>	
	— Consejo de Europa: Sesiones del CCC. Reunión del Grupo Director del Proyecto del CDCC «Preparación para la vida»	118
	— OCDE: 23 Sesión del Comité de Educación. Informe de la segunda reunión de países representantes y expertos de la OCDE.	119
	— UNESCO: XIX reunión del Consejo de la OIE. Tercera reunión de Ministros de Educación de la región europea, en Sofía. Reunión de expertos sobre la enseñanza de las matemáticas, en París	121
	— Reunión de la Asociación de Biólogos de las Comunidades Europeas, en Salzburgo	127
●	ACTUALIDAD EDUCATIVA	
	República Federal Alemana, Bélgica, España, Francia, Gran Bretaña, Italia, O.C.D.E.	129
●	CRONICA LEGISLATIVA	139
●	LA EDUCACION EN IBEROAMERICA	
	<i>Información Educativa:</i> Primera Reunión del Comité Técnico de Programación de la O.E.I. Informe de la Misión Española en Nicaragua	149
	<i>Actualidad Educativa</i>	155
	<i>La Educación en las Revistas</i>	173
●	BIBLIOGRAFIA	175
	LA EDUCACION EN LAS REVISTAS	197

Editorial

La mayoría de los países han experimentado en los últimos decenios —en Europa, a partir de los años 50; con un cierto mayor retraso en España— los efectos de la «explosión escolar», resultado de las aspiraciones de la población mundial, incrementada demográficamente, a recibir una educación generalizada lo más larga posible. Los países implicados han querido resolver este problema del espectacular incremento en la demanda de escolarización en términos puramente cuantitativos, esto es, multiplicando la oferta de servicios educativos, por ejemplo mediante la construcción de nuevos puestos escolares, aumentando el número del personal docente, alargando el periodo de educación obligatoria, etc., todo ello con el fin de que la población escolar tuviera mayores posibilidades educativas.

Ciertamente la Educación ha tenido y tiene unos aspectos cuantitativos que no pueden ser olvidados y que condicionan la efectividad de la Educación como práctica social específica. Sin embargo, cada vez más, Organismos Internacionales, Autoridades Nacionales y sobre todo el peso de la Opinión Pública se pronuncia con mayor claridad en el sentido de que el derecho a la Educación, consagrado en declaraciones de Derecho y en los Textos Constitucionales vigentes, no es sólo el derecho a una determinada cantidad de Educación sino el derecho a recibir una Educación de calidad que desarrolle las potencialidades de la persona humana, satisfaga sus exigencias y necesidades vitales como individuo y posibilite la creación de hábitos y actitudes de convivencia en el ámbito social.

Hablar de la calidad de la Educación es hacerlo de una noción relativa en tiempo y espacio. Supone el análisis obligado de los factores que intervienen en cada situación educativa: la sociedad en su conjunto, el medio ambiente (incluidas en este factor las Instituciones Educativas y los programas escolares), la orientación de los saberes o corrientes pedagógicas, el papel y las funciones del educador, la consideración del educando como individuo o como grupo dentro del proceso educativo, así como los métodos y las técnicas pedagógicas empleadas por los Educadores; factores que a su vez no tienen una validez en sí misma sino que dependen del conjunto del contexto social donde se analizan.

Por lo que se refiere a España, hasta hace muy poco tiempo, ha predominado en nuestro país la preocupación por satisfacer con preferen-

cia las necesidades cuantitativas del sistema educativo; se trataba de dar solución al antiguo problema de dotación de medios a la Enseñanza para lograr la plena esolarización en los niveles declarados obligatorios por la Ley. Hoy, en cambio, conseguido un nivel de infraestructura educativa mayoritariamente satisfactorio, la demanda de amplios sectores de la población se orienta a exigir una enseñanza de calidad que tienda a desarrollar la personalidad de cada individuo, a estimular su capacidad crítica y creativa y a prepararle para su eficaz incorporación a la vida social y del trabajo. Las acciones de política educativa que pueden introducirse para mejorar el rendimiento y la calidad de la Educación son de muy variada índole y van desde la formulación de las grandes líneas u orientaciones programáticas, a la elección de nuevos sistemas de selección, formación y promoción del profesorado, desde reformas en las estructuras, contenidos y métodos pedagógicos a la organización de los Centros Escolares y a la evaluación de su rendimiento. Al lado de las reformas educativas hay que subrayar el papel de otras Agencias no Escolares que con sus programas de actividades pueden completar y mejorar el programa escolar institucional.

A este tema de la calidad de la Educación ha querido nuestra Revista dedicar el presente número monográfico. Para ello se han reunido diversas colaboraciones demostrativas de la preocupación por los distintos aspectos del tema: estructuras, contenidos y métodos educativos, formación del personal empleado en la Educación, relaciones de la Educación con su entorno social, administración de los recursos existentes, etcétera.

La existencia de Organos Colegiados a través de los cuales la Comunidad Escolar participa en la gestión y control de los Centros es expresión de la democratización interna del Sistema Educativo. Revista de Educación ha creído que el conocimiento de la realidad comparada europea puede ser interesante para sus lectores, en consideración al previsible desarrollo de las normas de la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares que se refieren a los Organos Colegiados de los Centros. Completan este número las Secciones fijas habituales, a las que se viene a unir una nueva Sección denominada Cooperación Internacional que a partir del presente número informará de las actividades de cooperación entre Estados realizadas por el Departamento, así como de las Reuniones de carácter internacional que se produzcan dentro del marco de la cooperación multilateral y en los Organismos Internacionales competentes en materia educativa.

Estudios generales

¿QUE ES LA CALIDAD DE LA EDUCACION? (1)

GASTON MIALARET *

En todos los países se están desarrollando esfuerzos considerables para organizar la educación y para que esta educación llegue a un número cada vez mayor de sujetos. Las estadísticas dan cuenta de los progresos cuantitativos al indicar el número de alumnos escolarizados, de maestros formados, de establecimientos construidos, siempre en aumento.

No es este el problema que nos ocupará aquí. Si bien somos todos partidarios de un desarrollo cuantitativo cada vez más importante de todas formas de educación, esto no debe ser a expensas de la calidad de la educación. ¿Qué se entiende por esto? Dado el tiempo con que contamos y la función de introducción a los debates que tiene esta exposición, vamos a recordar muy brevemente los elementos esenciales de una situación educativa y sacaremos, del análisis de los factores que la determinan, los elementos que nos permitirán apreciar la calidad de la educación.

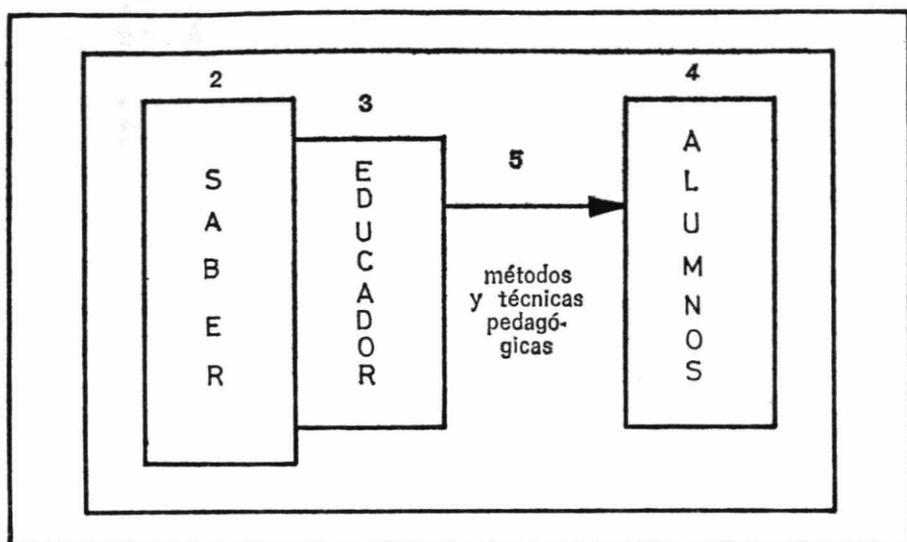
I. ANALISIS SOMERO DE UNA SITUACION EDUCATIVA

A fin de simplificar, si no de esquematizar, mi exposición, voy a intentar presentarles en esquema la estructura general de una situación educativa y poner así en evidencia los principales factores que contribuyen a dar a la enseñanza una determinada calidad.

* Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Caen.

(1) Ponencia presentada por el autor en las II Jornadas de Estudio sobre «la calidad de la educación», celebradas en el Pazo de Mariñán, en julio de 1980.

Esquema de una situación educativa:



1 Sociedad en general
Medio ambiente

II. ¿EN QUE SE PIENSA CUANDO SE HABLA DE CALIDAD DE LA EDUCACION?

Hablar de calidad de la Educación (en adelante CE) es, evidentemente, introducir inmediatamente un juicio de valor. Es, pues, una noción totalmente relativa en el espacio y en el tiempo.

De hecho, la sociedad fija los objetivos que hay que alcanzar en función de finalidades generales más o menos explícitamente establecidas. La C.E. (entendiendo el término educación, ya sea en el sentido de proceso de acción, ya en el sentido del resultado de la acción, resulta del acuerdo existente entre las expectativas de la sociedad expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte, y/o, por otra, de las características de los procesos de acción y/o, las modificaciones operadas en los alumnos como consecuencia de tales procesos.

Provisionalmente nos contentaremos con esta aproximación somera sin dejar de insistir en el hecho de que se trata de un juicio que depende de una filosofía de la educación, de la elección de una escala de valores.

III. ¿CUAL ES ESTA ELECCION QUE HEMOS HECHO?

Sin ir hasta desarrollar aquí todos los elementos que me han llevado a esta posición voy a enunciar brevemente algunos de los elementos esenciales de mi filosofía de la educación.

1. Relaciones sociedad, escuela, alumno, individuo

La escuela es un producto de la sociedad y también es o debería ser uno de los elementos de su evolución. Al alumno se le debe confrontar con la necesidad de reconocer y de aceptar las obligaciones y exigencias exteriores, pero también, al mismo tiempo, ha de saber modificarlas, sobrepasarlas. Dicho de otra manera, debe ser educado en la perspectiva de una búsqueda de autonomía cada vez mayor, autonomía ésta que no tiene que conducir ni a una anarquía ni a un conformismo, sino a una actividad de modificación y de dominio de las obligaciones y exigencias externas existentes.

2. El saber y la educación

El papel de la educación no consiste en verter el saber en el espíritu del alumno, sino en provocar en éste una actividad que le permita ir hacia el saber, que le permita descubrirlo, apropiárselo, recrearlo y, eventualmente, aumentarlo. El papel del alumno dentro del proceso educativo no es, pues, pasivo. El alumno debe convertirse él mismo en factor esencial de su propia educación.

3. Tercer principio

Es el de un constante «poner en tela de juicio» las finalidades y los métodos educativos a medida que se desarrollan las prácticas y las investigaciones en educación a medida que se desarrollan y se enriquecen las nociones de democracia, de igualdad y de justicia auténticas para todos los hombres.

Estos principios que hemos recordado brevemente constituirán el marco general de referencia de nuestras reflexiones sobre la C.E.

Es evidente que dichos principios se inscriben en una perspectiva histórica, en un momento que es el de finales del siglo XX. Así pues, es interesante estudiar cómo han evolucionado los diferentes elementos de una situación educativa y conocer cómo, a través del tiempo, se ha llegado a ciertas formas de equilibrio que han ido representando, sucesivamente, la calidad de la educación.

Para ello, podemos elegir entre dos formas de proceder:

- o bien partir del análisis concreto de algunas situaciones típicas,
- o bien hacer un análisis de los diferentes factores que entran en juego. Escogeré el segundo camino.

Factor 1.—La sociedad próxima o alejada: el medio ambiente o a la sociedad en su conjunto.

Es evidente que no puedo desarrollar cada uno de estos temas. Me limitaré a señalar algunos aspectos o algunos problemas.

Este factor que representa a la sociedad, ejerce una serie de influencias que pueden ir desde la más fuerte, como es el caso en las sociedades primitivas, hasta la más débil, como sería en la sociedad sin escuela de Illich.

La sociedad puede imponer una escuela del Estado como en ciertos países totalitarios o permitir que se desarrolle cierta variedad de escuelas, ya sea en el plano de lo religioso, ya en el plano de lo político, ya en el plano de lo pedagógico.

La apreciación de la CE se refiere en estos casos, en primer lugar, a criterios de coherencia interna y luego a criterios de coherencia externa o de acuerdo mínimo entre la escuela y la sociedad. Se sabe, por ejemplo, que un Estado totalitario no puede aceptar los llamados movimientos de Educación Nueva, movimientos que preconizan la libertad y el desarrollo del espíritu crítico.

En este factor social general incluiremos también la estructura de las instituciones educativas y los programas fijados por las autoridades académicas. Aunque estos elementos no influyan directamente a nivel nacional cuando queramos proceder a una evaluación de la calidad de la educación, se puede sin embargo tomarlos en cuenta en cada situación particular analizando la manera cómo el educador ha sabido escoger, seleccionar, explotar los elementos del programa general para adaptarlos al nivel de los alumnos, teniendo en cuenta las experiencias individuales, el nivel de evolución psicológica y de madurez de éstos. Es aquí donde podríamos introducir el papel que juega el medio ambiente de los alumnos como elemento catalizador entre alumnos y saber. Una apreciación de la calidad de la educación en este terreno no puede hacerse en lo absoluto sino teniendo en cuenta las condiciones de existencia reales de la situación educativa.

Factor 2.—El saber (aquí también haremos unas reflexiones someras para indicar tan sólo algunos puntos de referencia).

También la noción de saber ha evolucionado considerablemente desde el saber preexistente de la teoría de Platón. El saber definido por Aristóteles, el saber de una época definida, por ejemplo, por Santo Tomás en su «Suma» o por los Enciclopedistas Franceses del siglo XVIII.

Ante la extensión considerable y acelerada del saber desde finales del siglo pasado se han visto surgir varios movimientos que hemos de analizar para apreciar, desde este ángulo, la calidad de la Educación.

- Primero, el saber «mínimo»: «Aprender lo que no está permitido ignorar» decían antiguas construcciones oficiales francesas, refiriéndose a las finalidades de la escuela elemental.
- Después, so pretexto de que los conocimientos dejarían pronto de ser válidos, abandono de la adquisición de éstos en beneficio de la adquisición de instrumentos del aprendizaje. En este sentido, la fórmula «aprender a aprender» pone de manifiesto el proceso más que el contenido.

El problema reside entonces, si uno no quiere orientarse hacia un saber enciclopédico, en la elección de un conjunto de conocimientos que tengan cierto número de propiedades: utilidad, capacidad de transformación de las estructuras psicológicas, posibilidad de transferencia.

Así, para apreciar la calidad de la educación se necesita conocer la adecuación del saber presentado en la escuela a las exigencias sociales (ya sea de la sociedad en general, ya del medio ambiente en particular), conocer también los efectos de este saber en la evolución psicológica de los alumnos y las funciones de este saber en la preparación del alumno a la vida de ciudadano.

En este campo, la evaluación de la CE no puede hacerse sin referencia a los valores aceptados por la sociedad.

No podemos hablar actualmente de saber sin evocar otros dos problemas importantes, uno que se plantea en casi todos los países, creo que también en España y que es el de los «saber» o de las culturas regionales y otro que es el de los «saber» infantiles».

A consecuencia de evoluciones históricas, de movimientos alternos de centralización y regionalización, de dominación por parte de invasores y de la búsqueda de la autenticidad perdida..., se pueden observar corrientes pedagógicas que van a privilegiar tal forma de cultura regional a expensas de una cultura nacional o viceversa. El juicio aquí de la opción política elegida por cada uno de nosotros y debemos tomar conciencia de los criterios de nuestros juicios en este caso.

El problema se plantea de manera análoga en cuanto oponemos el saber adulto, ya hecho y listo para ser transmitido, al saber o a los saber» de los niños. Estamos aquí en presencia de dos opciones pedagógicas que se van a traducir en la práctica por dos métodos diferentes:

Uno, que partirá del conjunto del saber actual y que lo modificará (por simplificación, esquematización, amputación) para que el niño pueda asimilarlo.

O, al contrario, otro que partirá de la experiencia del niño, de lo que éste sabe, de su práctica cotidiana para elevarse progresivamente a las ideas generales, a los conceptos y alcanzar al cabo, el saber adulto tal y como está constituido actualmente (volvemos, más adelante, a este problema pedagógico fundamental). Aquí también, la evaluación de la CE depende de las opciones pedagógicas elegidas.

Factor 3.—El educador. El papel y las funciones del educador han evolucionado considerablemente en el curso de la historia y se presentan aún ahora de diferentes maneras en las situaciones educativas. Se puede afirmar sin temor que durante largo tiempo el educador, el maestro, ha sido el elemento esencial de la situación educativa. La CE se apreciaba tan sólo a través de él. «Se había tenido tal profesor» y por lo tanto se deducía automáticamente que se había recibido una buena educación. El maestro era la única fuente del saber («desconfíe de aquel que no ha tenido más que un solo maestro», se suele decir).

La evaluación de la CE ha sido durante largo tiempo la evaluación de las cualidades y de la competencia del educador. Las primeras brechas en esta hegemonía del educador sobre el saber han sido abiertas por las comunicaciones de masas y por lo que los sociólogos han llamado la escuela paralela. El saber del alumno ya no es solamente el saber escolar, es decir el que sus maestros le imparten. El saber del alumno resulta del conjunto de las fuentes de información que se hallan actualmente a disposición del niño y del adolescente y la cuestión fundamental es la de la coordinación, de la explotación, de la integración de todos estos saber» parciales con vistas a una acción educativa coherente y eficaz.

En esta perspectiva, la calidad de la educación no es ni la adopción de una sola de estas fuentes sin ocuparse de las otras, ni la yuxtaposición más o menos artificial o anárquica de todas las informaciones. La CE resulta de la búsqueda por parte del educador, de una coherencia que permita a los alumnos explotar las informaciones recibidas, pero a la vez, juzgarlas, encon-

trar en ellas los elementos comunes a pesar de las diferentes modalidades de transmisión, construirse un saber personal a partir de todas las fuentes exteriores de información, de conocimientos, de nociones.

Otros autores han ido más lejos puesto que no han dudado en hablar de una sociedad sin escuela, es decir, una sociedad en la que cada uno sería educador de los demás. En otros términos, esto desemboca en la supresión del educador. No desarrollaré aquí los puntos de vista de Ivan Illich.

El lugar central del educador con respecto al saber se ha visto también modificado a partir del desarrollo de la noción de equipo pedagógico por una parte y de la pedagogía institucional por otra parte. El educador, como hemos visto, ya no es la fuente única de la educación del alumno; los otros educadores, ya se trate de la enseñanza elemental o de la secundaria, constituyen, deben constituir un equipo en el cual las diferentes personalidades colaboran, aportan cada una sus riquezas personales, unen todos sus esfuerzos para un mejor desarrollo de los alumnos.

La evaluación de la CE debe tener en cuenta la existencia y el buen funcionamiento de este equipo educativo, debe apreciar la complementación y la integración de los diferentes aportes. En una palabra, apreciar el ejemplo que da a los niños el equipo en acción.

Con la pedagogía Institucional es otra forma de cambio la que se introduce. Al establecer el poder instituyente del grupo, la pedagogía institucional rompe con el papel mediador del educador en relación al saber y tiende a reducir, suprimir, el papel del educador. La CE residirá entonces en la eficacia de una vida escolar autogestionada por los alumnos.

Aquí también las opciones pedagógicas, filosóficas y políticas deben ser lúcidamente reconocidas para proceder a una evaluación que busque ser objetiva.

A todo esto hay que agregar lo que resulta de todas las corrientes de educación moderna en lo concerniente al papel del educador. Los anglosajones distinguen a menudo el papel de transmisor de conocimientos, el papel de animador, el papel de consejero en cuanto a los métodos de trabajo, el papel de «persona recursos». Es evidente que estamos lejos ahora (o por lo menos que nos alejamos cada vez más) de la clase magistral como única forma de acción educativa.

Y haciendo uso de la fórmula de Louis Cros: «la clase ya no es un oratorio, se ha convertido en un laboratorio».

La CE resulta aquí de la manera cómo el maestro juega los diferentes papeles indicados más arriba y de cómo sabe ajustar el papel preciso a la situación educativa tal como se presenta, al conjunto de participantes en presencia.

Factor 4.—Y uno de los participantes, aquél sobre el que ahora está más concentrada nuestra atención, es el «educado», el «educándose» como le llaman los colegas de Quebec.

Si trazamos rápidamente la evolución histórica, asistimos a una verdadera revolución copernicana, como lo dijo Claparède, desde el momento en que para Sócrates bastaba que el esclavo de Menón hablase griego hasta el momento en que JJ. Rousseau apostrofa a los educadores diciéndoles: «Empezad por conocer a vuestros alumnos, pues seguramente no los conocéis». Entre tanto, y durante todo el siglo XVII en particular, el niño es considerado como un «homunculus», un adulto en reducción. Es pues con Rousseau y las corrientes de Educación Nueva que de allí surgen, cuando el interés se centra cada

vez más en la psicología del alumno para llegar en ciertos casos a endiosarlo desmesuradamente.

Las situaciones educativas actuales pueden ser evaluadas en relación con la manera de considerar la personalidad del niño, en relación al lugar que le dan y el papel que le hacen jugar según el momento del proceso educativo.

En esta perspectiva se puede también considerar el nivel de pasividad o de actividad del niño en el proceso educativo. La trayectoria va de la pasividad más completa, siendo el niño considerado recipiente que hay que llenar, hasta la actividad que lleva, según el Grupo Francés de Educación Nueva, a la auto-socio-construcción del Saber. Son, por consiguiente, cuatro términos que deben ser bien analizados: construcción, construcción de un saber, auto-construcción y auto-socio-construcción.

Se trata, por lo tanto, de convertir al alumno, sea cual fuere su edad, en artesano de su propia educación.

Se trata igualmente de asociar al niño al esfuerzo educativo emprendido en común por el maestro y los alumnos. Se trata, en fin, de llegar a una personalidad que haya integrado y hecho suyo un saber (aprendido, descubierto, redescubierto, o construido) y no de fabricar portadores de «saberes» superficiales, no integrados, tan anónimos como insignificantes. La C E se aprecia entonces también a partir de la tasa de participación real del niño y del efecto estimado del proceso educativo en las modificaciones supuestas de la estructuración psicológica de los educados.

Hemos considerado al educado individualmente. En la noción de auto-socio-construcción del saber, se introduce inevitablemente la noción del grupo y debemos detenernos en este punto un momento. Todos los trabajos de la psicología social contemporánea han destacado las funciones de los grupos, de los sub-grupos, los aportes respectivos de las individualidades y de los sub-grupos en la acción educativa. Una muy rápida incursión histórica nos muestra también que hemos pasado de la pareja Educador-alumno en singular, o sea el famoso modelo de Sócrates, a la acción educativa en sus formas más extremadas que no consideran más que la acción del grupo o de los sub-grupos, y llegan hasta eliminar al educador del proceso educativo. Lo mismo ocurre con las experiencias de auto-gestión pedagógica.

Comonocemos mejor ahora los efectos del grupo sobre el aprendizaje y aun sobre ciertos procesos cognoscitivos. Ya no podemos concebir formas de educación que no tomen en consideración más que a los individuos como tales, ya estén solos o yuxtapuestos en una clase. La dialéctica entre lo individual y lo colectivo, particularmente en el seno de la auto-socio-construcción del saber, es uno de los elementos de la apreciación de la C E. Aquí también, para analizar completamente esta cuestión, habría que referirse al sistema de finalidades asignadas a la educación y a la concepción política que se tiene del papel del ciudadano en la sociedad.

Factor 5.—He reservado para el final algunas reflexiones sobre los métodos y técnicas pedagógicas, que es el factor que es más familiar a los educadores y que se deriva de todo lo dicho anteriormente.

¿En qué consiste realmente la actividad pedagógica del educador?

Para tratar de definirla con cierta precisión tenemos que considerar cuatro componentes complementarios, pero sin embargo, diferentes.

- A. La actividad pedagógica del educador (APE) se desarrolla en el seno de una situación educativa en la que intervienen los diferentes factores anteriormente estudiados, cada uno de los cuales tienen características particulares. Vale decir que no hay dos situaciones educativas idénticas.
- B. La APE se orienta implícita o explícitamente, en función de objetivos particulares o de finalidades más generales. Podemos encontrarnos frente a cuatro casos diferentes: el primero es aquel en que los objetivos o finalidades son impuestos. En el segundo, son elegidos por el educador solo. En el tercer caso es el equipo pedagógico el que hace la elección, y en el último, la elección es hecha por la pareja educador-educado (en singular o en plural).
- C. Esta APE se organiza en función de una parte del saber que ha de transmitirse. Esta parte del saber puede también ser impuesta o elegida según las cuatro modalidades antes indicadas.
- D. La APE propiamente dicha consiste en crear (escoger, reproducir o inventar) situaciones de aprendizaje que permitan alcanzar, en las condiciones dadas, los objetivos definidos.

La apreciación de la calidad de la educación, que a menudo no ha sido hecha por ciertos inspectores, sino a través de los métodos o técnicas pedagógicas, debe hacerse con respecto a la educación de la actividad pedagógica del educador a la situación concreta y no comparando únicamente un método ideal, teórico con su aplicación en la clase. Esto supone que el evaluador conoce los diversos factores que modulan toda situación educativa y la posibilidad de apreciar los esfuerzos de adaptación y de creación de los maestros.

Conclusión

1. De este análisis de los factores de la situación educativa, que es, sin embargo, muy somero resulta la puesta en evidencia del carácter complejo y a la vez único de las situaciones educativas. Las condiciones de lugar, de instalación material, de tiempo, permiten por supuesto, algunas agrupaciones globales, pero en cuanto se analiza una situación educativa en su aspecto real, ya no se puede reducir a unas visiones generales. La complicación proviene también del hecho de que la característica de uno de los factores no tiene valor en sí misma, sino que depende del conjunto del contexto.

La evolución de la CE debe tomar en consideración un gran número de elementos que el evaluador tendrá que percibir y anotar. Esto, por lo demás, plantea inmediatamente el problema de la formación y de la competencia de los evaluadores. Plantea igualmente la cuestión de la objetividad de la evaluación de la CE. ¿Es esta objetividad posible en lo absoluto? ¿Entre qué límites influyen las opciones ideológicas, ya sea en el plano pedagógico o en el plano social o en el plano político?

Cuando se es responsable de tal evaluación es preciso tener el valor y la honestidad de tomar claramente conciencia de sus propios criterios de juicio y explicarlos de manera muy precisa.

2. El otro aspecto de mi conclusión estará dedicado a los educadores. Es

el maestro con su personalidad, su sentido de las situaciones educativas, sus conocimientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, su espíritu de síntesis y de creación quien va a ser el factor esencial de todo lo que garantizará la C.E. Afirmar esto es afirmar al mismo tiempo la necesidad para él de una formación inicial y de una formación permanente continua. Es afirmar la necesidad para él de un alto nivel de cultura general. Es rechazar una formación barata que se redujera a la sola adquisición de técnicas. Es también insistir en la necesidad de garantizarle condiciones materiales satisfactorias para permitirle ejercer en buenas condiciones su actividad pedagógica.

La C.E. no se ha definido de una vez por todas. Es a una búsqueda constante para mejorar la C.E. a lo que hay que entregarse. Es un combate que hay que librar a diario y en todo momento. La tarea es inmensa, larga, difícil, pero no imposible a este propósito; recordando la fórmula de Guilloume Le Taciturne «No es necesario tener esperanzas para emprender, ni éxito para perseverar».

Entonces emprendamos, perseveremos y tengamos éxito. ¿Por qué no?

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION

RICARDO MARIN IBAÑEZ *

Un tema siempre debatido al tratar de la calidad de la educación, y aun de la educación sin más, es el de la formación del profesorado. De entre las múltiples vías posibles para atacar este problema: la experimental, la histórica, la reflexión teórica y la *comparativista*, nosotros vamos a utilizar esta última, con una documentación preferentemente obtenida de los Organismos Internacionales: Unesco, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y el Consejo de Europa.

Esta visión comparativa seguirá la doble y clásica vertiente: la sincrónica y la diacrónica. Nos importa tanto contemplar y comparar la realidad actual como estudiar las tendencias fundamentales, los movimientos al alza o a la baja, como decía Pedro Roselló en su «Teoría de las Corrientes Educativas». Trabajo éste que normalmente viene facilitado y muchas veces ya está elaborado en los documentos internacionales de educación.

Sin duda hay un riesgo en este tipo de análisis: el de *convertir lo general* o mayoritario en *normativo*. Pensamos que las tendencias más generalizadas y, sobre todo, las *corrientes en alza* deben marcar las pautas, y todos los países deben acomparar sus sistemas y el contenido de las enseñanzas a las *naciones desarrolladas*. Otro peligro es el ideal de la *uniformidad*. Se cree que cualquier cifra por debajo de la media resulta vergonzosa y hay que ocultarla pudorosamente. A veces el elemento de comparación es el *primero*, el que logró más altas cifras, tales como índice de escolarización, cantidad destinada a la educación, o prolongación de los años de estudios necesarios para formar los profesores. Si algún país nos sobrepasa, intentamos modificar la legislación o estimular los factores que dilaten nuestras estadísticas, para no quedar atrás y hasta intentar ser los primeros en una carrera sin aliento, no siempre oportuna y en ocasiones contraproducente.

Quizá las recomendaciones, acuerdos y conclusiones de las reuniones internacionales no estén ajenas a un cierto planteamiento utópico. Se diseñan los objetivos desde el ángulo de lo mejor, lo cual no es de suyo objetable, pues quien no se plantea metas más altas que la realidad circundante, difícilmente mejorará la situación actual. Pero no siempre se distingue lo deseable de lo factible, lo inmediato de lo remoto, lo que es necesario en una situación determinada y lo que es menos conveniente y hasta inoportuno en otro país con circunstancias muy diversas.

El riesgo de la uniformización, el de la utopía y de querer ser los primeros, acechan a los estudios internacionales. En el tema que nos concierne se manifiesta con singular relevancia.

Se impone un cuidadoso análisis *genético-estructural*, que nos permita desvelar las condiciones en que surgieron e hicieron posible cada tipo de experiencia, las dificultades que hubieron de superarse, los recursos que exigieron, las estrategias para diseñarlas y ponerlas en marcha, su coste y su eficacia.

* Catedrático de Pedagogía de la Universidad de Valencia.

Es imprescindible un enfoque sistémico que nos permita entender cada faceta del sistema educativo en el conjunto que le da sentido y fuera del cual puede llevar a consecuencias indeseadas y hasta indeseables. Pongamos un ejemplo para salir del campo de las abstracciones. Formar a todo el magisterio a nivel de enseñanza superior es un objetivo que nadie ha discutido. Los contenidos a este nivel parecen garantizar la calidad de los docentes. Pero tal medida ha llevado, en algunos países en vías de desarrollo, a la imposibilidad de disponer del profesorado suficiente y a dejar las áreas rurales en manos del personal «idóneo» de tan buena voluntad como deficiente calificación profesional.

Conviene tener presentes estas reflexiones, porque la documentación internacional, con su indudable valor, puede conducir a conclusiones desajustadas a una situación determinada.

La formación del profesorado es un tema que nos fuerza a unas preguntas radicales antes de adentrarnos en tesis determinadas. ¿Cuál es el valor del profesorado en el resultado final de la educación, el *aprendizaje* del alumno, que en definitiva es lo que nos interesa? ¿En qué *instituciones* debemos preparar a nuestros docentes? ¿Cuál es el *tiempo* ideal requerido para que alguien esté habilitado para enfrentarse con las plurales funciones que reclama la enseñanza hoy? ¿Cuál es el *contenido* de esa formación para lograr el profesorado que reclama un mundo en desarrollo constante y donde, junto a niveles científicos que parecen progresivamente superiores, nos encontramos con rupturas radicales, idearios y cosmovisiones incompatibles y un confuso panorama en el que todo se somete a una crítica radical?

Cualesquiera que sean las funciones que tenga que realizar el profesor, por muy deteriorada que esté su imagen, discutido un determinado tipo de formación y sometida a revisión su eficacia sobre el aprendizaje, el presupuesto que subyace a una problemática compleja y a unas discusiones que inevitablemente suelen abandonar el campo de la objetividad para adentrarse en temas que sacuden el fondo de las conciencias y la raíz de las convicciones, es lo inevitable y fundamental de su papel en el sistema educativo.

Entre el 27 de agosto y el 4 de septiembre de 1975 se reunía la 35ª Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra, convocada por la Unesco. En la recomendación n.º 69 se recogieron las conclusiones sobre el tema «La evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio».

El primero de los principios básicos que debe configurar la política y la acción educativa es una rotunda afirmación del *valor del profesor* y de su necesaria preparación en toda mejora de la educación. El punto 1.a) dice así: «Cualesquiera que sean o vayan a ser los cambios del sistema de educación, las relaciones entre el personal docente y los educandos seguirán estando en el centro mismo del proceso de educación, y, por consiguiente, una mejor preparación del personal de educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación.» Pero tras esta afirmación, que ningún país puso en duda, se esconde una realidad variopinta y concepciones que con frecuencia es difícil concordar.

En primer lugar nos encontramos con una rica panorámica de docentes, para la que no caben soluciones uniformes: de la educación preescolar a la universitaria; de la presencial a la enseñanza a distancia; los especialistas en fun-

ciones concretas, como la programación, evaluación o elaboración del material escolar, y los que trabajan en áreas tan distantes como la música o la lengua, la gimnasia o las matemáticas, la historia o la tecnología. Por último, recordemos el profesorado que atiende al alumnado con «handicaps», como los minusválidos físicos, sensoriales, deficientes mentales o inadaptados sociales.

No es fácil encontrar unidades de formación válidas para tan dispares tareas como las implicadas en la apretada y sin duda insuficiente enumeración anterior.

Sin embargo, hay un común denominador, que consiste en esa función de ayuda consciente, planificada, que presta el docente al alumno, para que alcance su plenitud personal y su activa participación sociocultural.

¿En dónde debe formarse toda esa rica gama de profesores? Las opciones son múltiples no sólo a lo largo de la historia, sino en el presente, y a veces la variedad de niveles e instituciones se da en el mismo país.

Pero dejando por un momento la realidad, hay una afirmación clara que aparece en las convenciones internacionales y que todos suscriben como un ideal que hay que alcanzar lo antes posible.

En la Recomendación de UNESCO/OIT relativa a la Situación del Personal Docente, aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental especial, en el punto 14 se postula: «Para ser admitido en las instituciones de formación de profesorado debería ser necesario haber terminado los estudios adecuados de 2.º grado»; el punto 21.1 dice: «El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica en una *Universidad* o en una institución de formación de *nivel equivalente*, y el 25 subraya: «Los profesores de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para proporcionar una enseñanza correspondiente de nivel comparable al de la enseñanza superior.»

Otra cuestión es lo que hoy acontece. En el «Informe de la comisión conjunta OIT/UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente», de marzo de 1976, se consigna que de los 67 países que contestaron a la encuesta, un 30 por 100 confiesan que sus maestros ingresan en el centro de formación con niveles inferiores a los recomendados.

Resulta difícil establecer comparaciones internacionales. En Francia, por ejemplo, los alumnos en las escuelas normales ingresan una vez superados nueve años de estudio, cinco de enseñanza primaria y cuatro correspondientes al primer nivel de enseñanza media, en el denominado ciclo de observación u orientación. La duración de los estudios es de cinco años, tres equivalentes al 2.º ciclo del Bachillerato, más dos de especialización profesional.

Los alumnos ingresan, pues, a nivel secundario y los estudios profesionales son de nivel post-secundario. Y ese carácter dual aparece en muchos países.

Considerando que el acceso a la universidad se sitúa a nivel mundial en los doce años de estudios previos, como promedio, esta cifra nos permite calcular el carácter superior o no de la formación del profesorado.

He aquí un cuadro en el que comprobamos los años invertidos en la formación de los docentes y, de alguna manera, la calidad de su preparación, e indirectamente de la educación que imparte.

AÑOS DE FORMACION

	Media mundial	Europea	Española
Maestros	13	14	15
Prof. Enseñanza Media	16	16	17

Es una práctica generalizada que los profesores de enseñanza media se formen al nivel universitario, y el modelo más seguido es el de doce años de enseñanza primaria y media, más cuatro de formación universitaria profesional.

En el caso del magisterio primario, dado que la media se sitúa en torno a los diez años en la formación previa requerida para el ingreso en las escuelas normales o centros similares, ello significa que no se ha cumplido todavía la citada recomendación. La media mundial de los años de formación profesional del maestro se aproxima a los tres años.

Conviene registrar que en todas las reformas educativas se procura prolongar la formación del profesorado para que tenga claramente un nivel post-secundario.

Analizando los datos del Anuario Estadístico de la UNESCO se observará que entre 1972 y 1975, en el mundo, 24 países aumentaron los años de escolaridad para formar los maestros. La media de estos países en 1972 se situaba en los 11,41 años, un trienio más tarde estaba en los 13,58, es decir, que el aumento promedio superaba los dos años.

En el libro de la OCDE «Formación, reclutamiento y utilización de los profesores en la enseñanza primaria y secundaria», de 1971, se recoge en dos diagramas (págs. 420-421) los cambios recientes o proyectados en la duración de la formación de maestros en 12 países; la mitad de los que pertenecen a esta Organización. De ellos, había cinco que la prolongaban en dos años: España, Yugoslavia, Austria, Luxemburgo y Francia. Los siete restantes la aumentaban en un año: Grecia, Italia, Turquía, Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Reino Unido.

Estas cifras que parecen optimistas conviene contraponerlas a otras para precisar su exacta significación.

Cuando se efectúa una reforma educativa se tarda varios años en que el profesorado salga titulado según las nuevas exigencias y varios decenios en que todo el cuerpo docente haya cumplido los nuevos estándares. La situación varía profundamente de unos países a otros, pero según los datos recogidos en el citado informe UNESCO/OIT, aproximadamente dos quintos del profesorado en ejercicio no tiene esa formación superior, a pesar de que no pocos prosiguieron sus estudios ya en plena actividad profesional. Actualmente aproximadamente el 60 por 100 de los centros de formación de maestros tienen carácter post-secundario o universitario, en tanto que el 40 por 100 restante recibe su preparación a nivel de enseñanza media 2.º ciclo. Por debajo de este rango no hay ningún país que inicie la formación de sus maestros.

Este rápido análisis institucional y temporal, centrado en los años de estudios, nos permite obtener una valoración rudimentaria de la calidad del profesorado.

Desde el punto de vista *temporal* habría que contabilizar las *horas reales de estudio*. En primer lugar, el análisis de las programadas desde el punto de vista legal nos permitiría una visión algo más exacta del problema. Angel Oliveros, en su libro «Los profesores iberoamericanos de educación primaria», a través de los documentos que él manejó y que se sitúan entre los años 1959 y 1971, es decir, más de un decenio, obtiene una media de 12.882 horas, con un rango que va desde Bolivia que exige a sus maestros 20.850 horas, hasta Brasil que, al menos según el plan de Colegios Normales del Estado de Sao Paulo de 1975, sólo 7.750 horas bastaban para la titulación.

Necesitamos análisis similares al de Oliveros para conocer mejor el nivel de preparación y la calidad de los docentes. El problema no resulta nada fácil, porque la indicación temporal es generalmente vaga, se limita a constatar el número de materias, su carácter anual o semestral por lo común y muy poco más. A veces se consigna el número de horas a la semana, de un calendario escolar con fechas no muy bien determinadas. Hay programaciones en las que constatamos el número de semanas, en otras el número de horas anuales destinadas a cada materia, y en ocasiones se precisan hasta los minutos de cada una de las clases. Habría que concretar todavía el horario real de clases impartidas, descontando las no dadas por cualquier motivo, e incluir, por supuesto, las horas de trabajos prácticos o cualesquiera otras actividades exigidas en el currículum. Estos cálculos resultan fáciles a niveles de Educación Básica; son más arriesgados en la Enseñanza Media y la complicación crece en la enseñanza universitaria. En Estados Unidos lo normal es recurrir al sistema de créditos que tienen una precisa delimitación temporal. El primer título universitario, «Bachelor», suele requerir un mínimo de 124 créditos, cada uno de los cuales implica 45 horas de trabajo teórico o práctico, es decir, unas 5.580 horas.

En el Japón el título de «Gakushi», primero que se obtiene en la universidad con un mínimo de cuatro años de estudios, reclama 124 créditos de igual valor temporal que en Norteamérica. Para ser profesor de la escuela secundaria en su 2.º ciclo se necesita poseer el título de «Sushi», que implica 6.930 horas.

Una primera consecuencia se desprende: se impone un mayor rigor temporal en nuestras actividades docentes. El cumplimiento de nuestros horarios debe acercarse más a la seriedad de la producción industrial que al libre albur de una actividad que se asemeje a la bohemia intelectual literaria, esperando la hora de la inspiración, que para el alumno suele ser la del examen y para el profesor a veces viene dictada por la flexibilidad del marco legal en el que se desenvuelve y que sin duda es mucho más exigente en la enseñanza primaria que en la universitaria. No es un secreto que en los últimos años las huelgas de profesores y alumnos, por motivos normalmente extraacadémicos, sumadas a las clásicas e inveteradas costumbres de retrasos en el comienzo de curso, las vacaciones —ya de suyo generosas— ampliadas con «puentes» y sistemas complementarios de reducción de las actividades escolares, dejan mal parada la cifra inicialmente programada.

Si el sistema educativo debe preparar para la vida, y por supuesto para la vida laboral, los hábitos escolares suelen estar en flagrante contradicción contra este objetivo, tan indiscutido como poco cumplido.

Sin embargo, no basta el marco temporal para determinar la calidad del profesor.

El título obtenido al final del periodo correspondiente tiene un prestigio

socialmente intocable. El de Graduado para ejercer de profesor de Educación General Básica, el de Licenciado o Ingeniero para la Enseñanza Media y el de Doctor para la Enseñanza Universitaria, parecen requisitos imprescindibles.

Su no posesión implica la consideración de intrusismo y provoca la airada reacción de los correspondientes cuerpos profesionales. Por ello conviene precisar los criterios para determinar el valor de tales titulaciones.

Para el análisis de los currículos escolares habrá que tener en cuenta los momentos capitales en la programación de las actividades, ya clásicos: los objetivos, contenidos y experiencias, métodos, material escolar, evaluación.

Los contenidos, reflejo y concreción de los objetivos, obligan a una reconsideración permanente para seleccionar lo más válido del inmenso aporte de las informaciones e investigaciones, dentro del nuevo enfoque interdisciplinar, que supere rígidas parcelaciones de sentido academicista y escasa eficacia profesional.

Aunque no referida a nuestro tema, por su valor metodológico, interesa la obra de Anatoly I. Bogomolov «Comparabilidad de estudios y diplomas en ciencias del ingeniero», donde analiza instituciones de formación de ingenieros bajo los indicadores de años, semanas y horas, pero sobre todo nos interesa su esfuerzo para elaborar una fórmula con que determinar el valor total de la enseñanza.

La fórmula es la siguiente:

$$K = a_1 k_1 + a_2 k_2 + \dots + a_n k_n$$

K se puede leer como criterio integral que determina la cualidad de la formación. Cada parámetro « k_i » se multiplica por un coeficiente que indica su importancia relativa en la formación total, y que deberá ser establecido por medio de una encuesta entre expertos de los centros de formación correspondientes. El número de elementos puede variar de acuerdo con la especialidad, nivel o plan de estudios, por eso se designa como «n».

El anticipa un cuadro con los elementos que estima fundamentales y sus respectivos coeficientes, que le servirán para comparar diversos planes de estudios:

«Disciplinas de las ciencias usuales y de las ciencias generales del ingeniero» ...	10
Materias profesionales	8
Humanidades	4
Proyecto o memoria para la obtención del título	10
Formación en una empresa industrial	6
Trabajos de laboratorio	8
En operación individual	10
Auxiliares técnicos	6
Profesorado	10

El valor de cada parámetro viene dado por el cociente del tiempo que se le dedica, partido por el tiempo total. Incluso el peso de los auxiliares técnicos o material didáctico se determina por un cociente cuyo numerador es el número de horas en que se emplean y el denominador el tiempo total. El criterio varía al tratarse del profesorado: Se trata del cociente entre el número de doctores y el número total de profesores.

Cualquiera que sea el valor que se atribuya a esta fórmula, lo que nos parece interesante es el esfuerzo por lograr una visión global de los elementos necesarios para la preparación de los titulados y descubrir su peso respectivo, con objeto de evitar disfuncionalidades. Estimamos que el criterio temporal es excesivo, casi exclusivo, excepto en el parámetro referente al profesorado.

Los cuatro componentes clásicos en el contenido de la formación del profesorado han venido siendo: la formación *cultural*, la *especializada*, la *pedagógica* y las *prácticas* escolares. Resultaría abrumadora la lista de los trabajos de los investigadores, de los congresos y de las asociaciones profesionales que suscriben esta división cuatripartita. Recordemos, dentro del marco en el que nos movemos, la Oficina Internacional de Educación, en su Recomendación del año 1953 sobre la formación de maestros; la ya citada Recomendación de la Situación del Personal Docente de 1966 y el Informe General de la Conferencia sobre «Políticas sobre el profesorado» OCDE, París, 1974.

Interesa analizar la situación mundial actual para ver el peso respectivo de esos componentes, así como los conocimientos, hábitos y actitudes que se pretende comunicar o suscitar en el alumno para lograr profesores eficientes.

Aquí el problema de los análisis internacionales es casi insoluble. La documentación se adquiere difícilmente, y dado que la mayor parte de ese profesorado se forma en la universidad, resulta más difícil todavía, pues la autonomía de que gozan gran parte de ellas, la misma variabilidad en los planes, la multiplicidad desconcertante aun en el mismo país y la libertad del profesor para seleccionar su materia, todo contribuye a hacer más difícil establecer conclusiones generales.

Partiendo fundamentalmente de la encuesta UNESCO/OIT de 1976, así como de la consulta a las respuestas de los propios países, que pudimos manejar en algunos casos, realizamos un esfuerzo por establecer algunas cifras que nos ofrecieran una visión de conjunto. La encuesta, con un excelente diseño, pretendía analizar la formación a través de los factores enumerados y solicitaba de los respectivos gobiernos que cuantificaran esos momentos fundamentales de la formación.

Posiblemente los términos fueron muy diversamente interpretados en muchos países y las cifras que ofrecieron, en no pocas ocasiones, nos pueden dejar perplejos. En lo referente a la formación de *maestros* se pedía que se cuantificaran estos cuatro factores: «Educación general, materias especializadas, estudios pedagógicos y práctica de enseñanza.» Mientras que Kuwait coloca un 100 en la casilla de educación general, Afganistán, Alemania Federal o Suecia ponen un cero en esta misma columna. Birmania valora en un 60 por 100 la parte pedagógica de su currículum, mientras que Siria lo deja en un 5 por 100.

Totalizando de una manera aproximativa las cifras, tanto la educación general como las materias especializadas, tienen un peso que oscila en torno al 30 por 100, un poco mayor en estas últimas. Los estudios pedagógicos se sitúan en un 25 por 100, y las prácticas de enseñanza, con un 15 por 100 aproximado. Sin embargo, teniendo en cuenta que de las instituciones de formación que en este sumando se integran hay instituciones de nivel post-secundario (universitaria o no) y otras que están a nivel de enseñanza media (un 40 por 100), resulta difícil obtener una imagen coherente, puesto que la formación general tiene incidencia muy superior en las instituciones de nivel medio.

Analizar la *formación general*, dado que ya se supone adquirida al iniciar la

Enseñanza Superior, tiene un interés más limitado ahora. Ya casi con un valor histórico, partiendo de la documentación recogida por Joseph Majault, en su obra «La formación del personal de enseñanza», de 1965, publicada por el Consejo de Europa, y a título de ejemplo de lo que implican los currículos completos, equilibrados, presentamos el siguiente cuadro:

FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA CURRICULOS EUROPEOS

Valores	Currículo	Países											
		A	B	D	G	Is	It	L	N	H	Su	Be	
Útiles	Tecnología.	X	X	X	X	X		X	X	X	X		
Vitales	Ed. Física	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estético	Plástico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Musical	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Intelectual	Idiomas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Matemáticas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ciencias Naturales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Historia Sociales	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Moral	Ed. cívica							X	X		X	X	
	Ética		X					X					
Trascendente	Religión	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X

A = Austria B = Bélgica D = Dinamarca F = Francia
 G = Grecia Is = Islandia It = Italia L = Luxemburgo
 N = Noruega H = Países Bajos Al = Alemania Es = Escocia
 Su = Suecia Be = Berna

Otra cuestión es el análisis de las materias comprendidas en la *formación pedagógica*. En primer lugar, transcribimos del mismo documento de Majault lo que acontecía en las Escuelas Normales de Europa:

Disciplinas	Países													
	A	B	D	F	G	Is	It	L	N	H	Al	Es	Su	Be
Fundamentos biológicos educación	X									X				
Higiene escolar	X	X			X	X		X		X			X	X
Psicología		X	X		X		X	X			X	X	X	
Psicología evolutiva		X		X			X							
Psicología de la educación	X	X					X							X
Sociología							X				X			
Sociología educación	X	X												
Filosofía					X			X			X			
Filosofía de la educación							X			X		X		
Investigación educativa								X						
Régimen y legis. escolar				X	X			X			X			
Didáctica general	X	X			X	X		X	X	X	X			X
Didáctica mat. enseñanza	X	X			X					X	X	X		
Historia educación	X	X		X				X				X		
Pedagogía general	X	X	X		X	X			X	X	X		X	

Finalmente, recogemos en el cuadro siguiente, de la Oficina Internacional de Educación OIE la Recomendación 36 del año 1953; de la Encuesta OIT/UNESCO, las materias enumeradas, y de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), un estudio realizado sobre 19 países latinoamericanos. Así obtenemos una panorámica completa de la formación pedagógica del profesorado.

	OIE	OIT/UNESCO	OEI/América Latina
Higiene escolar	×	×	×
Psicología educativa	×	×	×
Sociología educativa	×	×	×
Filosofía de la educación		×	×
Pedagogía experimental	×	×	×
Educación comparada	×	×	
Organización, Legislación y Administración Escolar	×	×	×
Didáctica General	×	×	×
Didáctica de las diferentes asignaturas	×	×	×
Orientación	×	×	×
Pedagogía General	×	×	×
Historia de la Educación	×	×	×

Un factor de indudable valor es el *método*, así como el *material* utilizado. Sin embargo, en este campo, que posiblemente ha sido la tierra dorada de las investigaciones, es donde tenemos una información desde el punto de vista global menos acabada.

El problema de la *evaluación* siempre candente es decisivo para determinar la calidad del profesorado. Por supuesto la evaluación es la coronación de la programación escolar. En ella deben reflejarse objetivos, métodos y materiales empleados, y servir no sólo de criba selección u orientación del alumnado, sino también para la reflexión y revisión de todos los momentos de la programación escolar. Esto parecería una afirmación banal, por todos reconocida. Pero su vigencia en toda la enseñanza superior es exigua. Encontramos desde la ignorancia teórica y la dejación práctica de una adecuada evaluación, hasta la pervivencia de modelos memorísticos. Impera la improvisación que decide acriticamente el contenido de la prueba. La calificación pende de la intuición de un profesorado, al que hay que suponer la preparación y el sentido adecuado de la justicia, pero al que no se puede conceder «a priori» el acierto, cuando normalmente desconoce los principios y las técnicas más elementales de la evaluación.

Aún habría que precisar para determinar la preparación del profesorado y su incidencia en la calidad de la educación, el valor formativo del *trabajo*. Esperar, sin más, a que un recién titulado que pasó azarosamente por las aulas universitarias —si es que pasó— sea mejor profesional que quien con una titulación inferior —la exigida en su día— se trazó una línea de superación profesional, es algo que no se puede aceptar. Pensar que los niveles de nuestra eficiencia vienen dados por nuestra condición de «exalumno de» tal institución, como si la actividad cultural posterior y el ejercicio de la docencia no

hubiesen influido en nuestros conocimientos, habilidades y actitudes, es realizar un planteamiento unilateral del tema. En muchos países el título definitivo sólo se adquiere tras un periodo de ejercicio profesional al frente de las aulas. En Alemania, por ejemplo, se exigen dos años, al final de los cuales hay un examen de estado, cuyo contenido son los aspectos prácticos de su experiencia escolar.

Los exámenes a cargo de autoridades que no sean solamente quienes impartieron las enseñanzas —sin entrar ahora en problemas que puedan surgir con tales evaluaciones— son una garantía de la seriedad de la formación recibida, si se realiza en condiciones adecuadas.

De los 111 países que hemos analizado, 47 realizan exámenes de acceso a los estudios universitarios, y 15 tienen «*numerus clausus*».

Sin embargo, en la obra «Planificación del desarrollo de las Universidades» del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, según una encuesta realizada a nivel mundial, el 73 por 100 de las Universidades tenían un sistema selectivo, el 11 por 100 estaban abiertas a todos los solicitantes y el 16 por 100 ponían en práctica un sistema mixto, si bien de esta cifra todavía habría que considerar aquellos que tienen exámenes públicos al final de los estudios secundarios, tales como nuestras antiguas pruebas del Bachillerato Superior o como el Certificado General de Educación, típico en los países de la Commonwealth, en algunos de los cuales son examinadores extranjeros los que garantizan la seriedad de la preparación recibida.

En el informe UNESCO/OIT se indica que si bien algunos países que contestaron a la encuesta forman a sus maestros a nivel secundario, «los candidatos deben pasar un examen para ingresar en el establecimiento de formación, lo cual puede ofrecer cierta garantía respecto a la calidad del futuro personal docente». Entre estos países se citan: Argelia, Benin, Cuba, Gambia, Ghana, Nigeria, Sudán, Venezuela.

No podemos entrar ahora en una polémica sobre el valor de tal tipo de exámenes, pero un control en condiciones adecuadas, público, de la tarea realizada, es un estímulo a la hora de la preparación, de la programación escolar y del desarrollo de las enseñanzas. Rara vez han entrado en su supresión consideraciones pedagógicas —aunque también las ha habido—, lo frecuente es que hayan desaparecido por presiones estudiantiles, de los padres y de la sociedad, tendentes a aligerar el esfuerzo requerido y en ocasiones han sido determinadas por motivaciones puramente demagógicas.

El estudio de los *objetivos* nos llevará a una revisión y actualización siempre necesaria enmarcándolos adecuadamente en los clásicos parámetros del *sujeto* o educando con sus capacidades e intereses y con sus necesidades actuales y futuras; de la *sociedad*, cuyos valores fundamentales debe recoger, depurar, profundizar y superar; y desde el ángulo de los *saberes* ya constituidos que deben renovar el currículum, secuencialmente ordenados, con objeto de evitar el desfase entre la línea de las investigaciones y los conocimientos impartidos en las aulas.

Dentro del vasto tema de los objetivos, queremos destacar dos vertientes: el *perfil* del profesorado —o más bien los perfiles— que determinan nuestros planes y programas de estudios, y las *finalidades* o grandes *valores* que imantan y penetran las líneas maestras del currículum.

Al analizar los documentos internacionales se comprueba que ahora se in-

siste en las *competencias* necesarias para ejercer los roles que demanda la profesión.

En la Recomendación de la OEI número 69 de 1975, ya citada, no aparece la clásica enumeración de las asignaturas.

Analizando el documento se descubre la nueva óptica con la que se plantea la formación del profesorado. Ya en los principios básicos se apunta que hay que tener en cuenta las tendencias en la evolución del *papel* de los docentes.

El apartado b) lo dedica al cometido del personal docente.

Se subraya que se debe tener conciencia de los *cometidos* que incumben a docentes y administradores de la educación, y que están en permanente *evolución*. Hay que examinar de una manera realista las *tareas y funciones específicas* que llevarán a determinar los perfiles profesionales.

Las investigaciones modernas se centraron, primero, en las cualidades del profesor *ideal*, después se prefirió de una manera *analítica* la determinación pormenorizada de las *competencias* requeridas en cada una de las situaciones docentes. Junto a una abrumadora bibliografía internacional, recordemos entre nosotros los trabajos de Gonzalo Vázquez, José Luis Castillejo, J. L. Rodríguez Diéguez y Amparo Martínez.

Los planteamientos a nivel internacional, en el que ahora nos estamos moviendo, tienen un carácter más amplio y contemplan la totalidad de las funciones que reclama al profesor el mundo moderno: exigencias de la administración, organización y disciplina; utilización de la tecnología educativa; explotación de los medios de información de masas; la educación personalizada; la programación del trabajo escolar en la determinación de objetivos, contenidos y métodos; la evaluación formativa o sumativa; la maestría en la dinámica de grupos, en las actividades paraescolares y en la pedagogía del ocio; las actividades de orientación respecto a los alumnos y las familias, desde el ángulo personal académico y profesional; la adquisición del rol de animador socio-cultural, y participar en el desarrollo comunitario. Todas estas tareas pesan sobre los hombros ya recargados del Magisterio. En algún modo y momento todo docente debe realizarlas, pero hoy reclaman una *especialización de funciones* que habrá que atacar por un triple frente: *flexibilizando* los rígidos sistemas administrativos que prácticamente sólo admiten las categorías de docentes y de supervisores; desde otro ángulo, con un auténtico trabajo en *equipo* que permite utilizar los recursos o estilos de cada cual en la inevitable tarea comunitaria que es la educación y, sobre todo, configurando los *currículos* de formación del profesor desde el objetivo de los roles y competencias.

Conviene abordar un punto decisivo, insoslayable en una sociedad democrática y pluralista, donde se contraponen ideologías y cosmovisiones radicalmente distintas. Dos riesgos se enfrentan a la hora de determinar los objetivos últimos, *finalidades* o *valores* de la educación o, como se dice hoy, el modelo de hombre y sociedad que lleva implícito el modelo de escuela.

El riesgo primero es el del escepticismo que declara que todo vale igual o que nada vale nada. Pero ésta es una actitud, en primer lugar, utópica, imposible, que nadie sigue. De hecho el pretendido escéptico —individuo, grupo o escuela— maneja escalas valorales que estima intangibles y que no se ha molestado en explicitar. Habrá que buscar el *máximo común denominador* de la riqueza valoral y cultural en una situación determinada, frente a los proyectos dispares y a las cosmovisiones divergentes. Todos pretendemos que el profesor ofrezca la cultura necesaria para la vida, que desde su magisterio

estimule la salud y el equilibrio mental y afectivo; el progreso de la ciencia; la libertad y el respeto mutuo; la dignidad humana; la significación última del sentido de la vida; el desarrollo económico-social, evitar discriminaciones, y tantos otros valores, tesoro colectivo que no se puede desdeñar ni despreciar. La escuela trazará los *fundamentos comunes* en cada una de las situaciones concretas, *iluminará* las diversas *opciones* posibles y dejará para actividades posteriores la toma de decisiones sobre cada una de ellas.

En cualquier caso en el contenido de la formación no puede estar ausente la formación moral. El profesor es —por encima de todos los saberes y competencias—, quiera o no, *modelo* y configurador de las nuevas generaciones. Este es su papel decisivo y elemento clave en toda formación.

Recordemos, para terminar, el punto 11 de la Recomendación relativa a la Situación del Personal Docente: «al establecerse la política de ingreso en los cursos de formación de los futuros docentes, debería tenerse en cuenta la necesidad de que la sociedad pueda disponer de un número suficiente de personal docente, que reúna las cualidades *morales*, intelectuales y físicas necesarias, así como los conocimientos y las competencias requeridas», y en el punto 19 establece: «el objetivo de la formación del personal docente debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal, su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el establecimiento de unas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la *conciencia del deber* que le incumbe de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como por el *ejemplo*, al progreso social, cultural y económico».

En definitiva, la validez de la educación depende en no pequeña medida de un profesorado que sea de una *ejemplar profesionalidad*. Y para esto la formación tendría que subir no pocas cotas de nivel cultural y pedagógico, de preparación tecnológica y de autoexigencia ética.

BIBLIOGRAFIA

- Benedito (V.) y Piquer (J. J.), *La formación pedagógica del profesorado de Bachillerato*, Universidad de Barcelona, ICE, 1973.
- Blat Gimeno (J.) y Marín Ibáñez (R.): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Teide/Unesco. Barcelona/París, 1980.
- Castillejo (J. L.) y Muñoz (A.): *Círculo Cerrado de Televisión y Enseñanza*. INCIE-MEC. Madrid, 1975.
- Castillejo (J. L.): *Aproximación al análisis del acto didáctico*. ICE. Universidad Politécnica. Valencia, 1976.
- Clevy (J.): *La formation des enseignants: quelques éléments de réflexion*, Saint-Cloud, CREDIS, 1976.
- Commission consultative universitaire de pédagogie: *Formation, perfectionnement et recherche pédagogiques*, Bruxelles, Ministère de la l'éducation et de la culture française, 1971.
- Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Estrasburgo: *Guide des systèmes scolaires* (Edition révisée), 1970. *La formation du personnel enseignant*. Por Joseph Majault, 1965.
- Ferry (G.) et alt.: *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*. Librería del Colegio. Buenos Aires, 1976.
- Gimott (H. G.): *Maestro-Alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje*. Pax. México, 1974.
- Goble (N. M.): *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*, París, UNESCO, 1977.

- Gozzer (G.): *Further Training of Teachers*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation. EGT, 1971.
- Guzmán (M.): *Cómo se han formado los maestros*. Barcelona. Prima Luce, 1973.
- Landsheere (G.): *Cómo enseñan los profesores*. Santillana. Madrid, 1976.
- Landsheere (G. de): *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea, 1977.
- Lomax (D. E.): *European perspectives in teacher education*. London, Wiley, 1976.
- Marín (R.): *Valores, Objetivos y actitudes en educación*. Miñón. Valladolid, 1976.
- Marín (R.): *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Paraninfo. Madrid, 1979.
- Marklund (S.) and Eklund (H.): *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Sweden*, París, OCDE, 1976.
- Mialaret (G.): *La formation des enseignants*. París, PUF, 1977.
- Oliveros Alonso (Angel): *La formación de profesores en América Latina*. Promoción Cultural y Editorial la UNESCO. Barcelona, 1975
- Oliveros Alonso (Angel): *Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Planes de estudio de su formación*. OEL. Promoción Cultural, S. A. Madrid, 1975.
- Onushkin (Víctor G.): *Planning the development of universities* (2 vol.). International Institute for Educational Planning. París, 1973.
- Organisation de Cooperation et de Développement Economique, París:
- Allemagne. Finlande. Japon, 1972.
 - Belgique. Danemark. Etats-Unis d'Amérique, 1972.
 - Espagne. France. Norvège. 1972.
 - Pays-Bas. Suède. Turquie. 1972.
 - Royaume Uni. 1972.
 - Autriche. Irlande. Italie. 1973.
 - Canada. Grèce. Yougoslavie. 1973.
 - Australie. Luxembourg. Suisse. 1975.
 - Islandie. Nille. Zélande. Portugal. 1975.
 - Volum Recapitulatif. 1975.
 - *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, 1971.
 - *L'enseignant face à l'innovation. Volume I, Rapport général*. 1974.
 - *L'enseignant face à l'innovation Volume II, Evolution récente du recrutement des enseignants*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants, Rapports de synthèse*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves professeurs, Etude comparée*, 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. ETATS-UNIS. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants Expériences nationales*. SUEDE. 1974.
 - *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants L'enseignant innovateur*. 1976.
 - *Tendances nouvelles de la formation des enseignants au Canada et au Japon*. 1975.
 - *Les Institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord*. 1975.
 - *Politiques à mener vis-à-vis des enseignants*. 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Canada*, 1976.
 - *Innovations dans la formation en cours de service des enseignants: France*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teacher: Federal Republic of Germany. Switzerland*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Italie*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: Japan*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Pays-Bas*, 1976.
 - *Innovation dans la formation en cours de service des enseignants: Royaume-Uni*, 1976.
 - *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers: United States*, 1976.
 - *Teacher policies in a new context*. 1979.
- Postic (M.): *Observación y formación de Profesores*. Morata. Madrid, 1978.
- Repousseau (J.): *Homo docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres*. París, Bourrellier-Education, 1972.

- Rosselló (Pedro): *La teoría de las corrientes educativas*. Centro Regional de la UNESCO. La Habana, Cuba, 1960.
- UNESCO-París: *L'éducation dans le monde: II. L'enseignement du premier degré*. París, 1960.
- *L'éducation dans le monde. III. L'enseignement du second degré*. París, 1963.
 - *L'éducation dans le monde. IV. L'enseignement supérieur*. París, 1967.
 - *L'éducation dans le monde. V. Politique, législation et administration de l'éducation*. París, 1972.
 - *Clasificación internacional normalizada de la educación: Edición abreviada*. París, 1975.
 - *Glossaire international. Termes d'usage courant en matière de certificats d'études secondaires et de diplômes et grades de l'enseignement supérieur dans quarante-cinq pays*, por Marcel de Grandpre. 1969.
 - *Methodes of establishing equivalences between degrees and diplomas*. Por la International Association of Universities. 1970.
 - *International equivalences in access to higher education*; por W. D. Halls, 1971.
 - *Comparabilité des diplômes en droit international. Etude structurelle et fonctionnelle*, por René-Jean Dupuy et Gregory Tunkin, 1972.
 - *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*. 1973.
 - *Comparability of engineering courses and degrees. A methodological study*, por Anatoly I. Bogumolov. 1974.
 - *World guide to higher education. A comparative survey of systems degrades and qualifications*. 1976.
 - *De l'équivalence des diplômes a l'évaluation des competences procedures et pratiques courantes. Voies nouvelles*, por Jean Guiton, 1976
 - *Statistical yearbok. Annuaire statistique*. París.
 - *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. 1979.
- UNESCO-OIT. *Informe de la Comisión Conjunta OIT-UNESCO de expertos en el cumplimiento de la Recomendación relativa a la Situación del Personal docente*. Tercera Reunión. Ginebra, 8-19 marzo 1976.
- Vázquez (G.): *El perfeccionamiento de los Profesores*. EUNSA. Pamplona, 1976.
- Villar Angulo (L. M.): *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid, Santillana, 1977.

LA INVESTIGACION PEDAGOGICA ANTE LA CUESTION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION

GONZALO VAZQUEZ GOMEZ *

Este trabajo ** aborda dos puntos fundamentales. En primer lugar, el estudio de los modelos de aprendizaje escolar, desde la perspectiva de la calidad de la educación. A continuación, se intenta contestar a la cuestión de qué consecuencias comporta para la investigación pedagógica el hecho de tomar como objeto de estudio la calidad de la educación.

Como supuesto subyacente a cuanto se exponga en estas páginas está el que la calidad de la educación se basa en la plenitud personal y es, a su vez, la base de la calidad de la investigación pedagógica. Los límites de esta investigación se derivan de los conceptos de educación y de persona. Tal calidad está condicionada por el logro de una educación —y, consiguientemente, de una investigación— que estimule el desarrollo de la unidad, integración, dinamismo y libertad personales.

1. LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN LOS MODELOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR

El problema de la calidad de la educación en la investigación pedagógica puede abordarse desde dos perspectivas. La primera permite centrar la indagación sobre algunas variables aisladas de la calidad de la educación (ejs.: la comunicación, la participación, la eficacia del aprendizaje, etc.). Tales estudios, habitualmente empíricos, tienden a verificar alguna proposición teórica previamente determinada (una buena fuente de referencia, por su amplitud y puesta al día, se encuentra, entre nosotros, en Rodríguez Diéguez, 1980). Desde la segunda, que es la adoptada en el presente trabajo, se muestra algún marco teórico de referencia sobre las variables implicadas en el proceso educativo. Tal sería el caso de los modelos sobre la calidad de la instrucción.

1.1. Principales modelos de aprendizaje escolar

Antes de considerar estos modelos se hace preciso señalar el carácter reduccionista de los que nos son conocidos, por no llegar a cubrir las exigencias de contar con un marco teórico, una evidencia empírica y un concepto de educación sin más límites que los referidos a lo personal.

(*) Catedrático de Pedagogía General. Universidad Complutense. Madrid.

(**) Este trabajo forma parte de la ponencia titulada «Límites de la investigación sobre la calidad de la educación» que el autor presentó al Seminario sobre *la Calidad de la Educación y sus condicionamientos científicos, individuales y sociales*, celebrado bajo los auspicios de la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, en La Granja-Avilés (Asturias) del 1 al 5 de septiembre de 1980.

Tal reduccionismo no es inculpable en algunos casos, en cuanto que su autor, o autores, no han pretendido superar las exigencias de un modelo de aprendizaje escolar. Tal es el caso del modelo de Carroll (1963), del de Harnischfeger y Wiley (1974 y 1977), a los que nos referiremos seguidamente. Bloom, en cambio, ha propuesto un modelo de «calidad de instrucción». Centramos esta referencia en los estudios citados en el conocido de Bloom (1974 y 1976) y en el de Cooley y Lohnes.

El modelo de aprendizaje escolar que brinda Carroll ha sido más conocido por haberlo tomado diversos autores, entre ellos el propio Bloom, como base para su trabajo. Fundamentalmente, presenta las siguientes características o especificaciones de la calidad de instrucción: claridad en la comunicación entre profesor y alumnos, adecuación de la tarea propuesta —tanto en el modo de presentación, como en la secuencia de actividades de la «estrategia docente»— y adecuación a las características y necesidades de los alumnos ante el contenido del aprendizaje.

Carroll parte de que no es tan cierta la distinción entre alumnos «inteligentes» y «torpes», como la existente entre «rápidos» y «lentos». Las diferencias en «rendimiento personal expresarían, para este autor, más que ninguna otra cosa, el resultado de una determinada concepción pedagógica. La pretendida correlación —en torno a 0,70— entre aptitud y rendimiento tiende a hacerse nula, o cuando menos no significativa, cuando a cada alumno se le presta la ayuda necesaria para alcanzar el objetivo. De este mismo supuesto participan enfoques como el «mastery learning», los objetivos referentes a criterios, etc. En virtud de tales presupuestos, Carroll define la calidad de la instrucción con referencia «al grado en que la presentación de la información, la explicación y la disposición de los elementos de la tarea a aprender se aproxima al óptimo necesario para cada alumno».

El concepto de aptitud implicado en este modelo, ni es fijo, ni universal. Se rechaza, por excesivamente simplista, la correspondencia fija entre alumnos con niveles más desarrollados de aptitud y capacidad para aprender ideas más complejas (categorías más elevadas de la taxonomía cognitiva) y entre alumnos con aptitud menos desarrollada y capacidad para alcanzar conductas intelectuales más simples. Rompiendo con la tradición establecida a partir de Claparède, según la cual «aptitud» se refiere a «rendimiento» (*supuesta la constancia de la índole y dificultad de la tarea y el tiempo asignado para su realización*), propone Carroll que se entienda la aptitud como algo estrechamente relacionado con el tiempo que requiere cada alumno para alcanzar el dominio de la tarea de aprendiz (Carroll, *ibid.*).

Tampoco Bloom se propone elaborar una teoría pedagógica, dentro de la cual se defina con precisión el concepto de calidad de educación. Su esfuerzo se orienta a la elaboración de un modelo de aprendizaje, aunque utiliza, a veces, la expresión «calidad de instrucción». No obstante, en sus obras de 1971 y 1976 se encuentran algunos elementos y afirmaciones propias de una teoría de la educación.

Así, en la primera de ellas, y en su capítulo primero («Un concepto de educación»), define la educación no sólo como un proceso de cambio *posible*, sino también *deseable*, lo que presupone una postura de valor. Concibe la tarea educativa como un proceso basado en ciertas convicciones, al menos implí-

citas, tanto en el profesor como en el alumno, acerca de la posibilidad y deseabilidad de tales cambios. La educación no es, pues, un proceso neutral: «el profesor que no quiere expresar sus objetivos educativos únicamente está evitando una respuesta oral explícita a estas preguntas; su actuación e interacción con sus alumnos constituyen respuestas implícitas» (Bloom, 1971).

El esquema básico de aprendizaje elaborado por Blomm y que se contiene en su obra de 1976, posee tres componentes fundamentales: características de los alumnos, instrucción («calidad de Instrucción») y resultados del aprendizaje. Este modelo participa de ciertos supuestos comunes al modelo de Carroll: su concepción de «aptitud» y la importancia que reconoce al *tiempo* y modalidad de ayuda prestados a cada alumno.

Las características de los escolares, sobre las que se basará la instrucción, abarcan un recorrido, si no exhaustivo, sí, al menos, bastante amplio: conductas cognitivas, psicomotoras, intereses, actitudes, experiencias previas de seguridad y aceptación, necesidades afectivas cubiertas, historia personal... Pese a presentar estas referencias desde una perspectiva analítica, apunta Bloom, de algún modo, a una integración de los conceptos y hallazgos, al tratar de *estimar* (con un rigor estadístico inferior al deseable) la *interacción* entre los niveles previos de los requisitos instrumentales, cognitivos y psicomotores y afectivos. En esa interacción cabría identificar un principio de integración de «lo personal».

Recordemos, por último, los componentes de la calidad de instrucción: presentación de la información, refuerzo, participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje e información de los resultados. Aun insistiendo en la moderada elaboración estadística —ya que se utiliza frecuentemente como indicador de la varianza común la mediana de las correlaciones, encontradas en diferentes investigaciones, entre instrucción y rendimiento—, no deja de ser sugestivo el orden en que tales componentes se correlacionan con la variable dependiente: información de los resultados, instrucción (información + método) y, *ex aequo*, la participación y el refuerzo respecto del aprendizaje. La dimensión participativa, como implicación personal en el propio proceso educativo, reafirma la aproximación de esta elaboración a un modelo pedagógico que supone una revisión de los papeles del profesor y del alumno dentro del común proceso educativo.

Los trabajos de Wiley y Harnischfeger ponen, también, el énfasis en la referencia aptitud-tiempo y en la implicación del alumno en «su» aprendizaje. El objetivo del aprendizaje, nos dicen, no es tanto la cantidad de contenidos cubiertos, cuanto la extensión total del contenido *comprendido*, a lo que se llega como resultado de un proceso en el que interactúan factores tales como la motivación intrínseca del alumno, su aptitud, sus logros previos, etc.

Dentro de este marco, interesa evaluar el tiempo dedicado al aprendizaje activo, participativo (*engaged time*), más que la cantidad de tiempo consumido en una tarea determinada. Como se ve, aquella pretendida ecuación entre proceso educativo de calidad y respuesta escolar (duración de la escolaridad) resulta falsa en su origen. Las dimensiones generales de la calidad de la instrucción para ambos autores son: la claridad en la comunicación, el ritmo de la instrucción, la organización de las tareas y su progresiva complejidad.

1.2. Otras aportaciones a la investigación sobre la calidad de la instrucción

Los estudios contemporáneos se ordenan principalmente a investigar sobre la calidad del tiempo, la modalidad y contenido de las actividades instructivas y el reconocimiento y orientación de las diferencias personales. Fruto de todo ello podría ser ese aprendizaje participativo que caracteriza la educación.

Respecto de la *calidad del tiempo*, o, si se prefiere, del recuento del tiempo empleado en tareas de calidad educativa, son importantes los trabajos de Gage (1977) y de Corno (1978 y 1979), además de los ya citados de Bloom (1974) y trabajos de los que son co-titulares Wiley y Harnischfeger (1974: citado en este mismo orden, y 1977: en orden inverso).

El sentido global de tales estudios se resume en la afirmación de Gage: «las medidas cuantitativas del tiempo no hacen sino dar cuenta de «un tiempo psicológicamente vacío», de un tiempo muerto para la calidad de la educación. Esta afirmación supone una crítica de «la hipótesis del tiempo total» formulada por Hall en 1971 para el aprendizaje verbal (cit. por Travers, 1973). La cualificación de tales tareas sólo puede hacerse, como afirma Corno (1979), desde la referencia a metas de alta prioridad; a una concepción sistemática y rigurosa de las finalidades educativas, cabría matizar. En el proceso instructivo no puede haber tiempos muertos para el logro de la plenitud personal.

En el mismo orden de preocupaciones científicas hay que apuntar, en segundo lugar, la investigación sobre la *modalidad y contenido de la actividad* del alumno y del profesor. En los trabajos citados de Carroll y Bloom hemos constatado la búsqueda de la justificación de la actividad del profesor. Otro tanto sucede en las propuestas de Broudy (1972), Baker (1973) y Cooley y Lohnes (1976).

Al proponerse Broudy la cuestión de cuál deba ser la finalidad del aprendizaje escolar, se responde que la actividad educativa debe tender al logro de un aprendizaje interpretativo. Este aprendizaje ligado al saber qué es lo valioso y por qué, supera en calidad los límites de un aprender cómo..., aprender que..., y aprender acerca de... Tal aprendizaje está más alineado con el conocimiento tácito —característico del conocimiento personal investigado por Polanyi (1958)— que con el conocimiento expreso o focal, cuyos objetivos se expresan en términos de comportamiento observable (para la crítica de este punto, cfr. Thelen, 1960, y Steinberg, 1972). La búsqueda del conocimiento personal subraya la voluntad de lograr un aprendizaje basado en la autonomía del educando.

Dentro de este marco conceptual, se formula una re-definición de la actividad del profesor, que es subsidiaria respecto de la del alumno y que se orienta a que éste logre metas educativas de calidad. Así, Baker identifica como factores de calidad didáctica la claridad en la comunicación, el ritmo en el aprendizaje, la presentación y organización adecuadas de las tareas y la acomodación a las diferencias individuales. Como se puede advertir, el papel del profesor se concreta en orientar el aprendizaje del alumno, más que en la aportación de información, factor que esta autora sustituye por el tercero de los citados (presentación y organización de las tareas).

En tercer lugar, cabe apreciar una preocupación intensa por el *reconocimiento y orientación de las diferencias personales*. Esta tendencia responde a las notas de singularidad y diferenciación que hemos constatado en la persona, sujeto de la educación. Presente en los diversos modelos de aprendizaje re-

señados aquí, ha conocido un notable desarrollo de investigación dentro del paradigma de interacción entre las aptitudes y el tratamiento (en inglés, paradigma ATI).

En un trabajo próximo a publicarse (Vázquez, 1980 a), pretendo justificar teórica e históricamente la aparición de este paradigma. Se basa en trabajos previos de Cronbach en los que reclama la superación de los enfoques meta-teóricos de «lo nomotético» y «lo idiográfico», así como en modelos tendentes a emparejar los tipos de capacidades de los alumnos con clases de decisiones didácticas.

Tal enfoque ecléctico y, en cierto sentido, integrador de los dos citados, permite atender las diferencias individuales, formando grupos de alumnos con capacidades semejantes, a quienes se les presta una atención especializada. Obvio es decir que, por razones de calidad del diagnóstico pedagógico, tales agrupaciones sólo se refieren a los límites de contenido y temporales de un objetivo determinado. Los resultados presentados por los profesores de la Universidad de Stanford pueden resumirse en esta proposición, próxima a las de Carroll, Bloom, etc.: el grado en que la capacidad intelectual general afecta al rendimiento académico varía según los recursos didácticos utilizados (Cronbach y Snow).

Las investigaciones de estos autores están basadas en un nuevo concepto de «aptitud», lo mismo que ocurriera con las anteriormente consideradas. Según señalan en el primer capítulo de la obra, han denominado así (ATI) a este paradigma de investigación (y no TTI: *trait-treatment-interaction*) «por la paradójica razón de que esperamos persuadir a todos acerca de que es erróneo concebir la «aptitud» de acuerdo con una vía convencionalmente estrecha». Esperan, asimismo, que, con el objeto de mantener el problema en los términos más amplios que sea posible, definen el concepto de aptitud como toda característica personal que permita predecir su probabilidad de aparición con referencia a un tratamiento determinado.

Se pone un especial énfasis en mostrar que dicho concepto no debe estar ligado a lo que se mide a través de los tests de aptitudes, sino que también afecta a variables de personalidad, historial educativo, etc. Con referencia a estos tests, debe advertirse que los que tienen alguna fuerza predictiva del aprendizaje escolar con referencia a un método constante no son *diferenciadamente predictivos* cuando se considera una multiplicidad metódica (un tratamiento instructivo múltiple).

Al final de la revisión de estos modelos y elaboraciones conceptuales podemos presentar estas conclusiones provisionales:

- 1.ª No estamos tanto ante modelos de calidad de educación, cuanto de aprendizaje escolar. Con alguna excepción, a favor de las investigaciones de Broudy, Steinberg y Bloom, no hay referencias a la deseabilidad de los objetivos instructivos o al de la calidad de su evaluación.
- 2.ª Los modelos referidos presentan los siguientes parámetros de calidad de instrucción: claridad de comunicación, organización y presentación de las tareas, ritmo y refuerzo, así como atención a las diferencias personales.
- 3.ª En estos modelos se advierten algunas dimensiones que son transferi-

bles a una teoría de la educación (la diferenciación personal y el refuerzo como componente de la orientación).

- 4.^a Asimismo, la claridad en la comunicación se opone a la posible confusión en los objetivos y, consiguientemente, potencia la coherencia en la educación (cfr. García Hoz, 1979, pág. 178).
- 5.^a El énfasis puesto en el «conocimiento personal» como algo opuesto a un conocimiento meramente instrumental, o como algo que supera la ruptura entre el dominio de lo básico y el desarrollo de la creatividad, significa una superación del reduccionismo utilitario mecanicista (Ibíd., ibíd., ibíd.).
- 6.^a La concepción de la aptitud como algo diferenciado, referente a campos específicos, y no fijo, conjuntamente con el desarrollo de la investigación sobre el efecto del experimentador, confirman la confianza en el educando, en su continua capacidad de aprender y superar obstáculos, al tiempo que exhiben un razonable optimismo pedagógico.

2. CALIDAD DE EDUCACION E INVESTIGACION PEDAGOGICA

Hemos realizado un estudio de los principales modelos y estudios pedagógicos sobre la calidad de la educación, en su versión del aprendizaje escolar. Hemos realizado, de este modo, una primera reflexión sobre la calidad educativa en la investigación.

Nos queda, ahora, acometer el examen de la calidad de la investigación sobre la educación de calidad. Este propósito podría cobrar la fórmula de una pregunta abierta: ¿qué consecuencias comporta para la investigación pedagógica el tomar como objeto de indagación la calidad de la educación?

En primer lugar, y como algo más que como una declaración obvia, resulta que esta investigación debe ser... pedagógica. En el trabajo al que antes he hecho referencia (Vázquez, 1980 a) formulo una propuesta acerca de las características que debe reunir toda reflexión formalmente pedagógica: unidad, autonomía y normatividad. La unidad significa coherencia e integración; la autonomía, ausencia de dependencia exterior; la normatividad, el reconocimiento de la pertinencia de los juicios axiológicos en todo estudio sobre la educación. Lo que se propone en el trabajo de referencia es que la investigación pedagógica, además de cumplir con las exigencias de toda investigación científica, asuma las características de su objeto de estudio: la calidad de la educación.

2.1. Investigación pedagógica y cambio educativo

Entre los puntos que estimo que debería acometer una investigación pedagógica de calidad está, en primer lugar, la calidad de los cambios que pretendemos ensayar dentro del proceso educativo. Dicho de otro modo, qué objetivos buscamos, tanto para la educación, cuanto para la investigación sobre la misma.

El reduccionismo pedagógico comienza, frecuentemente, en el momento de proponer las cuestiones sobre las que se va a reflexionar. Lo que denominamos «hallazgos científicos» —sean, o no, conclusiones generalizables— no son otra cosa que respuestas —definitivas o provisionales— a la pregunta que

abre e impulsa todo el proceso de indagación. La amplitud de una respuesta de investigación no puede ser superior a la de la pregunta objeto de trabajo, toda vez que una conclusión supone siempre una hipótesis bien formulada y ambas participan de la condición de generalizaciones, una previa a los hechos, y otra consiguiente a los mismos.

La contraprueba se encuentra en los llamados «hallazgos ocasionales» (*serendipity*). La psicología e historia de la ciencia aportan pruebas convincentes a favor de que la suerte, el azar, sólo premia a los espíritus preparados. Podríamos repetir la frase de Goethe de que «sólo vemos lo que conocemos». En consecuencia, ni siquiera podemos asegurar que los hallazgos imprevistos u ocasionales no constituyan un tipo peculiar de respuesta a una cuestión previamente formulada o sentida como significativa.

Por lo tanto, el proceso de construcción de una investigación pedagógica debe comenzar derivando las preguntas de trabajo de los presupuestos de la calidad de la educación. Al menos, dentro de una investigación *quasi-experimental*, ordenada según el modelo análogo de pensamiento (Dewey: *Cómo pensamos*), las conclusiones sólo se derivan verificando o negando la relación pre-supuesta en la formulación del problema y afirmada en la hipótesis. Con poca duda, lo mismo cabría enunciar respecto de cualquier otra modalidad de investigación pedagógica.

Todo esfuerzo de investigación en nuestro campo presupone una teoría de la innovación que, por razones de espacio, no se puede abordar aquí. Dos palabras pueden bastar, quizá, para delimitar los términos implicados. Primeramente, la innovación es cambio educativo, esto es, cambio orientado hacia una mejora (Gowin, 1972, y Dunkel, mismo año). La teoría pedagógica de la innovación no puede reducirse a la concepción que del cambio se tiene en Psicología y en ciertas teorías de organización. Downie y Chin (1973) han distinguido diversos tipos y teorías de cambio. Pues bien, para estos autores el cambio educativo requiere una referencia a concepciones normativas derivadas de los valores y de los sistemas filosóficos, tanto como una constatación *quasi-experimental* y empírica de los conceptos y valores implicados.

En segundo lugar, la innovación educativa significa un cambio dentro de la tradición. De acuerdo con Heisenberg, la tradición —en donde se acumulan, o, mejor dicho, se integran las grandes elaboraciones culturales, conceptuales y axiológicas de la Humanidad— es, al propio tiempo, único medio y obstáculo para el progreso científico. Esta concepción de la innovación con referencia a la tradición está tan alejada de la esclerosis de ideas y experiencias, cuanto de la pérdida de la función cultural de la memoria según la cual el pensamiento pedagógico y las realizaciones educativas parten todos los días de cero.

Con relación al citado trabajo de García Hoz, esta breve aproximación a la teoría de la innovación supondría conjurar, para la investigación de la calidad de la educación, tres de las cuatro fuentes de ineficacia: anquilosamiento rutinario de las actividades, ligereza de innovaciones alienante y rigidez administrativa (la cuarta fuente allí citada es la insuficiencia de recursos educativos sin la cual todo esfuerzo investigador e innovador es baldío).

2.2. Dinamismo e integración de la investigación pedagógica

Educación e investigación pedagógica son formas de cambio perfecto e intencional. Por ello, un segundo requisito de la investigación pedagógica

es su dinamismo perfectivo, vertebrado en torno a un concepto de adecuación de calidad. La investigación pedagógica debe servir para dar cumplida respuesta a las preguntas sobre la educación

Aquí se encuentra «nuestra» investigación con uno de sus escollos más salientes: servir, tanto a la persona, cuanto a la sociedad. Quizá sea esta distinción entre «personas» y «sociedad» una fuente de antítesis graves. La mayor de ellas lleva a pensar a algunos que el desarrollo de la persona significa un cierto aislamiento social, o bien que el desarrollo de las comunidades tiene que hacerse, *necesariamente*, al margen o adversativamente de los individuos.

El reto de nuestro tiempo es dar educación —mejor educación— a más personas. La solución que debe buscar la investigación pedagógica no puede venir ni por la vía de menos a todos, como si la educación fuera un bien contable y material. Tampoco es viable la propuesta del igualitarismo pedagógico de «controlar» la educación de modo que dando, intencionalmente, menos a unos, haya lugar para que otros alcancen un nivel mínimo. La investigación debe caminar por la vía apuntada por Jensen y citada previamente en este trabajo.

El cambio *pedagógico* —no digo ahora «cambio educativo»— nos suele parecer más lento que lo que sería deseable. Situado en el surco del cambio basado en una profundización de los valores y en la tecnología (*quasi-experimental* sobre una base filosófica, histórica, etc., en cuanto al método; didáctica, de orientación y organización en cuanto al contenido), provoca una división de estimaciones. Para unos, camina demasiado de prisa; para otros, no tan rápido como lo hacen las ciencias naturales y su servidora, la tecnología.

De nuevo se implica aquí la necesidad de armonizar valores y necesidades, de acuerdo con lo que Seaborg (Premio Nobel de Química, 1951) expresara en 1975:

«no hay duda de que este problema —la cuestión de compensar los valores humanos de los individuos con los imperativos sociales y tecnológicos de una comunidad más amplia— está en el camino de ser uno de los mayores problemas de las sociedades democráticas de todo el mundo» (Seaborg, 1977).

La investigación pedagógica debe, por serlo, ser sensible, tanto a los valores como a las necesidades (cfr., para la mutua referencia entre «valor» y «necesidad», Vázquez, 1976, y Galino, 1980), lo mismo las necesidades individuales, como a las sociales, en cuanto que todo ello es patrimonio de la persona irrestrictamente considerada.

Digamos, por último, que la investigación pedagógica debe tender a un constante desarrollo del pensamiento y de la acción educativa. A esto le llamamos dinamismo y eficacia pedagógicas. Para lograrlo es preciso una inversión importante en recursos, tanto personales como materiales. Pero esa inversión nunca alcanzará cotas satisfactorias, ni cuotas mínimas de rentabilidad, a menos que la investigación se desarrolle en torno a un concepto de educación de calidad. La falta de esta integración puede producir resultados poco alentadores en la innovación pedagógica. Hablando de este problema, ha señalado Dunkel que «al introducirse en una institución escolar los «nuevos» programas («nueva matemática», etc.) puede llegarse a tener un conjunto de buenos cursos, pero no necesariamente un buen *currículum*; una aglomeración, no una

estructura, en la que no se consideren sus relaciones con ninguna otra cosa, ni siquiera con el alumno; al *currículum*, entonces, llega a ser una cosa de parches y remiendos, más que una capa inconsútil». En efecto, el programa educativo, como expresión de la intencionalidad, exige un eje integrador que no es otro que un concepto de hombre, del mundo y de la existencia: una cosmovisión, en suma.

El desarrollo del pensamiento pedagógico resulta limitado, tanto por la falta de estímulo y de capacitación técnica, cuanto por no deducirse de cuestiones derivadas de sistemas teóricos. Lo peor que le puede ocurrir a un «investigador» es no saber qué hacer con unos resultados por carecer de un marco de referencia conceptual y de un cuadro de valoraciones para tomar decisiones significativas. La significación, incluso estadística, de una generalización legal o casi legal se deriva de la consistencia teórica y del nivel de valoración asumido en esta teoría (Gowin, 1972). Esa sería una razón más para el encuentro interactivo de la Filosofía de la Educación y de la investigación *quasi-experimental* dentro de una teoría pedagógica que busque la afirmación de la plenitud personal del educando.

2.3. Lo único y lo universal en la investigación sobre la calidad de la educación

Un tercer punto que afecta a la calidad de la propia reflexión pedagógica es la necesaria unión entre la atención a «lo educativo» y a «lo pedagógico». Tan falsa como otras ecuaciones presuntas ya denunciadas aquí, es la que hacemos entre la situación educativa y la reflexión pedagógica. La investigación en nuestra área debe armonizar esa preocupación por el caso, tanto como por la norma; por este educando, como por generar una nueva proposición teórica.

Toda situación educativa es asequible a un doble tratamiento. Por una parte, existe la necesidad de «conocerla» y de «explicarla». Por otra, es preciso «comprenderla» y «mejorarla». De nuevo se requiere que la investigación alcance un nivel de integración suficiente, en este caso, entre el pensamiento y la decisión.

Con referencia al paradigma de cambio elaborado por Downie y Chin para el cambio en la educación, encontraríamos posibilidades de integración en torno a la investigación activa, al diseño *quasi-experimental* y a la generación de nuevos paradigmas.

Estos tres niveles de elaboración pedagógica nos aseguran una adecuada continuidad entre lo teórico y lo práctico, entre lo universal y lo único. Así ocurre en el diseño *quasi-experimental* que, en el límite, permite abordar el estudio científico, universal, del caso único (cfr. Kazdín; Kratochwill; Cook y Campbell; Vázquez: « $N = 1 \dots$ »). Otro tanto cabe afirmar de la generación de nuevos paradigmas que surgen a partir de la percepción de la anomalía: lo anómalo puede ser un nuevo caso todavía no explicado, una *quasi-ley* (Kaplan, 1964, Kuhn, 1962 y 1973).

En suma, estos tres puntos de reflexión, al lado de otros en los que deberíamos quizá pensar conjuntamente, parecen apuntar a una investigación pedagógica sobre una educación de calidad. Las preguntas sobre el cambio educativo, sobre la necesidad de armonizar dinamismo e integración y sobre cómo

aunar lo único y lo universal, se organizan alrededor de un eje común: *indagar qué cambios son deseables en la plenitud de cada persona, y en el conjunto de ellas, y qué vías son más eficaces para lograrlos.*

3. SINTESIS Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO

Hasta el presente, no puede confirmarse la existencia de modelos de calidad de educación. Se cuenta con modelos de aprendizaje escolar en los que existen dimensiones apropiadas para una profundización estrictamente pedagógica. Contamos, también, con una nueva definición de conceptos tales como «aptitud», «objetivo educativo», «innovación educativa», «participación», «diferencias individuales», etc.

Para la consecución de esta meta de calidad es preciso el concurso de los grandes métodos de pensamiento pedagógico: el filosófico y el histórico que nos propongan fecundas hipótesis de trabajo, de la *quasi*-experimentación que permita su verificación y, de nuevo, del filosófico que ayude a reconocer la dimensión teórica y axiológica de las conclusiones.

Desde esta perspectiva, se pueden abordar diversos problemas urgentes en el día de hoy, como pueden ser:

- a) armonía entre calidad de educación y conocimiento personal,
- b) relación entre intencionalidad y objetivos educativos,
- c) evaluación objetiva de la participación del alumno en su propio proceso educativo,
- d) Calidad de educación e igualdad de oportunidades (originada en la igualdad y dignidad personales),
- e) armonía entre el cultivo de «lo básico» y la creatividad,
- f) desarrollo de la interacción entre las aptitudes (y rasgos de la personalidad) y los métodos didácticos,

...).

Sobre la base citada y con estas vías abiertas a la reflexión y verificación se pueden ir dando los pasos necesarios para la formación de una teoría pedagógica que tome como eje integrador el sentido personal de la educación, de una teoría científica sobre la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- Baker (E. L.): «The technology of instructional development», in R. M. W. Travers (*editor*). *Second handbook of research of teaching*. Chicago. Rand MacNally, 1973, pp. 245-85.
- Bloom (B. S.), Hastings (J. T.) and Madaus (G. F.): *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. N. York McGraw-Hill Co, 1971 (hay traducción al castellano).
- Bloom (B. S.): «Time and learning». *American Psychologist*. 29, September 1974, pp. 682-88.
- Bloom (B. S.): *Human characteristics and school learning*. N. York, 1976 (hay traducción al castellano en Bogotá. Edit. Voluntad, 1977).
- Broudy (H.): «The life uses of schooling as a field for research», in L. G. Thomas (*editor*). *Philosophical redirection of educational research*. The 71 st. yearbook of the NSSE. Part I. Chicago. The University of Chicago Press. 1972, pp. 219-38.

- Carro (J. B.): «A model for school learning» *Teacher College Record*, 64, May 1963, pp. 723-33.
- Cook (T. D.) and Campbell (D. T.): *Quasi-experimentation*. Chicago, Rand MacNally, 1979.
- Cooley (W. W.) and Lohnes (P.): *Evaluation research in education*. N. York, Irvington, 1976.
- Corno (L.): «Classroom instruction and the matter of time», in D. L. Duke (editor). *Classroom management*. The 78 th. yearbook of the NSSE. Part II. Chicago. The University of Chicago Press 1979, pp. 9-25.
- Corro (L.) and Clark (C. M.): «An aptitude-treatment interaction approach to in-service teacher training», in B. R. Joyce and M. Weil (editors). *Perspectives for reform in teacher education*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1972.
- Cronbach (L. J.) and Snow (R. E.): *Aptitudes and instructional methods*. N. York, Irvington Publ., 1977.
- Chin (R) and Downie (L.): «Changing change: the innovating discipline», in R. M. W. Travers (ed.). *Second handbook of research of teaching*. Chicago. Rand Mac Nally. 1973, pp. 513-29.
- Dunkell (H. B.): «Wanted: new paradigms and a normative base for research» in L. G. Thomas (ed.). *Op. cit.*, pp. 73-93.
- Gage (N. L.): *A reexamination of paradigms for research on teaching*. Stanford, Calif. Stanford University, Center for Educational Research, 1977.
- Galino (A.): «Presupuestos culturales para una Pedagogía de los valores en el siglo XX». Discurso leído en el acto de su recepción en la Academia de Doctores de Madrid. Madrid, 1980.
- García Hoz (V.): *Educación personalizada*. Valladolid. Miñón, 1977.
- García Hoz (V.): «La calidad de la educación». *Bordón*. XXXI, n.º 228, mayo-junio 1979, pp. 168-73.
- Gowin (D. B.): «Is educational research distinctive?», in L. G. Thomas (ed.). *Philosophical redirection of educational research*. The 71 st. yearbook of the NSSE. Parte I. Chicago. The University of Chicago Press, 1972, pp. 9-25.
- Harnischfeger (A.) and Wiley (D. E.): «Conceptual issues in models of school learning». Report n.º 10. St. Louis, M. CEMPEL, 1977.
- Kaplan (A.): *The conduct of inquiry*. Scranton, Penna., 1974.
- Kazdin (A. E.): *Single case experimental designs: strategies for studying behavioral change*. N. York, Pergamon Press. 1976.
- Koestler (A.): «Rebellion in a vacuum», in A. Tiselius and S. Nilsson, (editors). *The place of value in a world of facts*. Proceedings of the fourteen Nobel Symposium. N. York, J. Wiley and Sons. 1970, pp. 221 y ss.
- Kratochwill (T. R.): *Single subject research*. N. York. Academic Press. 1978.
- Kuhn (T. S.): *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de la obra originalmente aparecida en Chicago. The University of Chicago Press, 1962. México, F.C.E., 1973.
- Kuhn (T. S.): *The essential tension*. Chicago. The Univ. Of Chicago Press. 1973.
- Polanyi (M.): *Personal knowledge*. London, Routledge and Kegan Paul, 1973. 1.ª ed.: 1953.
- Rodríguez Diéguez (J. L.): «Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores». *R. E. P.* año XXXVIII, n.º 147, enero-marzo 1980, pp. 37-58.
- Rosenthal (R.): *Experimenter effects in behavioral research*. Enlarged edition. N. York, Irvington Publ., 1976.
- Rubin (L.): (editor). *Education of teachers*. Boston, Allyn & Bacon, 1978.
- Sava (S. G.): «Forward to basics», in L. Rubin. *Education of teachers*. Boston, Allyn & Bacon, 1978, pp. 235-39.
- Seaborg (G.): «New signposts for science», in T. C. L. Robinson (editor). *The future of science*. 1975 Nobel Conference. N. York. J. Wiley and Sons, 1977, pp. 1-37.
- Steinberg (I. S.): «Behavioral definition of educational objectives», in L. G. Thomas (editor). *Philosophical redirection of educational research*. The 71 st. yearbook of the NSSE. Part I. Chicago. The Univ. of Chicago Press, 1972, pp. 219-38.
- Thelen (H. A.): «The triumph of «achievement» over inquiry in education». *The Elementary School Journal*, vol. 75, 1975, pp. 103-109.
- Tiselius (A.) and Nilsson (S.) (editors). *Te place of value in a world of facts*. Proceedings of the fourteen Nobel Symposium. N. York, J. Wiley and Sons, 1970.
- Tomás (L. G.) (ed.). *Philosophical redirection of educational research*. The 71st Yearbook of the N.S.S.E. Part I. Chicago. The University of Chicago Press, 1972.
- Travers (R. M. W.): *Educational Psychology*. N. York, MacMillan Co. 1973.
- Vázquez Gómez (G.): «Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos». Po-

- nencia presentada al VI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid, C.S.I.C. Sociedad Española de Pedagogía. 1976.
- Vázquez Gómez (G.): «Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores». Conferencia dictada en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, 1980. (cit. como 1980 a).
- Vázquez Gómez (G.): «N = 1: un nuevo paradigma de investigación pedagógica». Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Pedagogía. Sección III. Granada, 1980.
- Wiley (D. E.) and Harnischfeger (A.): «Explosion of a myth: quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles». *Educ. Researcher*, 3, April, 1974, pp. 7-12.

EL ENTORNO SOCIAL DE LA ESCUELA

MANUEL RICO VERCHER *

Entorno social e inteligencia.—Entorno social y educación.—Programas de educación compensatoria.—Calidad de enseñanza y enseñanza de calidad.—Bibliografía.

ENTORNO SOCIAL E INTELIGENCIA

Desde la corriente moderada sostenida por el doctor Rodríguez Delgado, hasta el optimismo a ultranza de la escuela de psicólogos soviéticos, hay datos suficientes como para concluir que sí, quizá sea exagerado afirmar que «la inteligencia se enseña» (Skeels), sí puede ser cierto que «las actividades mentales dependen esencialment de factores extragenéticos» (Dr. R. Delgado) (14).

En efecto, las experiencias, ya lejanas, pero no por ello menos válidas, de Lanneau-Malrieu y Weil, en los años 1957 y 1959, iniciaron una serie de estudios de campo donde se comprobaba que el equipamiento socio-cultural del ambiente próximo al individuo condicionaba fuertemente los resultados de los test de inteligencia no verbales aplicados a individuos de toda edad (7) (18).

Los primeros centraron su estudio en niños y jóvenes de ambiente rural «cerrado» de cinco comarcas francesas, con el grupo de control localizado en poblaciones urbanas próximas.

Weil centró su trabajo en una muestra amplia de 27.000 individuos en 22 Estados del Brasil, aplicando igualmente tests no verbales, y correlacionando sus resultados con el repertorio socio-cultural respectivo disponible para cada estrato de población estudiado.

En uno y otro caso las conclusiones fueron análogas. A saber:

Los primeros detectaron una larga serie de carencias sensoriomotrices y lingüísticas, así como una ausencia de contactos extrafamiliares, y una monotonía en los estímulos u ofertas intelectuales. Analizaron igualmente las relaciones intrafamiliares, apreciando una gran pobreza de relaciones coloquiales y de comunicación de experiencias, lo que se traducía en un ejercicio muy escaso de facultades o factores específicamente intelectuales.

Por su parte, en la larga encuesta del Brasil, Weil inventarió todos los recursos culturales a disposición de los grupos humanos estudiados, en un total de 12 capítulos, que comprendían cine, fiestas locales y su contenido, lecturas disponibles, música, etc.

Las escalas francesas puntuaban los resultados de 0 a 40 y las brasileñas simplemente obtenían el C. I. respectivo. Iban tales resultados de 0 a 40 en tablas de frecuencia y de 15 a 20 puntos en medias de los grupos experimentales. Por lo que se refiere a los trabajos de Weil, las correlaciones daban índices de subnormalidad colectiva en los casos más extremos y constantemente señalaban medias por debajo de lo que cada test valoraba como normal.

Unos y otros concluyeron que el entorno social influye de manera decisiva

* Doctor en Pedagogía. Inspector de Educación Básica.

en las medidas de inteligencia, y destacan como posibles causas del no ejercicio intelectual la escasez de motivaciones e incentivos hacia el ejercicio de los factores de inteligencia.

Piaget ya señaló mucho antes que una parte de la inteligencia queda sin desarrollar si falta el contacto con otros. Factores como razonamiento, síntesis, capacidad discriminatoria, de elección y elaboración del producto personal, quedan inéditos o deficientemente tratados si, en los años críticos del desarrollo intelectual, falta el contraste con los demás o se da en un ambiente pobre de estímulos.

Para nuestro investigador doctor Rodríguez Delgado, la «mente» (sinónimo de inteligencia para él), tiene un necesario componente externo sin el que no puede hablarse de ningún modo de actividad inteligente completa. En sus propias palabras, «la mente es la elaboración intracerebral de la información extracerebral». Es decir, sin un entorno que ofrezca información suficiente para la elaboración de productos inteligentes, no existe la mente o discurso intelectual. Y actividades específicamente intelectuales como aplicación y síntesis no existen sin la presencia de datos externos disponibles para su proceso e incorporación posterior. Una actitud previa a todo ejercicio voluntario de la inteligencia, cual es la motivación, sólo podrá adoptarse en función de incitaciones o propuestas procedentes del entorno socio-cultural inmediato o accesible al sujeto. «Estimulación global de estructuras eferentes», en palabras del citado investigador español.

Por el contrario, la presencia —o la inmersión del sujeto— en un ambiente cerrado, pobre de estímulos o de propuestas de ejercicio inteligente, sitúan al individuo en un estatus de indiferencia, regresión y aun rechazo, y donde falta la motivación como tropismo intelectual.

Tratando de la subnormalidad mental, los doctores González y González señalan que «las necesidades psicosociales incluyen la estimulación del desarrollo cognitivo y afectivo del niño mediante la interacción personal con otras personas del entorno... Las necesidades socioculturales incluyen aquellas influencias sobre el desarrollo y funcionamiento de la personalidad que son ejercidas por las costumbres y valores de la cultura (o subcultura) y de la estructura social. Si una persona nace en un grupo privilegiado, en una sociedad estable, tendrá oportunidades adecuadas para un desarrollo mental saludable. Si, por el contrario, pertenece a un grupo social desventajosamente situado, puede encontrar bloqueado su progreso y verse privado de oportunidades». «Los factores socioculturales influyen al individuo no sólo directamente, sino también indirectamente, modificando las aportaciones que recibe del medio, tanto las biológicas (alimentación, vivienda) como las psicosociales (actitudes de parientes, etc.)» (2).

Como punto de partida, podemos afirmar que las posibilidades de desarrollo de la inteligencia quedan fuertemente condicionadas cuando el entorno social del individuo es deficiente, limitado, cerrado o está alterado.

ENTORNO SOCIAL Y EDUCACION

Desde esta perspectiva puede concebirse toda una educación centrada en la oferta de estímulos ambientales capaces de poner al individuo en condiciones óptimas de aprendizaje.

Así lo entiende y expresa Pearson cuando afirma que «todo el ambiente educa» o definiendo la educación «como un proceso activo de aprendizaje por la exploración y el descubrimiento... Los chicos aprenden tanto unos de otros y de las agencias externas a la escuela, como de sus propios profesores» (11).

Se concibe así el aprendizaje como un proceso continuo de interacción entre el que aprende y su ambiente físico y humano, con serias consecuencias para el sujeto inmerso en un ambiente social deprimido. La existencia o no de empleo en el padre, el estado financiero de la familia, las condiciones materiales del hogar, su emplazamiento en zona urbana, residencial, suburbial o rural, el estado de salud en general, la salubridad ambiental, los servicios culturales y recreativos disponibles, son todos factores fuertemente condicionadores de un buen, regular o deficiente aprendizaje humano.

Esa *neofilia* del niño y del joven, afán y curiosidad por lo nuevo, base de su aprendizaje, motor estimulante, pueden quedar fuertemente afectadas si el entorno no le ofrece nada nuevo o lo que es peor y suele ocurrir, se castiga todo afán de búsqueda de novedades o situaciones diferentes.

El papel de las llamadas *Agencias culturales no docentes* emerge aquí como poderoso factor estimulante. No siempre ha de identificarse lo educativo con lo docente, y mucho menos con lo docente-institucional.

Esta presencia de las agencias culturales explica que los calendarios escolares puedan reducirse o alterarse en determinados países o que los horarios semanales tengan días libres en tiempo «laboral» (los miércoles en Francia, o las vacaciones de octubre, febrero y abril de Alemania, v.g.). Se trata de otras instituciones no docentes (Agencias) que aguardan al escolar para ofrecerle programas de actividades recreativas, culturales o de ocio simple, a cargo de animadores, monitores y líderes juveniles que completan, mejoran o superan el programa escolar institucional. Actividades de aire libre, montañismo, marítimas, espeleología, enseñanzas artísticas, manuales, deportivas, aficiones (fotografía, coleccionismo), programas medio-ambientales... comprometen al niño y al joven en ese intercambio o diálogo individuo-ambiente próximo que estimula, propone y sugiere, en un contexto posiblemente más abierto, libre y diversificado que la institución escolar docente. Y posiblemente aquí se dé con más facilidad la aparición de esa *curiosidad intrínseca*, necesaria según Bruner, para motivar el aprendizaje (1).

El objetivo, pues, de diversificar y mejorar el ambiente social y cultural en que se mueven el niño y el joven en edad de aprendizaje, se valora como prioritario, para conseguir una calidad en el producto educativo. El éxito de una buena educación no estará tanto en los recursos intraescolares como en las ofertas u opciones de un currículum que, naciendo o no en la institución docente, se completa y realiza fuera del recinto escolar, en manos de otras personas y con criterios de valoración no escolares, o en términos de Freinet, «no escolásticos».

Factores como la *creatividad*, difícilmente cultivables en una institución docente, donde la respuesta prevista y el cumplimiento de un plan elaborado por el docente alcanzan la valoración máxima, tienen en el currículum extraescolar no docente inserto en un entorno rico y variado su más oportuna propuesta. Riesgos, decisiones, compromisos, persistencias, contrastes y soluciones distintas y diversas ocurren en el diálogo aprendiz-entorno social con más frecuencia y facilidad que en el adoctrinamiento cultural y asimilación informativa del aula escolar. Como dice Kohl en su «Escuela abierta»: «Debemos ser pacientes con la libertad y tener a disposición (de los alumnos) un

entorno lo más rico posible, donde ellos puedan elegir lo que van a hacer... tener una clase abierta es presentar un entorno próximo donde muchos puedan descubrir por sí mismos... la comunidad toda debería ser escuela abierta, y la sala de clase, un hogar» (6).

PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

Y precisamente la diferencia de entornos socioculturales a disposición es la que inicia y después consagra las desigualdades para la oportunidad.

En opinión de John Vaizey, «la inteligencia es el resultado de una serie de factores..., las diferencias producidas por el entorno son considerables y afectan en gran manera a las diferencias en capacidad mental medida entre los niños de las distintas clases sociales». «Son estas diferencias las que revelan los efectos acumulativos del empobrecimiento cultural, por otro lado» (16).

Y estas desigualdades, a las puertas de la acción educativa, no pueden ser resueltas por *la educación dentro de la escuela*. «Es obvio que, incluso cuando la escuela ofrece las mismas oportunidades a niños de diferentes entornos socio-culturales, el chico procedente de un medio desfavorecido sigue en desventaja respecto a su compañero de origen social, cultural y económico más favorecido» (I. Illich) (5).

En efecto, actividades aparentemente sencillas, cómo completar en casa una colección de hojas, o un trabajo artístico iniciado en el aula, o comentar una pieza musical oída en clase, o recortar noticias de Prensa, o hacer un comentario literario en casa, se convierten en imposibles para niños cuyo entorno socio-familiar es deficitario, y su vida escolar queda afectada negativamente por estas carencias del entorno próximo.

Si a estas circunstancias permanentes o estables añadimos la reciente de una auténtica *explotación de menores* fomentada conjuntamente por los padres y los patronos de empresas con posibilidad de trabajos a domicilio en determinadas comarcas industriales y de inmigración, las desigualdades para la educación se disparan y distorsionan de forma inalcanzable. Los casos de niños y muchachos que realizan en sus domicilios trabajos auxiliares de la pequeña industria (Juguetería, implementos de limpieza, cartonaje, acabados de cuero y marroquinería, industria del souvenir turístico, confección de prendas, empaquetados, plegados, decoración...), después del horario obligatorio escolar, con jornadas extras de tres, cuatro y más horas diarias, y de ocho a diez en los fines de semana y vacaciones escolares, no son tan infrecuentes en nuestro país. Familias inmigrantes de la primera generación, obsesionadas por alcanzar en breve tiempo el considerado nivel aceptable de equipamiento social (piso, coche, electrodomésticos, apartamento en la playa), someten a los niños en edad escolar legal a esta explotación y ante la cual la escuela es una institución inerte, testigo de inapetencias culturales e infravaloración o rechazo de los bienes académicos o programas obligatorios. Y son promociones enteras de muchachos que están en el aula por imperativo legal, cansados por la jornada anterior de trabajo en casa o por la diversión nocturna a la que creen tener derecho tras haber trabajado «como los mayores».

La aparición, en estas circunstancias, de unos programas de *educación compensatoria* que, simplemente, intenten rellenar lagunas del programa, faltas de rendimiento, o reducir diferencias o mejorar resultados en determinadas

áreas del currículum, no son sino piadosos intentos de corregir efectos sin abordar en profundidad las causas.

Henri Wallon (17) propone una metodología que comience por diferenciar, detallar y valorar cada uno de los componentes del entorno social, cultural y topográfico del niño.

Medio escolar, familiar, vecinal, profesional, geográfico, urbano, de ocio, religioso, axiológico, deberán ser estudiados previamente y considerados elementos decisivos en la elaboración de la estrategia siguiente.

En esta línea se han orientado los estudios emprendidos por la Oficina de Educación del Consejo de Europa, a partir de 1975, bajo un programa común de enseñanzas compensatorias en medios desfavorecidos (2).

Estos trabajos detectan entornos socioculturales poco o nada estimulantes y consideran la falta de motivación como factor decisivo a la hora de mover al individuo al diálogo cultural. «La estimulación de los desfavorecidos sociales, la lucha contra la pobreza cultural, exigen reformas fundamentales en la estructura y en la mentalidad de nuestra sociedad.» El poder de *transfer*, necesario para positivar la información disponible, no se da sin el estímulo o tropismo de la motivación. No es la reforma escolar, pues, la única variable a considerar.

Aquella célula germinal que es la inteligencia no es sino un plan, que requiere la interacción con los elementos (datos) ambientales a fin de convertirse en ser humano. El hombre, sin un ambiente rico y estimulante, queda en mera posibilidad, en proyecto sin realizar.

Uno de los trabajos del Consejo de Europa, en el programa citado, trató de conocer la competencia de los escolares con relación a la escala de madurez intelectual o autonomía de conductas, elaborada por Vineland, y que consta de 74 ítems. Las pruebas se aplicaron con grupos de control y en todos los casos en que los individuos pertenecían a grupos familiares deteriorados (madre ausente, padre internado, relaciones matrimoniales irregulares, abandono en general) se alcanzaban las puntuaciones más bajas de la escala, con diferencias de dos y tres veces inferiores sobre los grupos de control, sin problemas del medio familiar.

La acción compensatoria se ejercerá tanto o más con factores ambientales extraescolares como en programas de refuerzo dentro del aula escolar.

Horizonte temporal reducido, motivación limitada exclusivamente a la satisfacción de necesidades inmediatas, nivel de aspiración-expectación reducidos, falta de confianza en sí mismo y en los demás, renunciar a cambiar nada, conformismo a la situación dada o prefigurada, relaciones paternofiliales deterioradas, irregulares o inexistentes, son, entre otros, factores lo suficientemente alejados de la posible acción modificadores de la escuela y, por otro lado, actúan como cuasi determinantes de actitudes negativas para una acción escolar, como para pedir que un programa de educación compensatoria se vea reforzado por otras acciones sociales paralelas y coincidentes.

Una acción escolar compensatoria cuyo objetivo único sea «mejorar los resultados escolares en los niños de grupos desfavorecidos y aumentar sus oportunidades» con una acción escolar únicamente, se convierte en un dispendio sin resultados apreciables.

Es por esto que programas de educación compensatoria como «Head Start» (USA) o «Educational Priority Areas» (Inglaterra), siendo eminentemente educativos, tuvieron en cuenta el ser arropados por una acción paralela de aten-

ción familiar y asistencial y de mejora del entorno humano y cultural, en general (9) (10).

En estas condiciones, el costo económico de tales programas se presenta como manifiestamente preocupante. Pero lo es menos si consideramos que, a fin de cuentas, una educación compensatoria no es sino parte de un Programa permanente y creciente de promoción social, bienestar familiar, prevención sanitaria, viviendas, animación cultural y, en general, sería el programa de cualquier gobierno que trate de redistribuir la riqueza disponible o aplicar acertadamente los impuestos de sus ciudadanos.

Desde esta óptica, el enfoque se muestra como radicalmente distinto, porque se tratará de hacer en educación, *lo que ya se está haciendo en otros sectores de la atención social del Gobierno*: sanidad, vivienda, trabajo, bienestar social, modernización rural, deportes o cultura.

Un programa de educación o escuela compensatoria así concebido sería paralelo, sincrónico y coherente con el resto de acciones gubernamentales y su presupuesto no tendría por qué desbordar los capítulos o conceptos normales en la administración educativa.

Servicios de Orientación y Diagnóstico, Psicología y Psiquiatría infantiles, Servicios Médico-escolares, Transportes y Comedores, Centros de Vacaciones, Intercambios escolares, Educación Preescolar, Guarderías Infantiles, Escuelas-Hogar, Reeducción y Educación Especial (deficientes), Educación Permanente de adultos, personal especialista en Centros ordinarios (educación física, ritmo y música, manualidades), Plan de construcciones, mejora y ampliación de edificios escolares, Instalaciones, equipamiento y renovación de material didáctico, programas experimentales, evaluación continua de métodos y resultados, reducción de la ratio alumnos-profesor...

He aquí una relación no exhaustiva de opciones para montar una acción discriminada y específica en favor de esos sectores cuyo entorno social bloquea, impide y reduce los efectos de una acción escolar con intención educativa, y siempre en paralelo con las restantes acciones procedentes de otros sectores públicos que inciden sobre los mismos sujetos desfavorecidos.

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA DE CALIDAD

Llegados a este punto, es necesario delimitar ambos conceptos, que suelen tomarse indistintamente y cuya aplicación a contextos de política educativa puede inducir a confusión.

Los llamados *indicadores de calidad* en la enseñanza, referidos a escolares, profesores, instalaciones o programas, suelen ser asumidos sin mucha dificultad por un sistema escolar, sin que, posteriormente, se produzcan los resultados esperados.

Así, una excelente formación continuada y selección de profesores, una tasa alta de rendimientos escolares y baja de repeticiones o abandonos y hasta una mejora de resultados en escolares, y unas instalaciones y dotaciones de los centros, pueden hacer pensar que ya se da la *enseñanza de calidad*. Esto sería aplicar unos resultados parciales a la totalidad del sistema escolar. El primer concepto («calidad de la enseñanza») va referido a la posibilidad de que algunos o determinados Centros o modalidad de instituciones, dentro de un sistema general y nacional, cumplan tales requisitos. Ello quiere decir que

se dan productos de calidad, en tales Centros, pero en ningún caso podrá inferirse que la *enseñanza* (todo el sistema) *es de calidad*. Una vez más, no se mide por los picos o cúspides, sino por la altura de la meseta, y por su amplitud (número de sujetos que abarca). Y puede y de hecho se da la paradoja de que, dentro de un sistema, haya calidad de enseñanza (en algunos centros), sin que llegue a haber enseñanza de calidad (nivel medio aceptable para todos en base a los indicadores señalados). Y así son simultáneos y compatibles los datos de excelentes resultados académicos en algunos centros, con fuertes porcentajes de fracaso en el nivel medio general; o cualquier otro de los indicadores referidos, y su contrario.

El objetivo de la política de la educación no será ir incorporando sucesiva o progresivamente nuevos centros al marchamo «calidad», sin preparar estrategias específicas para determinados sectores (educación compensatoria) que exigen mayores inversiones, para elevar las menores posibilidades de éstos, al tiempo que recaba de los ya mencionados poderes públicos no educativos las acciones de cobertura complementarias, convergentes en los mismos sectores, y sin dejar de realizar los llamados «planes lineales» que inciden sobre la totalidad de los sujetos a escolarizar de un país (nuevos planes de estudio, reducción de la ratio alumnos-profesor, construcción y mejora de instalaciones...). En esta línea es como Peters, en los Coloquios de la Unesco de 1971 (15), habla de «ciudadanos medios con un nivel de instrucción suficiente y actualizado, capaces de pasar de un medio ambiente conocido y aceptado, a un medio ambiente dominado y transformado por los mismos ciudadanos medios». No es, pues, con sumas sucesivas e interminables de calidad de enseñanza, sino con una enseñanza de calidad total, masiva, indiscriminada. A título ilustrativo cito aquí el ejemplo del Acta de Enseñanza de Lenguas extranjeras en Suecia en 1946 que, por no excluir, no exceptuó ni a los adultos ¡ni a los deficientes mentales!, que también estaban obligados a conocer, al menos, el inglés básico y conversacional, con las adaptaciones y la metodología precisas. O cuando Francia decidió, en su reforma de 1969, que el nivel de bachillerato o equivalente era el mínimo exigible —y al que tenían derecho sus ciudadanos—, poniendo los medios precisos en la forma de las actuales veintisiete modalidades de bachillerato, sin contar la formación profesional. Es decir, objetivos globales, y totales, con previsiones para no excluir a nadie y con estrategias que contemplan situaciones, circunstancias y ambientes diversos, que resultan en un beneficio para todos, en metas razonables y niveles alcanzables.

BIBLIOGRAFIA

1. Bruner (J.): «Toward a Theory of Instruction». Norton and Co. N. Y., 1971.
2. Consejo de Europa: «Le rôle compensatoire de l'éducation pre-scolaire pour les enfants de familles dont le niveau socioculturel est bas». Doc. CCC-EGT, 75-24. «Le rôle compensatoire... pour les enfants affectés d'arriération mentale». Doc. CCC-EGT, 75-28. «Le rôle compensatoire... pour les enfants de familles en difficulté sur le plan humain». Doc. CCC-EGT, 76.
2. González y González: «Prevención de la subnormalidad mental». D. G. Sanidad. Madrid, 1977.
4. H.M.S.O.: «Educational Priority. Problems and Policies». London, 1972.
5. Illich (I.): «Deschooling Society». Penguin, London, 1972.

6. Kohl (J.): «The Open Classroom». Vintage Books. N. Y., 1977.
7. Lanneau-Malrieu En Rev. Enfance. París, Sept.-Oct. 1957.
8. Malson (L.): «Les enfants sauvages». «10-18». París, 1970.
9. MEC. «Gastos públicos de la enseñanza». Madrid, 1977
10. OCDE-CERI: «Estrategias de compensación». París-Estrasburgo, 1971.
11. Pearson (E.): «Trends in School Design». McMillan. London, 1974.
12. Pidgeon (D.): «Evaluation and Achievement». McMillan. London, 1974.
13. Rico (M.): «Diálogos con la comunidad. Estudios de Medio Ambiente». Miñón. Madrid-Valladolid, 1971.
14. Rodríguez Delgado (J. M.): «Control físico de la mente». Espasa-Calpe. Madrid, 1973.
15. UNESCO: «Les aspects qualitatifs de l'éducation». París, 1970.
16. Vaizey (J.): «Education for Tomorrow». Penguin. London, 1973.
17. Wallon (H.): «Num. especial Rev. Enfance, «Psychologie de l'éducation en Enfance». May.-Oct., 1959.
18. Weil (P. G.): En Rev. Enfance. Marzo-Abril, 1958.

CALIDAD DE VIDA Y EDUCACION

ROBERTO MATIAS APARICI *

APROXIMACION A LA PROBLEMATICA MEDIOAMBIENTAL

Cuando hablamos de medio ambiente debemos considerar como un todo integrado lo físico, lo biológico y lo sociocultural. El concepto de Medio Ambiente abarca la totalidad del planeta y los elementos que lo componen —tanto los bióticos como los abióticos, los naturales como los artificiales— en los diferentes niveles de evolución hasta llegar al hombre y sus formas de organización en sociedad. Implica también la rica trama de interacciones que se establecen entre otros elementos, lo que, a su vez, determina una estrecha interdependencia e influencia recíproca entre ellas.

El hombre ha pasado por distintas etapas marcadas para actuar cada vez más sofisticadamente sobre el Medio Ambiente: la conquista del fuego, el dominio de la agricultura, la invención de herramientas, el uso de máquinas a vapor, la utilización de combustibles fósiles, el manejo de la electrónica, el uso de energía nuclear...

La Revolución Industrial que comenzó el siglo pasado y la Revolución Tecnológica de hoy han sido dos de los factores que más impacto han tenido sobre el Medio Ambiente y los responsables de las implicaciones sociales, económicas, psicológicas, ecológicas, ambientales, éticas y estéticas que en él se advierten.

La organización socioeconómica de producción y consumo y el aumento acelerado de la población humana son dos factores que se han unido a los anteriores en el desencadenamiento de la compleja problemática que hoy afecta al mundo. Súmese a ello la crisis energética, que ha hecho tomar conciencia que algunos recursos de la tierra no son renovables y que, como el petróleo o el carbón, habrán de agotarse. Otros recursos, como los derivados para la obtención de alimento, ropa y abrigo, pueden renovarse en la medida en que la explotación que de ellos se haga sea racionalmente planificada. Según la Unesco, «La utilización actual de la fauna, tanto acuática como terrestre, de las plantas silvestres, de los bosques y de los pastos es insostenible» (1).

Frente a esta dramática situación, ¿cómo debemos actuar? ¿qué debemos hacer?

Comenzar a percibir en toda su magnitud y en toda su complejidad la crisis en la que estamos inmersos, prever que esta crisis se acentuará en los próximos años si no se toman medidas de largo alcance y traducir este análisis en términos de una conducta individual y colectiva desarrollando habilidades y respuestas que capaciten para tomar decisiones racionales destinadas a resolver los conflictos del presente-futuro.

* Especialista en medios no convencionales de Educación.

(1) *El Correo de la UNESCO*, mayo 1980.

LA CALIDAD DE VIDA

Los países desarrollados manifiestan una cierta preocupación por el tema de la degradación del medio ambiente y su repercusión negativa en la calidad de vida. Que sólo ciertos países comiencen a trabajar sobre este aspecto no significa que otras naciones no estén interesadas en él, ya que muchas de ellas comienzan a sufrir las consecuencias de la industrialización, pero la división Norte-Sur señala, además de una determinada relación socioeconómica y política, un cambio de óptica de los problemas que acucian en lo inmediato: «Más de mil millones de personas, o sea la cuarta parte de la humanidad, viven en condiciones miserables y es probable que esta situación se vaya agravando en los años venideros. El problema se ha agudizado en las ciudades de los países en desarrollo, particularmente en las capitales: la tercera parte, la mitad incluso de sus habitantes, viven en los suburbios y en los barrios de casas construidos sin título de ocupación. Los dos aspectos más graves que presentan las viviendas pobres son el hacinamiento de sus habitantes y la falta de servicios sanitarios» (2).

El tema de la calidad de vida es uno de los conceptos que con mayor frecuencia han venido analizando políticos, sociólogos, economistas y todos aquellos que se han ocupado de las condiciones en que se desenvuelve la existencia del hombre actual. Todos los que han abordado este tema están de acuerdo en que no existe una teoría suficiente de la calidad de vida.

Aunque haya sido en Gran Bretaña donde se realizaron las primeras investigaciones, el concepto se acuñó políticamente en Estados Unidos en la década del 60.

En el lenguaje político comenzó a utilizarse para sustituir el término «bienestar» y, a su vez, éste reemplazó al término «felicidad».

La mayoría de las investigaciones sobre calidad de vida hacen referencia a las condiciones materiales de existencia. Según este criterio, se situarían sólo «en el medio físico y su defensa, en el hábitat humano, en la utilización de los recursos naturales y, en general, en la transformación o mejora del sistema de servicios públicos que hace posible o facilita una convivencia humana» (3). Bajo esta perspectiva, calidad de vida podría identificarse con nivel de vida o progreso.

«Nuestra calidad de vida se ha deteriorado», es algo que escuchamos con mucha frecuencia. Pero ¿en qué consiste la calidad de vida?

Las exigencias, aspiraciones e ideales del hombre varían según las épocas y el lugar en el que le ha correspondido vivir. Es incorrecto hablar de calidad de vida en función de deseos y necesidades materiales satisfechas. Comprende valores no cuantitativos y de difícil medición.

No es lo mismo hablar de nivel de vida que de calidad de vida. «La calidad de vida va mucho más allá de las condiciones materiales de existencia —aunque las supone y exige— y entraña el descubrimiento de la propia identidad, la resistencia activa a las múltiples formas de alienación, la aspiración hacia una educación creativa y liberadora y la comunicación del hombre consigo

(2) *El Correo de la UNESCO*, junio 1976.

(3) *Encuesta sobre calidad de vida en España*, MOPU, Madrid, 1979.

mismo, con los otros seres humanos, con la naturaleza, con el pasado y futuro» (4).

CALIDAD DE VIDA Y CLASE SOCIAL

En un sentido teórico y muy general, la calidad de vida apunta a un destino mejor de la humanidad, a compartir y aprender para una nueva forma de vida, pero desde un punto de vista práctico y teniendo en cuenta las estructuras sociopolíticas actuales dejaría de tener una finalidad altruista y social para convertirse en patrimonio de una privilegiada clase social, si no se toman las medidas adecuadas.

Hablar de calidad de vida en las clases modestas y en los desheredados que nunca tuvieron posibilidad de elegir constituye un insulto y una ironía a la vez.

¿Quiénes tienen posibilidad de elegir, por ejemplo, el tipo de vivienda a la que aspiran, un sistema sanitario personalizado o utilizar el tiempo y el ocio creativamente? Para la Unesco, en lo que respecta al uso de los asentamientos humanos, hay tres categorías:

1. Los que eligen el mejor entorno posible.
2. Los que se instalan sin detenerse largo tiempo a elegir.
3. Los que pueblan las zonas marginales.

«Por definición, las personas que pertenecen a una clase dirigente disponen de estos derechos. Lo esencial es pertenecer, de cerca o de lejos: la fortuna cuenta menos que la amistad de quienes deciden» (5). No cabe duda, que si no se está ligado de una u otra manera a la clase dirigente, la fortuna brinda la posibilidad de revertir una situación de postergamiento. Por ello:

Los principios de calidad de vida que se establezcan en cada sociedad deben ser verdaderamente aplicables a toda la comunidad.

EL NUCLEO DEL PROBLEMA

Al hablar de calidad de vida asociamos directamente los problemas derivados de la contaminación ambiental, el crecimiento indiscriminado de los centros urbanos en la coerción de la sociedad industrial... El problema se sitúa en la inadaptación del hombre con su medio. Los especialistas suponen que el medio es el que debe ser modificado, «pero la adulteración depende del hombre y no al revés. Y depende de la orientación interna que el hombre se ha dado. No se crean humos, ruidos, desperdicios (...) por el puro capricho de hacerlos, sino que son efectos derivados de una intención más profun-

(4) *La calidad de vida en el proceso de humanización*, Arcadio Alonso Fernández y otros autores, ASELCA-ASITEMA, Madrid, 1980.

(5) *El Correo de la UNESCO*, junio 1976.

da» (...). «Toda iniciativa para resolver la dificultad debe partir del hombre» (6). Un nuevo hombre. Participativo, democrático, crítico y solidario. La sociedad que forme al nuevo hombre no lo hará atada a preceptos y valores desfasados con su época.

AREAS QUE COMPONEN LA CALIDAD DE VIDA

Las áreas que componen la calidad de vida son: nutrición, vivienda, sanidad, educación, cultura, tiempo libre y ocio, democracia y libertad, estabilidad social, medio ambiente.

La búsqueda de la calidad en cada uno de estos sectores se convertirá estructuralmente en la búsqueda de la calidad humana. Si la sociedad no puede satisfacer estas necesidades, los individuos pasarán de la frustración a la desesperanza.

PARTICIPACION Y FUTURO

Una vez satisfechas las necesidades básicas, la calidad de vida no se logra a partir de decisiones individuales. La participación es una condición imprescindible en los futuros proyectos. Una participación democrática para desarrollar un proyecto interdisciplinario que atienda a las necesidades individuales-sociales del hombre-comunidad necesita desarrollarse en un clima de libertad.

La libertad es provocadora de soluciones multidireccionales y las planificaciones que se realicen deberán satisfacer a todos los sectores de la comunidad.

MEDIO HUMANO Y EDUCACION

Ya hemos señalado que el deterioro del medio ambiente y la preservación de los recursos naturales para la supervivencia de la especie humana son los problemas más candentes que deben afrontar el hombre de hoy y las generaciones del futuro. La educación debe desarrollar los mecanismos adecuados para que la humanidad resuelva el problema en lo inmediato de nuestro tiempo y en sus proyecciones críticas hacia el porvenir, ampliando sus horizontes de acción a nivel planetario.

Esta encrucijada no nos atañe sólo a nosotros o a nuestros vecinos, sino a toda la humanidad. Es la Tierra entera la que está afectada por la amenaza creciente de la extinción: el aire, el agua, el suelo, los seres vivientes —y el hombre sobre todo— llevan hoy un potencial de muerte que —repetimos— se incrementará en los próximos años.

¿La educación podrá hacer frente a ese desafío? ¿Qué tipo de educación se necesita para preparar hombres capacitados para solucionar la angustiosa problemática de hoy y del futuro? ¿De qué manera puede instrumentalizarse un sistema que modifique la actual situación de la degradación de la vida y bus-

(6) *La calidad de vida, un proceso de humanización*, Pedro González Castellano, «Revista hispanoamericana de cultura, razón y fe», Madrid, noviembre 1978.

que soluciones para un destino cuantitativa y cualitativamente mejor? Tengamos presente que:

- «1. Las crisis actuales no son pasajeras.»
- «2. La solución de tales crisis sólo podrá tener lugar dentro de un contexto global.»
- «3. Nada podrá solucionarse utilizando medios tradicionales.»

(7)

LA VIEJA ESCUELA

La pedagogía tradicional considera la escuela como una institución desvinculada del entorno económico, social y político (y a veces dice incluso que debe estarlo, para resguardar «su neutralidad»). Y considera la educación pública como «un logro de la sociedad moderna que ha superado las diferencias de clase y asegurado la igualdad de oportunidades». Pero sabemos que más de la tercera parte de la población mundial vive por debajo de la línea de pobreza y sin ningún tipo de oportunidades.

Las transformaciones políticas, las presiones sociales y económicas y el acelerado desarrollo de la ciencia y de la tecnología incidieron para llegar a una toma de conciencia: la enseñanza no responde ya ni a las necesidades de la sociedad actual ni prepara a la juventud para una sociedad futura.

ESTATISMO Y CRISIS

Una de las principales funciones de la vieja escuela ha sido transmitir hasta hoy los valores del pasado, formando individuos para una sociedad históricamente inmóvil. Al permanecer estructuralmente estática no introdujo los cambios de fondo y forma que tuvieron lugar en el seno de la sociedad.

El esquema de la educación tradicional respondía a un modelo de sociedad y de filosofía de la vida. La educación formaba al hombre según la concepción de desarrollo y progreso universal.

... Mucho se ha hablado de la educación para el progreso. En el momento oportuno habría que haberse preguntado a qué tipo de progreso se referían todos esos proyectos que lo convirtieron en desolación, frustraciones y desesperanza.

Así fue cómo diferentes naciones aportaron descubrimientos, tecnología, producción en masa. Sí, una grandeza indiscriminada que muchos elogiaron sustentando la teoría de que «el genio del hombre todo lo puede». Pero ¿adónde han ido a parar la racionalidad y la ética de la especie humana construyen-

(7) *La humanidad ante la encrucijada, Segundo Informe al Club de Roma*, Instituto de Estudios de Planificación, Madrid, 1975.

do una ciudadela que se ha convertido en su propia trampa? Tal vez se haya iniciado la época de hablar de la educación para la supervivencia. Pero atención. Si es así, la educación para la supervivencia no debe desdeñar el progreso ni rechazar las oleadas de cambio. Todo lo contrario. Debe iniciarse la era de un nuevo tipo de progreso que acorte el desfase provocado en el medio humano. Tengamos muy presente que la concepción de progreso cambia según el tiempo histórico, el espacio geográfico y los valores socioculturales y además es manipulada según los criterios ideológicos de cada sociedad.

PROGRAMAS Y PLANES

Los programas escolares tienen escasa utilidad social porque no se adaptan al conocimiento del universo concreto, con los problemas relativos a nuestra época y nuestro tiempo, y qué decir de los problemas del futuro. Tal vez, los programas de casi todas las materias no se constituyan en otra cosa que en la historia descriptiva del acervo cultural-científico de la humanidad. Sólo existe el pasado. Pero lo más nefasto es la visión que se hace de ese pasado: Sin prospección de futuro. La enseñanza de las ciencias y la tecnología ocuparán un lugar mucho más importante que el que tienen dentro de la sociedad, para ello debe desmitificarse el rol que tienen las ciencias como asequibles a una cierta élite.

Debe vulgarizarse la enseñanza de las ciencias, pero vulgarizarse como sinónimo de extensión y no de falta de rigurosidad y superar la terrible falacia de teoría y práctica científica.

«La ciencia y la tecnología deben convertirse en los elementos esenciales de toda empresa educativa; insertarse en el conjunto de las actividades educativas destinadas a los niños, a los jóvenes y a los adultos, a fin de ayudar al individuo a dominar no sólo las fuerzas naturales y productivas, sino también las fuerzas sociales y, al hacerlo, adquirir el dominio de sí mismo, de sus elecciones y de sus actos; en fin, ayudar al hombre a impregnarse del espíritu científico en forma que promueva las ciencias sin devenir su esclavo» (8).

Los programas tradicionales no guardan relación con las necesidades profesionales. La escuela no se integra al mundo del trabajo. No prepara para incorporar a los jóvenes al mundo laboral concreto y acentúa una contradicción al sobrevalorar el trabajo intelectual sobre el manual.

Es hora de que la educación deje de sustentarse en entelequias y se convierta en una institución abierta.

CONTENIDOS Y METODOLOGIA

La expresión oral y escrita son los pilares de la educación. Vivimos la era de las comunicaciones de masas, pero la escuela niega su existencia. Niega un medio de información que se constituye *per se* en escuela paralela.

La escuela ha construido un muro para continuar una tradición casi ancestral: la escuela de la palabra.

Es hora de integrar en todos los niveles de enseñanza la palabra, lo escrito y la imagen. Es hora de que las escuelas utilicen el lenguaje de hoy.

(8) *Aprender a ser*, Edgar Faure y otros autores, Alizan-UNESCO, Madrid, 1975.

Cuando lo hace, al no estar, por ejemplo, las imágenes racionalmente planificadas a lo largo de todo el curso escolar, actúan como un mero distractor o como una diversión que comienza y termina en sí misma, y en el caso que las imágenes se utilicen sistemáticamente, son usadas para reforzar los mensajes transmitidos tradicionalmente.

«La verdadera enseñanza no es la que contrapone la imagen a lo escrito, sino la que los integra a los mismos fines de formación de la inteligencia en un proceso sintético caracterizado por el paso constante de un sistema a otro» (9).

Para introducir nueva tecnología es imprescindible preparar no sólo a los profesores, sino también a los enseñantes de los profesores que transmiten un modelo de educación mucho más desfasado y arcaico.

¿Y qué decir de los libros y manuales escolares, esos mamotretos que sumergen a los estudiantes en la rutina y linealidad de pensamiento, en los que se basan casi todos los sistemas educativos como «modo democrático» de transmitir los conocimientos de la humanidad en general y valores de la comunidad en particular, guiados, dirigidos, supervisados, controlados para su repetición por la figura del maestro?

LOS SUJETOS

La relación maestro-estudiante se caracteriza en casi todos los sistemas educativos por su rigidez. No se fomenta el espíritu crítico, puede ser peligroso. La autocracia es «el mejor» sistema para mantener el orden y la disciplina. Todo es quietismo, repetición y, por último, desencanto.

Rebeldía y posiciones contestatarias son la respuesta a un sistema que agoniza.

Un nuevo modelo docente requiere trabajar interdisciplinariamente, aprender a compartir experiencias y aceptar como regla que la formación del profesorado debe realizarse a lo largo de la carrera profesional.

Los profesores deben estar formados para el futuro. ¿Hasta cuándo seguirá desempeñando ese rol de oráculo que «todo lo sabe»? El conocimiento está sujeto a un continuo deterioro y a un continuo cambio, es hora de que los centros de formación docente desvíen el aspecto cognoscitivo, cuyo objeto ha sido formar enciclopedias vivientes, para dedicarse a una mejor y más extensa preparación profesional.

El profesor del futuro, más que un depositario de conocimientos, será un guía hacia los recursos y tenderá a: conocer el sistema productivo, sus fluctuaciones, el desarrollo económico y social en relación con su medio y comprender la relación población-recurso-tecnología como una base para mejorar la calidad de vida.

CAMBIOS Y STATU QUO

Si hacemos una revisión de la historia de la educación, observaremos que en ninguna época como en ésta la formación del hombre fue más intensa y

(9) *Aprender a ser*, *op. cit.*, ant.

extensa, pero a su vez nunca ha estado tan enajenada de la realidad y de la vida como en nuestros días.

En muchos países hay un proceso de reforma educativa y una tendencia a una transformación. En otros se está realizando una dura lucha para erradicar el analfabetismo como primer objetivo para desarrollar un cambio de estructuras. Sería paradójico que estos últimos, una vez superada la etapa alfabetizadora optaran por una educación formal que repitiese los dogmas de cualquier sistema educativo de «gran país desarrollado». ¿Seguirían los mismos criterios que los demás países en vías de desarrollo, importadores continuos de modelos desconectados de su entorno y aptos para una pérdida total de la identidad cultural?

¿Qué sentido tienen las reformas y transformaciones que señalábamos anteriormente si apuntan a la formación del mismo proyecto de hombre que antes de los cambios?

Es ilusorio pretender dar carácter innovador a la educación modificando métodos de enseñanza o, menos aún, introduciendo cambios en los contenidos que se imparten. No es el qué o el cómo enseñar solamente lo que hace a un sistema educativo innovador, sino el enseñar mismo, esto es, la posición y funciones del sistema en el marco económico, social y político en el cual opera.

¿Qué grado de compromiso debe tener la educación en la formación del hombre del mañana, ya que lamentablemente el hombre de hoy ha sido deformado? ¿Qué tipo de sociedad deberá enfrentar en el futuro y qué instrumentos utilizará la comunidad internacional para construir y desarrollar un hombre paralelo al tiempo que le ha tocado vivir?

Tal vez una primera respuesta la haya dado el Club de Roma, que vislumbra como solución la implementación del aprendizaje innovador.

APRENDIZAJE INNOVADOR

Para el Club de Roma el aprendizaje «es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones», y señala dos rasgos que debieran ser tenidos muy en cuenta en todo sistema educativo: la anticipación y la participación.

«El aprendizaje anticipador prepara a las personas para la utilización de técnicas, como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros (...). Pone el acento en el presente, no sólo en el pasado (...). No se limita a prever, a escoger entre las tendencias deseables y prevenir las catastróficas: es también la creación de nuevas alternativas.»

«La participación es una actitud caracterizada por la cooperación, el diálogo, la empatía. No significa sólo mantener las comunicaciones, sino comprobar constantemente la validez de las normas y valores operativos propios, preservando los que siguen conservando vigencia y rechazando los que se han vuelto obsoletos (...). Mientras la anticipación fomenta la solidaridad en el tiempo, la participación crea solidaridad en el espacio» (10).

(10) *Aprender, horizonte sin límites*, Informe al Club de Roma, Santillana, Madrid, 1979.

VALORES Y NORMAS

Para implementar un proyecto realmente innovador no negamos la historia, el pasado, ni tampoco las normas y valores. Exigimos una conciencia crítica para su abordaje.

Ver de qué manera el pasado resolvió sus propios conflictos y qué valores entraron en juego no significa realizar asociaciones simplistas para concluir afirmando que si una cosa fue buena en el pasado, también debe serlo en el presente.

El pasado tuvo su marco de referencia trazado por su momento histórico, social, científico. Y su proyecto de futuro es, en cierta medida, el que estamos viviendo.

El presente está trazado por otras coordenadas. Mucho más complejas que las que se le presentaron al pasado. Existe una situación internacional completamente distinta con los problemas apuntados a lo largo de todo el artículo, que obliga a proyectar según esas variables.

Paralelo al avance técnico científico no se produjo un desarrollo semejante a nivel de normas y valores sociales. Y éstos precisamente constituyen uno de los sustratos de inmovilidad que debe modificarse para renovar la sociedad.

La enseñanza tradicional «tiende a ignorar aquellos valores no inherentes a las estructuras sociales o políticas que trata de preservar, e incluso a no dar a conocer sus valores intrínsecos (...). «Los valores son las enzimas del aprendizaje innovador», pero «la escuela no es neutral en lo que atañe a los valores: refuerza sistemáticamente, si bien de forma implícita, los valores predominantes, con frecuencia ya anticuados» (11).

CONCLUSION

Cada país debe buscar estrategias adecuadas a nivel nacional, regional y comunitario que puedan constituirse en un aporte a la comunidad internacional.

Si un sistema educativo se plantea mejorar la calidad de vida de la población, requerirá desarrollar un proyecto en estrecha colaboración con el sistema productivo en el que se establezca una serie de criterios que van desde la preocupación por la protección del medio ambiente hasta el fomento de la comunidad como un recurso real.

Cuando la escuela comience a dar respuestas a la realidad inmediata y futura, ese día la pedagogía contemporánea habrá logrado plenamente sus objetivos, y entonces sí, en cada instante de nuestro aprendizaje nos estaremos verdaderamente educando. Estaremos construyéndonos en el nuevo hombre de una nueva sociedad.

(11) *Aprender, horizonte sin límites, ob. cit. ant.*

Otros estudios

«LA COMUNIDAD ESCOLAR Y EL ENTORNO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCES»

DENIS RIEU *

Las observaciones que me propongo presentar aquí no forman un sistema de ideas relativas al tema «La escuela y el entorno social», ni mucho menos una doctrina, aunque el Ministerio francés de Educación ha elaborado poco a poco un concepto coherente según el cual conviene abrir la escuela —como institución educativa— a la vida exterior y favorecer en el alumno la toma de conciencia de las exigencias de la integración social. La socialización no es sólo un problema de índole familiar o social, a cargo de los padres de familia o de otros participantes de la vida social, sino que es uno de los problemas en cuya solución tiene que participar la enseñanza —o mejor dicho, la educación del alumno— de forma que vaya disminuyendo la distancia entre el mundo del niño y el mundo del adulto.

No basta con decir que los Centros de Enseñanza son, por sí mismos, centros de socialización del individuo. Lo son porque constituyen un modo de vida y una comunidad escolar; pero esta comunidad es una micro-sociedad aislada, protegida, falseada, y no constituye, por su propio aislamiento, un modelo valioso de la Sociedad Civil. El acceso a la vida activa con una autonomía suficiente del individuo supone una preparación lenta, progresiva, para que el paso al mundo de los adultos se verifique sin excesivos trastornos.

Sería un error limitar el entorno social a la realidad del mundo fuera de la escuela. El ambiente social penetra en la escuela con los mismos profesores. El profesorado forma en un país como Francia un grupo social importante. Importante por ser un grupo de características sociológicas marcadas. La ense-

* Inspector General de Educación Nacional.

ñanza pública a lo largo de su historia ha venido a ocupar en la sociedad de mi país un sitio específico. Cierto es que maestros y profesores son funcionarios del Estado protegidos por un *status* particular y un sindicalismo de tipo ideológico y corporatista a la vez: lo que contribuye a aislarlos. Sin embargo, por su origen social modesto y por su importancia numérica —unas 600.000 personas— son en su conjunto un reflejo de la sociedad que les rodea. Por su actuación pedagógica transmiten a sus alumnos, unas veces inconscientemente, otras veces muy conscientemente, algo de sus preocupaciones personales en relación con el mundo social en que viven.

Para el alumno el acceso al conocimiento de la vida económico-social es más necesario que antes, por tres razones por lo menos:

1. El mundo del siglo pasado o el de la primera mitad de éste era, en nuestros países, un mundo formado en su gran mayoría por una sociedad rural; encerrado en ésta, el niño conocía las ocupaciones de los campos —en las que participaba personalmente— y de los artesanos: cada día los veía trabajar en el pueblo en que vivía. Hoy en los países desarrollados como España o Francia —país éste en el que casi un 90 por 100 de la población vive en una ciudad— el niño no tiene la menor experiencia de la vida del campo y no conoce tampoco el mundo industrial moderno. Es necesario, por consiguiente, llevarle fuera de la escuela e imaginar los medios pedagógicos que le permitan conocer y experimentar algo de la vida de la sociedad en que está metido.
2. Hasta hace poco —menos de veinte años— la enseñanza secundaria no se había generalizado en Francia. La gran mayoría de los alumnos sólo cursaban la escuela primaria y terminaban los estudios a los catorce años. Entraban en la vida activa muy jóvenes, a una edad en la que les era posible formarse a (o conformarse con) las realidades económicas y sociales. Los niños de las clases privilegiadas, atendidos por una familia más educada y que se situaba en ámbitos más o menos elevados en el sistema económico, podían ocupar, al entrar en la vida profesional, puestos de más trascendencia en la administración o en los cuadros de mando y responsabilidad de las empresas, puestos para los que iban ya preparados. Ahora en Francia la enseñanza es obligatoria hasta los dieciséis años, y las dos terceras partes de los jóvenes siguen estudiando hasta los diecisiete o dieciocho años, por lo menos. Son edades en las que ya es tarde, si no se está preparado para ello, para amoldarse a una vida social en los sectores de la producción (los de la vida profesional) o del ocio (los de la vida personal).
3. En los países adelantados la enseñanza secundaria ha dejado de ser una enseñanza para la élite. Es una enseñanza abierta a la masa de la población escolar. Ya no es el privilegio de una minoría. En tales condiciones el conocimiento de la gran variedad del mundo económico no puede quedar a cargo exclusivo de la familia, lo que sería dar a algunos una situación privilegiada. Es necesario que el sistema proporcione los medios indispensables para que *todos los alumnos* puedan apreciar las características del mundo económico social y cultural en que les toca vivir. La descripción de este mundo en el ambiente esterilizado de las aulas no basta, y no basta tampoco el recurrir a los medios audiovisuales: la imagen, por ser imagen, sigue siendo una abstracción. Por

lo tanto, sólo la salida al exterior y el recurso a pedagogías adaptadas permiten el encuentro con la realidad de los campos y del taller.

Por eso los programas de la enseñanza en Francia han sido renovados, actualizados para que los problemas contemporáneos no estén eliminados de la formación del joven. Además, las instrucciones pedagógicas ponen de relieve la necesidad de dar a conocer la realidad de las cosas *in situ* por medio de salidas educativas, por ejemplo.

Pero estos primeros intentos con vista a realizar una conexión entre las enseñanzas escolares y el ambiente extra-escolar del niño o del adolescente no son suficientes y, sobre todo, tienen el inconveniente de presentar al alumno una imagen limitada y algo deformada de la realidad. Desde hace unos diez años, el Ministerio de Educación se ha esforzado, pues, por favorecer la apertura de la escuela al mundo exterior valiéndose de otros medios.

Desde 1968 padres de familia elegidos por el conjunto de los padres de familia de los Colegios e Institutos forman parte del Consejo de Dirección de los Centros de segunda enseñanza. Es natural imaginar que traen consigo ideas y actitudes diferentes de las del profesorado. También han entrado en los Consejos «personalidades exteriores»: están escogidas por el papel que desempeñan en la ciudad, o por una competencia o aptitud particular, o por su prestigio, o por el interés que manifiestan a los problemas educativos, y suscitan en el Consejo un enfoque diferente de la vida escolar y del mundo extra-escolar. En los Institutos de Enseñanza profesional y en los Institutos Tecnológicos o Polivalentes, representantes del mundo económico local —empresarios, empleados y obreros— participan en las actividades del Consejo. De forma que la composición de los Consejos de los Centros de segunda enseñanza es, por sí misma, un elemento que facilita la entrada en el mundo docente de preocupaciones del mundo exterior.

En realidad tampoco bastan estas disposiciones. Muchas veces los padres de familia o las personalidades exteriores no consiguen equilibrar el peso de los profesores y del equipo encargado de la dirección. La competencia técnica de éstos impide que aquéllos desempeñen un papel que corresponda a los objetivos de los que han elaborado la organización administrativa de Colegios e Institutos.

Para contribuir a adaptar la escuela y la vida se han tomado hace unos años nuevas medidas. Desde el año escolar 1973-74 se ha reservado un 10 por 100 del tiempo escolar para ponerlo a disposición de los Centros de Enseñanza Secundaria. Cada uno de ellos podía organizar libremente actividades diversas de carácter pluridisciplinario, fuera del marco de los programas oficiales, alrededor de uno o varios temas escogidos por profesores y alumnos bajo la responsabilidad de los Directores. Así es que los alumnos podían formar grupos animados por profesores y educadores y consagrar parte del tiempo escolar (una semana completa por trimestre, por ejemplo) a trabajar sobre toda clase de asuntos ligados a la vida escolar y al entorno económico cultural y social de su Colegio o Instituto. Todo ello exigió mucho trabajo y necesitó una organización muy compleja. De forma que en pocos años el 10 por 100, a pesar de haber despertado tantos entusiasmos, vino a decaer hasta desaparecer casi por completo.

Desde 1979 se le ha sustituido un tipo más coherente de actividades: dentro del marco de las enseñanzas o fuera de él desarrollar «proyectos de acti-

vidades educativas y culturales» (llamados PACTE). Dichos proyectos tienen que respetar las finalidades educativas de la Ley, y guardar a cada nivel de los estudios una continuidad entre los programas, los temas facultativos escogidos y las demás actividades culturales propias de cada Centro. Es evidente que se busca siempre prolongar las enseñanzas propiamente dichas fuera de los Centros en dirección del ambiente local.

Con el mismo objetivo general se ha decidido poner a los alumnos de los Institutos de Enseñanza Profesional en contacto directo con el mundo del trabajo: pasarán tres o cuatro semanas en empresas que quieran y puedan acogerlos. Según lo acordado entre profesores y profesionales, los alumnos observan la organización del trabajo en el taller o la oficina y participan en él según un programa de formación progresiva elaborado bajo la responsabilidad de los profesores. Por el momento sólo se trata de un experimento que atañe en el año escolar 1979-80 a unos 30.000 alumnos. Han aparecido dificultades, unas, propias a la puesta en marcha de cualquier novedad; otras, nacidas del encuentro concreto y por primera vez del mundo profesional con el mundo escolar. Pero la cosa va andando. Y si es verdad que los alumnos toman conciencia *in vivo* con lo que es la vida profesional, por su parte los empresarios se dan cuenta de que la formación técnica de los Institutos se adapta bastante bien, y mejor de lo que ellos creían, a la realidad profesional.

En cuanto a los profesores, el Ministerio ha modificado desde el año pasado la formación que se les da en los Centros pedagógicos regionales (C. P. R.). Hasta el año escolar 1978-79 recibían, a lo largo de un año de preparación, una formación práctica bajo el control de consejeros pedagógicos y la responsabilidad de Inspectores especializados. Ahora se les da además una información administrativa de cuatro días, y tienen que permanecer seis semanas en empresas o servicios administrativos que no sean del Ministerio de Educación para observarlos y conocerlos: aunque sea por pocas semanas, entran dentro del área productiva. Así, y por primera vez en la historia de la educación en Francia, profesores de la enseñanza secundaria van a enterarse de lo que es el mundo económico. Ya no se dará el caso de hombres y mujeres dedicados a la enseñanza y a la educación que —desde la edad de tres o cuatro años en que han entrado como alumnos en el sistema escolar, hasta la edad de sesenta o sesenta y cinco años en que salen de él como profesores jubilados— no hayan conocido otro mundo profesional que el de la Escuela, el Colegio, el Instituto y la Universidad.

Una Ley de 1971 ha obligado a las empresas a constituir fondos para la formación continua de sus plantillas de obreros, empleados, técnicos e ingenieros. El objetivo es dar a la industria los medios de renovarse o adaptarse cada vez que lo imponen los progresos de las técnicas productivas. Los que se benefician de la Ley conservan durante el periodo necesario —desde unas semanas a varios meses— el salario o sueldo que cobran normalmente. Para ello las empresas tienen que reservar el 1 por 100 de la masa salarial. Lo que permite organizar tipos de formación de gran influencia en la calidad y el ritmo de la producción y facilita los cambios necesarios para que el país permanezca en el pelotón de las naciones mejor preparadas para la lucha económica, característica del periodo histórico que es el nuestro.

Para cubrir las necesidades de un mercado nuevo se ha formado rápidamente un sector consagrado a la formación de los adultos, creándose espontáneamente empresas privadas especializadas. El sector público de la formación

profesional no se ha quedado atrás. En acuerdo con el Ministerio, los Institutos polivalentes o tecnológicos y los Institutos de enseñanza profesional «han ofrecido sus servicios» a las empresas deseosas de utilizarlos. Hemos formado «consejeros de formación continua» escogidos entre profesores o educadores voluntarios y hemos favorecido la creación de agrupaciones locales de Institutos y Colegios. Así los Centros estatales pueden participar en la promoción personal de los adultos que vienen a ellos, de día o por la tarde, para recibir una formación continua profesional y general. Otro ejemplo éste de la conexión que poco a poco se va creando entre el entorno económico y social y un sistema educativo que ensancha sus ambiciones más allá de la formación inicial del alumno.

Es de notar que todos estos esfuerzos de renovación, pacientes y obstinados, se enfrentan con toda clase de resistencias. Entre ellas la resistencia pasiva de un sistema administrativo fuertemente estructurado que no acepta fácilmente otros tipos de formación que los tradicionales, que van dirigidos sea hacia una cultura humanista de alto nivel, sea hacia una formación profesional limitada a la práctica de un oficio estrictamente definido. Me parece que cada vez que el Ministerio toma medidas nuevas para tratar de terminar con el aislamiento del mundo de la enseñanza —y, por consiguiente, del mundo de los profesores—, el sistema, solapadamente y sin que nadie se dé cuenta de ello, recupera lo que se ha decidido y trata de integrarlo en el marco existente.

Los profesores, que han accedido al mundo de la enseñanza superior y de la cultura humanista desinteresada, se resisten a promover una formación que tenga cuenta del mundo material —y materialista— de la vida económica y social. Es importantísimo puntualizarlo: las decisiones administrativas y los cambios estructurales no bastan por sí mismas para que los resultados correspondan de modo satisfactorio a los objetivos previamente definidos. Tan importante como la voluntad política de los que imaginan y deciden es la puesta en práctica, en el terreno, a cargo de los que tienen la responsabilidad final de dar sangre y vida a proyectos elaborados por otros: los profesores.

Pero al fin y al cabo, y a pesar de las resistencias *naturales* que acabo de señalar, el sistema educativo francés se va arraigando poco a poco en el ambiente económico y social que lo mantiene. Los medios y métodos adecuados para establecer relaciones positivas entre las enseñanzas escolares y el entorno extraescolar empiezan a dar resultados.

Para terminar me parece conveniente formular una última observación o, más concretamente, una inquietud. Una conexión perfecta entre la enseñanza y el entorno social local traería consigo el inconveniente de condicionar la formación del individuo al medio en que ha nacido y en que vive; condiciona también la orientación intelectual, moral y profesional hacia los modos de vida y los oficios locales. Lo que a las claras se verifica por parte en el mundo provincial y más evidentemente aún en el mundo rural. He participado con otros miembros del grupo de Inspección general del que formo parte, el de *Educación y vida escolar*, en una investigación relativa al funcionamiento de los colegios —Centros que acogen a todos los niños de once-doce a quince-dieciséis años—. A pesar del carácter muy centralizado, unificador y de tipo «napoleónico» del sistema francés, hemos terminado esta investigación concluyendo:

- 1.º Que existe una variedad asombrosa en los modos de trabajar, funcionar, vivir de los Colegios, y en los resultados escolares y logros educativos.
- 2.º Que la escolarización y la orientación vocacional están condicionadas, en una forma que nos ha parecido excesiva, por realidades locales de origen social y, por decirlo más sencillamente, geográfico.

Limitarse a una formación ligada de manera demasiado estricta a modos de pensar y sentir o a realidades socio-culturales excesivamente localizadas sería favorecer desigualdades e injusticias. Ciertamente es que conectar la vida escolar con el entorno social es una necesidad en el mundo de hoy y de mañana; pero sería un error hacerlo olvidándose de la necesidad de realizar una educación que tenga en cuenta dos exigencias:

- Ser nacional, en relación con los tiempos difíciles y peligrosos de este fin de siglo.
- No rechazar a segundo plano el acceso a una cultura, se quiera o no se quiera, es en su concepto más elevado una cultura universal.

LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL BACHILLERATO: POSIBLES CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

JOSE C. OTERO GUTIERREZ *

Los problemas educativos, o al menos los problemas que encuentra el profesor en el trabajo diario, se han considerado en ocasiones como cuestiones cuyo tratamiento y solución demanda tanto experiencia como una habilidad especial próxima a la del artista. De acuerdo con esta visión, la educación es un arte en donde lo imprevisto reta todos los días la imaginación y la habilidad del que enseña. Un profesor de instituto, a quien tuve el gusto de conocer, lo expresaba de manera más pintoresca: «La enseñanza es como el toreo». Es decir, el comportamiento del alumno es predecible en el mismo grado que el de un toro en el ruedo.

En las líneas que siguen se expone una tesis distinta. Debe admitirse que la educación no ha alcanzado todavía el nivel de una ciencia madura, en el sentido de que no existen paradigmas (en el sentido kuhniano) de aceptación generalizada por los que trabajan en este campo. Sin embargo, la investigación educativa, dentro de las teorías de validez limitada de que se dispone y con los métodos obviamente imperfectos con que se trabaja, contribuye a una mejor comprensión de muchos problemas educativos, y entre ellos los que el alumno-toro plantea a diario en el aula.

La intención de estas líneas es presentar algunas áreas concretas en las que una investigación educativa, que ahora se echa de menos, contribuiría a mejorar la calidad de la enseñanza, integrando situaciones aparentemente confusas en esquemas que hagan más manejable y predecible la compleja realidad educativa.

Son los trabajos de investigación, más que el «buen juicio» o la experiencia personal, los que nos deben ayudar a responder a las «cuatro preguntas fundamentales que es preciso contestar antes de elaborar cualquier currículum o sistema de enseñanza: «1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?» (Tyler, 77, p. 8).

Taba (62) asocia estas preguntas con cuatro bloques fundamentales, componentes del currículum: objetivos, contenido, experiencias de aprendizaje y evaluación. En las secciones siguientes nos ocupamos de dos de los bloques que parecen haber recibido menos atención por parte de los investigadores en enseñanza de la ciencia a nivel de bachillerato: objetivos y evaluación.

Objetivos de la enseñanza de la ciencia en el bachillerato

Saylor (74) presenta varios esquemas aplicables al diseño del currículum de ciencias en el bachillerato. Entre ellos se pueden destacar tres tipos fundamentales: centrado en los intereses y necesidades de los estudiantes, con

* Director Adjunto del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

orientación social, y centrado en las disciplinas. Cada uno de estos esquemas pone énfasis en un tipo de criterios de selección y ordenación de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser aprendidas por el alumno. Una asignatura de electricidad y sonido estructurada alrededor de la afición de los estudiantes por la alta fidelidad, ilustraría un enfoque del primer tipo. Una asignatura dedicada a los problemas del medio ambiente, en la que se trate de la interacción entre seres vivos y tecnología —involucrando a la física, química, biología y geología, al menos—, constituye un ejemplo del segundo tipo de enfoque.

Al último tipo corresponde claramente el currículum actual. La selección del contenido y las recomendaciones metodológicas se hacen sin salirse de los límites marcados por las disciplinas tradicionales (aparte de unos tímidos intentos de integración de la física y la química), es decir, física, química, biología, matemáticas. Se enseña ciencia seleccionando contenidos similares a los que se pueden encontrar en los primeros años de una carrera universitaria, aunque, lógicamente, a un nivel de menor complejidad.

¿Qué problemas plantea esto? Una respuesta pertinente se encuentra en la obra de Taba mencionada anteriormente: «El diseño centrado en las disciplinas presta normalmente poca atención a los objetivos, o los define en forma muy restringida» (Ibíd., p. 422). Para el currículum de ciencias en el bachillerato esto se traduce en un descuido de algunos objetivos que pueden conseguirse con la enseñanza de la ciencia como parte de la educación general. Me estoy refiriendo a objetivos como «comprender las interacciones existentes entre la ciencia, la técnica y la sociedad actual» o «desarrollar modos científicos de pensamiento como respeto por la evidencia empírica, precisión, revisión crítica de las hipótesis propias, etc.». Objetivos que van más allá de la «simple» preparación para la universidad a una minoría de alumnos que van a seguir carreras científicas o técnicas.

El tipo de diseño actual nos lleva a las consecuencias peligrosas apuntadas por Hirst (69):

Sin un enunciado claro de los objetivos de la educación que les sirva de guía, los profesores caen fácilmente en la tentación de considerar los programas, es decir, el enunciado del simple contenido del currículum, como el enunciado de los objetivos que se deben perseguir... Si la ley de Boyle, el teorema de Pitágoras y «El Rey Lear» se consideran como títulos de objetivos, el resultado [de la enseñanza] va a ser simplemente el dominio de una serie de proposiciones.

Una de las causas, quizá la fundamental, de este problema, radica en la filosofía que subyace al método de planificación del currículum de bachillerato. A diferencia de los enfoques sistemáticos o «heurísticos» (CERI, 75) —desarrollados principalmente en EE. UU. a partir de los años 60—, los planificadores del currículum en nuestro sistema educativo ponen poco énfasis en la proposición de fines y consecuente selección de medios en forma coherente con ellos. Tal como se ha indicado más arriba, el currículum se diseña alrededor de las disciplinas tradicionales, seleccionando contenidos consagrados por la tradición (como muestra, examínense los programas de física del bachillerato desde el año 1953). A diferencia del enfoque sistemático de planificación, no se hace un esfuerzo deliberado para seleccionar los medios de enseñanza (entre ellos, los contenidos) de forma que respondan a los fines propuestos.

¿Qué consecuencias para actuaciones futuras y para la investigación educa-

tiva se desprenden de esto? Nuestro sistema de planificación del currículum debe moverse hacia una situación en la que se restablezca el equilibrio de que habla Taba:

La mayoría de los diseños de currículum tienen en cuenta estos elementos [objetivos, contenido, experiencias de aprendizaje, evaluación], pero pueden hacerlo sin el equilibrio necesario... Algunos diseños actuales prestan muy poca atención a las necesidades de la sociedad, o la perspectiva de esas necesidades se deriva a partir de un análisis inadecuado de los datos sobre la cultura o sobre la sociedad. Esto da lugar a objetivos de alcance limitado, u objetivos que están divorciados de la realidad social (Ibíd., p. 422).

Para recobrar el equilibrio es necesario potenciar el papel de los objetivos en el proceso de diseño del currículum. Necesitamos, en primer lugar, estudios que proporcionen datos sobre las bases tradicionales de formulación de objetivos propuestas ya por Tyler en el año 1949, y que otros muchos autores han recogido: a) Las necesidades, intereses y nivel de desarrollo de los alumnos (por ejemplo, ¿cuáles son los intereses actuales de la juventud en relación con la ciencia o la tecnología?). b) Las condiciones de la sociedad en la que se situará el alumno (por ejemplo, ¿cuál será la demanda de científicos y técnicos en un futuro próximo? ¿Qué habilidades fundamentales, con posibilidad de ser desarrolladas por medio de la enseñanza de la ciencia, demandará la sociedad del futuro?). c) La naturaleza de la ciencia (por ejemplo, ¿qué nuevos —o relativamente nuevos, como la informática— desarrollos de la ciencia o la tecnología pueden ser incorporados al currículum de ciencias?).

Sobre estas bases se podrá llevar a cabo el trabajo, tan complejo como necesario, de proposición de objetivos fundamentales para la enseñanza de las ciencias de forma que ayude tanto a los responsables de la selección del contenido —sea en forma centralizada, como hasta ahora, o descentralizada, como sería de desear—, como a las personas que producen material didáctico, a los profesores que seleccionan métodos de enseñanza, y a los responsables del diseño de pruebas de evaluación a todos los niveles.

Mientras la investigación educativa no nos permita restaurar este equilibrio en la importancia de fines y medios, seguirá existiendo la sospecha de que caminamos, pero no sabemos hacia dónde.

Evaluación de antecedentes, transacciones y resultados

Un funcionamiento adecuado del sistema educativo tiene que apoyarse sobre *datos* que sirvan de indicadores de la efectividad del sistema.

Stake (67) ha propuesto un modelo de evaluación de sistemas educativos en el que se consideran tres apartados fundamentales: antecedentes (evaluación de las condiciones previas al proceso de enseñanza y aprendizaje), transacciones (interacciones entre profesores-medios de enseñanza-alumnos-padres, etc.) y resultados (básicamente los obtenidos por los alumnos).

La evaluación en cada uno de estos apartados sirve dos propósitos diferentes. En primer lugar, nos permite conocer los logros del sistema (¿qué han aprendido los alumnos?), lo que Scriven (67) llama evaluación acumulativa (*).

(*) ¿Por qué se traduce «summative evaluation» por «evaluación sumativa», cuando sumativo/a es una palabra inexistente en castellano?

En segundo lugar, la evaluación cumple la función crucial de proporcionar la retroalimentación necesaria para corregir las deficiencias en el funcionamiento del sistema (evaluación formativa). Para este último propósito es del mayor interés la evaluación de antecedentes y transacciones, además de la evaluación de los resultados conseguidos. Las deficiencias en los resultados son deficiencias *del sistema* y no solamente del alumno. Tiene interés, por tanto, averiguar cuáles pueden ser las medidas correctoras del sistema que conduzcan a una mejora en los resultados.

Para ello necesitamos, desde luego, saber más sobre los *resultados* de la enseñanza de las ciencias en el bachillerato. ¿Qué es lo que conocen los alumnos sobre el entorno natural cuando terminan sus estudios? ¿Qué conocen sobre la tecnología de la sociedad en la que viven? ¿Han adquirido algún tipo de actitud científica? ¿Cuáles son las deficiencias fundamentales en la formación científica de los alumnos que van a seguir estudios universitarios en Facultades de Ciencias o Escuelas de Ingeniería?

Necesitamos también un conocimiento más preciso —distinto de la experiencia personal de cada uno— sobre el estado de los antecedentes y las transacciones o procesos que se dan en el sistema. ¿Cuáles son las dificultades fundamentales para un uso adecuado de los laboratorios en los centros de enseñanza? ¿Cómo está de extendido el uso de los medios audiovisuales? ¿Cuál es la efectividad del sistema actual de formación del profesorado de ciencias en ejercicio? ¿Cuáles son las dificultades fundamentales de horario y dedicación de los profesores de este nivel? ¿Qué características tiene la evaluación que se lleva a cabo en los centros de enseñanza?, etc.

Conclusión

Se han presentado dos áreas componentes del currículum en donde un trabajo sistemático de investigación podría conducir a cambios importantes en el funcionamiento del sistema y a una mejora consecuente de su calidad. Ello no quiere decir, por supuesto, que no existan otras áreas problemáticas merecedoras de interés y atención. Necesitamos perentoriamente, sin embargo, saber adónde vamos y en dónde estamos actualmente. Fijar objetivos y evaluar nuestra actividad de enseñanza nos servirá para contestar a eso.

REFERENCIAS

- Center for Educational Research and Innovation (CERI) *Handbook on Curriculum Development*. París. OCDE, 1975.
- Hirs (P. H.): «The logic of the curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, n.º 2, 1969, pp. 142-158.
- Saylor (J. G.) y Alexander (W. M.): *Planning Curriculum for Schools*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston, 1974, 2.ª edición.
- Scriven (M.): «The Methodology of Evaluation» en AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Stake (R.): «The Countenance of Educational Evaluation». *Teachers College Record*, vol. 68, n.º 7, 1967, pp. 523-40.
- Taba (H.): *Curriculum Development: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.
- Tyler (R. W.): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1977, 2.ª edición.

EL PLANEAMIENTO URBANISTICO-DOCENTE: UN ANALISIS DE SUS NECESIDADES Y PROBLEMAS

ANTONIO VIÑAO FRAGO *

1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL TEMA

Históricamente la preocupación por el lugar donde debían ubicarse los centros docentes no iba más allá de una serie de recomendaciones higiénico-pedagógicas, referidas a aquellas condiciones que garantizaran el mayor soleamiento, aireación y alejamiento de ruidos o zonas peligrosas. Valgan, a título de ejemplo, las consideraciones al respecto de Laureano Figuerola («Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta, o instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias, elementales y superiores», 3.ª edición, Madrid, 1847, págs. 29-30), para quien las escuelas de «los campos» debían estar precedidas de «un jardín, en posición elevada, bien ventilada y lejos de pantanos y estercoleros», y las de «poblaciones», en «barrios populares», pero apartadas de «las plazas, mercados o puntos de mucha concurrencia, y con separación de la calle por «algún patio o jardín», a fin de evitar el «ruido exterior», aconsejando como «más favorable para la salubridad» que tuvieran «vistas hacia Levante», por ser la orientación al Norte muy «perniciosa» y la de Mediodía muy calurosa. O bien los escritos de F. Giner de los Ríos recogidos con los títulos de «Grupos escolares» y «Campos escolares» en sus «Obras completas» (Espasa-Calpe, S. A., Madrid, tomo XII, 1933, págs. 147-160 y 192-236), donde ya se plantean algunas cuestiones relativas a la ubicación de las escuelas en las zonas céntricas o periféricas de las ciudades (aunque desde una perspectiva diferente a la aquí tratada), las páginas que A. Sela dedica al tema en «La educación nacional. Hechos e ideas» (Madrid, 1910, págs. 92-96), o, desde un punto de vista normativo, el R. D. de 28 de abril de 1905, sobre subvenciones a los Ayuntamientos «para la construcción de edificios destinados a escuelas públicas» y su anexa «Instrucción técnico-higiénica relativa a la construcción de escuelas», donde se regulan las cuestiones relativas a su orientación, extensión, construcción, distribución de usos y espacios, ventilación, iluminación, calefacción, mobiliario y emplazamiento («sitio alto, seco, bien soleado, de fácil acceso y aislado de otras edificaciones; a ser posible estarán próximas a jardines, plazas o anchas vías de poco tránsito, y se evitará la proximidad de cementerios, hospitales, cuarteles, centros de espectáculos y de reunión pública, talleres insalubres, tabernas..., el mejor emplazamiento será en pleno campo, aunque resulte algo alejado del centro de la población»).

La consideración de la dimensión espacial de los centros docentes (al igual que del resto de los servicios o equipamientos comunitarios) sólo ha interesado desde fechas mucho más recientes, como consecuencia del crecimiento de las tasas de escolarización en grupos de edad escasamente escolarizados

* Secretario Provincial de la Delegación del Ministerio de Educación de Murcia.

hasta hace pocos años (4-5 y 13-17 años), y de los análisis socio-geográficos sobre las áreas de influencia de los centros docentes (1).

Las páginas siguientes son, en este sentido, un análisis sobre los problemas que actualmente plantea esta cuestión a un doble nivel teórico y práctico, legal y real, que es consecuencia de anteriores investigaciones sobre el tema, desde el campo de la sociología de la educación, y de reflexiones surgidas a partir de prácticas urbanísticas concretas, como miembro de la Ponencia Técnica de la Comisión Provincial de Urbanismo de Murcia específicamente encargado de estas cuestiones, y como colaborador, en cuanto al tema de equipamientos colectivos, en la redacción de diversos planes urbanísticos municipales.

El tema reviste, pues, interés tanto desde el punto de vista educativo como urbanístico. Desde el punto de vista educativo, por afectar, entre otros aspectos, a los movimientos sobre el territorio de la población escolar, a la distribución o reparto del alumnado entre las diferentes ofertas u opciones que el sistema educativo ofrece (si es que las ofrece), a la estructura y organización de los centros docentes (en cuanto a la composición y distancias a recorrer por los alumnos, puestos escolares, áreas de influencia, etc.), y a cuestiones de economía y planificación educativa. Desde la perspectiva urbanística, como una parcela más dentro de los equipamientos colectivos (con su problemática y matices específicos), es decir, por las relaciones del tema con la ordenación y calificación del suelo, definición de usos, adecuación entre necesidades comunitarias y reserva de suelo para tales fines, y, en último término, las exigencias en este aspecto de una ordenación urbana racional desde el punto de vista de la «calidad de vida» y la «filosofía» o ideología bajo la cual se realiza el planeamiento urbano.

2. EL MARCO LEGAL VIGENTE EN EL ORDENAMIENTO JURIDICO ESPAÑOL (ANÁLISIS CRÍTICO)

La normativa legal de las cuestiones relativas a equipamientos comunitarios se halla, en el ordenamiento jurídico español, en la normativa urbanística general; es decir, el marco legal referente a la ubicación y extensión de los terrenos dedicados a equipamiento docente ha sido fijado por el Ministerio responsable de las materias urbanísticas con todos los problemas que ello supone por falta de coordinación con los responsables de las cuestiones y planificación educativa (falta de coordinación que, como veremos, sólo desde fecha muy reciente se está intentando paliar). Dicho marco legal está fijado

(1) Una breve síntesis sobre algunos de los aspectos generales que plantea la dimensión espacial, desde una perspectiva socio-geográfica, del fenómeno educativo, la hicimos en J. Monreal y A. Viñao: «Estructura educativa de la provincia de Murcia: necesidades de núcleos urbanos, semiurbanos y rurales», Patronato «A. García Rogel», Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1979, pp. 5-8. Un enfoque complementario del allí seguido, en cuanto a las relaciones ciudad-escuela, es el que centra su atención en los problemas que plantea la consideración del medio urbano no escolar ni residencial-familiar como un entorno inseguro y peligroso, con la correlativa desvirtuación del medio escolar que se reduce a lugar de «guarda» lo más dilatado posible en el tiempo, donde el niño o el joven realizan toda su vida no familiar, incluso todas sus actividades no estrictamente académicas (deportivas, asociativas, etc.), con la consiguiente formalización de las mismas, y la reducción de las experiencias infantiles a las suministradas por la televisión y la escuela.

actualmente por la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana (Texto Refundido aprobado por R. D. 1346/1976, de 9 de abril) y su Reglamento de Planeamiento, aprobado por D. 2.159/1978, de 23 de junio.

A) En cuanto a los *Planes Generales Municipales* (arts. 12-2-1-d de la Ley sobre Régimen del Suelo y 19-1-b, 25-1-d, 25-3 y 29-1-3 del Reglamento de Planeamiento) y sus determinaciones para el suelo clasificado como urbano (2), la ley se expresa en términos vagos y amplios («emplazamientos reservados para templos, centros docentes, públicos y privados, asistenciales y sanitarios, y demás servicios de interés público y social»), lo que ha posibilitado una práctica común en el planeamiento urbano de graves consecuencias. Así, en efecto, la mayoría de los planes generales municipales califican en bloque los equipamientos colectivos en suelo urbano como tales sin más, es decir, sin especificar el tipo concreto de uso colectivo, con lo que es imposible precisar cuál es el destinado a usos docentes y apreciar su adecuación a las necesidades del núcleo urbano en cuestión, o su correcto dimensionamiento o ubicación.

Tal práctica creemos queda totalmente invalidada (otra cuestión es que se siga haciendo uso de ella y admitiéndose) tras la publicación del Reglamento, según el cual deberán reservarse espacios para centros culturales y docentes «en situación y extensión adecuadas para que puedan cumplir las previsiones de su legislación especial», así como «en función de las necesidades del conjunto de la población a la que han de servir, sin perjuicio de las dotaciones propias de los Planes Parciales», y a las «características socio-económicas de la población».

Así pues, el desarrollo reglamentario de la Ley estimamos que puede evitar la práctica de calificar indiscriminadamente en los Planes Generales Municipales los equipamientos colectivos, sin distinción de usos ni justificación de su dimensionamiento y ubicación, así como el desajuste que se ha venido produciendo entre las dimensiones exigidas por el Ministerio de Educación y las fijadas por los técnicos responsables del planeamiento urbano, o incluso por el mismo Ministerio encargado de estos temas, en aquellos Polígonos cuyo planeamiento ha corrido a su cargo, con los consiguientes problemas a la hora de elaborar una planificación educativa y de realizarla. Perdura, sin embargo, como elemento de confusión, esa unión entre equipamiento cultural y docente, que puede justificarse, a otros efectos, por la similitud de contenidos o posibilidades de actuación coordinada, pero no a efectos urbanísticos, toda vez que el tratamiento espacial y poblacional de ambos centros responden a rasgos que exigen un tratamiento diferenciado en cuanto a sus áreas de influencia, usuarios, dimensiones, etc. En definitiva, pues, aunque ello no se exija en el Reglamento, una correcta planificación urbana deberá distinguir entre equipamiento y usos cultural y docente.

(2) La «clasificación» del suelo a nivel de Plan General Municipal permite las categorías de urbano, urbanizable programado, urbanizable no programado y no urbanizable. Distinta de ella es la «calificación» que opera bien a nivel de Plan Parcial a la hora de zonificar y asignar usos por zonas, en suelo clasificado previamente como urbanizable programado, bien a nivel de Plan General con la misma finalidad en relación al suelo clasificado como urbano (ver al respecto E. García de Enterría y L. Parejo Alfonso: «Lecciones de Derecho Urbanístico», Tomo I, Edt. Civitas, S. A., Madrid, 1979, pp. 425-427).

B) En cuanto a los *Planes Parciales* (3) (artículos 13-2-c de la Ley del Suelo y 45-1-d, 50-1 y 50-2 del Reglamento de Planeamiento), el marco legal vigente contiene un doble tipo de estipulaciones relativas a la ubicación y al cálculo de la extensión necesaria de reserva de suelo para equipamiento docente, en relación al volumen de viviendas que se prevea en el Plan.

a) En cuanto a su ubicación, de acuerdo con el Reglamento, «las distintas áreas escolares resultantes deberán distribuirse adecuadamente en el ámbito territorial del Plan Parcial, a fin de conseguir que la distancia a recorrer por la población escolar sea la más reducida posible, debiéndose garantizar el acceso a las mismas tanto desde la red viaria como desde la red peatonal».

Que, en 1973, el legislador decidiera imponer algo tan obvio es ya todo un síntoma de la desastrosa ubicación, sin paliativos, de los equipamientos docentes (y en general, de equipamientos comunitarios de todo tipo, zonas verdes, espacios libres, etc.) en la gran mayoría de los planes urbanísticos, tanto en cuanto a las características del suelo y subsuelo (cerros o zonas con fuertes desniveles, de difícil acceso, ramblas, terrenos pantanosos o con alto nivel freático, y, en general, los no susceptibles de edificación para viviendas o susceptibles pero con alto costo), como en cuanto a su localización espacial (por ejemplo, concentración de las áreas escolares en alguna de las esquinas, ángulos o laterales de los límites geográficos del Plan en cuestión).

La determinación impuesta por el Reglamento, en cuanto a la ubicación de las áreas escolares, es, sin embargo, insuficiente, ya que, por un lado, afecta sólo —formalmente— a los Planes Parciales, aunque una interpretación correcta y lógica la extiende a cualquier otro tipo de planeamiento urbanístico (en especial, a los Planes Generales Municipales) que delimite o fije equipamientos docentes, y, por otro, no aborda el tema señalado de las características del suelo y subsuelo, aspecto sobre el que nada se indica.

b) En cuanto a sus dimensiones, tanto la Ley como su Reglamento establecen que se deberán fijar «reservas de terrenos para centros culturales y docentes» (una vez más, esa ilógica integración de lo cultural con lo docente, cuando se trata de temas que exigen un tratamiento urbanístico diferenciado), «públicos y privados en la proporción mínima» (para algunos profesionales del planeamiento urbano —si es que se les puede llamar tales— no se trata de un mínimo, sino de una cifra tope a no superar en ningún caso, pues, llegándose a ella, ya se ha cumplido la norma, aun cuando el volumen de edificación previsto precise unas más extensas reservas de terrenos para equipamientos), «de 10 m² por vivienda o por cada 100 m² de edificación residencial si no se hubiere determinado expresamente el número de viviendas que se pudieran

(3) Los Planes Parciales, desde la perspectiva que aquí nos interesa, son el tipo de planeamiento que desarrolla los Planes Generales en el suelo clasificado como urbanizable programado y las Normas Subsidiarias Municipales de Planeamiento. Estas últimas son el tipo de planeamiento (algo así como un mini-plan general municipal o su versión abreviada) utilizado en municipios que, careciendo de Plan General, no precisan (por el volumen de población o su escaso crecimiento urbano) del detalle y complejidad de un Plan General. En cuanto al equipamiento docente, dichas Normas deberán contener, asimismo (artículos 92 y 93 del Reglamento de Planeamiento) «las provisiones mínimas para centros y servicios de interés público y social para el suelo urbano», indeterminación ésta que favorecerá la práctica negativa ya citada de calificar el equipamiento colectivo sin distinguir los posibles usos diferentes del mismo.

construir, agrupadas según los módulos necesarios para formar unidades escolares completas».

Pues bien, una vez más hasta 1973, con el Reglamento, no se han fijado tales módulos (con lo cual, por ejemplo, cabía legalmente la posibilidad de que los 10.000 m² mínimos exigidos por un Plan Parcial de 1.000 viviendas se repartieran entre cinco parcelas separadas de 2.000 m² cada una, es decir, que dichas reservas no sirvieran para el fin a que se destinaron, a salvo se edificaran centros docentes sin patio, instalaciones deportivas, etc.). Dichos «módulos mínimos», de acuerdo con los artículos 5, 9 y 10 del Anexo del Reglamento, se establecen de la siguiente forma:

- a') Extensión mínima de las «unidades escolares» o «reservas de suelo para centros docentes»:
 - Enseñanza preescolar y guardería: 1.000 m².
 - E. G. B.: 8 Unidades (5.000 m²), 16 Unidades (10.000 m²), 18 Unidades (11.000 m²), 22 Unidades (12.000 m²) y 24 Unidades (14.000 m²).
 - B. U. P.: 12 Unidades (9.000 m²), 18 Unidades (12.000 m²) y 24 Unidades (16.000 m²).
- b') «Módulo mínimo de reserva total de dotaciones en suelo residencial (es decir, no «industrial», ni para «usos terciarios», sino para viviendas):
 - Hasta 250 viviendas: 10 m² suelo/vivienda para E. G. B.
 - De 250 a 2.000 viviendas: 2 m² suelo/vivienda para preescolar y guardería y 10 m² suelo/vivienda para E. G. B. (4).
 - Más de 2.000 viviendas: 2 m² suelo/vivienda para preescolar y guardería, 10 m² suelo/vivienda para E. G. B. y 4 m² suelo/vivienda para B. U. P.

En todo caso los metros cuadrados suelo/vivienda se calcularán no sobre el total de viviendas, sino sobre la cifra tope de cada una de las «unidades viviendas» (es decir, 250, para los planes con un número inferior a dicha cifra; 500, para los que tengan entre 250 y 500 viviendas; 1.000, para los que tengan entre 500 y 1.000; 2.000, para los que tengan entre 1.000 y 2.000; y 5.000, para los que tengan entre 2.000 y 5.000 viviendas).

La nueva regulación del Reglamento de 1978 ha invalidado, pues, la práctica de desagregar el equipamiento docente en parcelas de dimensionamiento reducido e insuficiente, pero deja subsistentes otros problemas y abre nuevas cuestiones que están conduciendo ya a prácticas inadecuadas. Así, por ejemplo:

a) Nada se prevé respecto del equipamiento para centros de Formación Profesional, con lo cual, al menos sobre el papel, no se podrán construir centros de este nivel educativo, obligatorio y gratuito en su primer grado.

b) La desagregación en «unidades de viviendas» no plantea la posibilidad de una consideración conjunta de planes parciales limítrofes. En otras palabras, si por encima de las 2.000 viviendas hay que reservar terrenos para centros de Bachillerato, basta con hacer dos planes parciales de 1.000 viviendas y no hay ya obligación de ceder suelo para tal fin, o bien (en el supuesto de que ello

(4) ¿Qué sucede cuando el número de viviendas es inferior a 500, y a 10 m²/vivienda el solar resultante para E.G.B. no alcanza el mínimo exigido de 5.000 m²? Por otra parte, si no hay reserva para preescolar-guardería en los planes de menos de 250 viviendas, ¿qué sucede, por ejemplo, cuando se presentan dos Planes Parciales colindantes de 200 viviendas cada uno? Estas cuestiones quedan sin resolver en el Reglamento de Planeamiento.

no se haga intencionadamente) es posible que coincidan sobre el espacio determinado 10 planes parciales, próximos o limítrofes, con 1.000 viviendas cada uno (es decir, sin reserva de suelo para Bachillerato), que sean correctos en sí mismos en dicho punto, y que, en conjunto, resulte un núcleo urbano de 10.000 viviendas sin dotaciones para tal fin.

C) En cuanto a los *Planes Especiales de Reforma Interior* (arts. 23-1-2 de la Ley y 76-5 y 85-1 del Reglamento) (5), se exigen, en cuanto al equipamiento comunitario, las mismas «determinaciones» que en los Planes Generales Municipales y Planes Parciales, en todo lo que sea adecuado a la finalidad que persigan, por lo que vale para ellos todo lo señalado para dichos Planes.

D) El tratamiento legal de la dualidad público-privado en cuanto a la titularidad de los centros docentes adolece, asimismo, de confusión y plantea contradicciones insalvables. Así, ya hemos visto cómo al establecer las reservas de terrenos en los Planes Generales y Parciales se alude a centros docentes «públicos y privados» sin predeterminar o pronunciarse acerca de tal cuestión. Sin embargo, de acuerdo con el artículo 83-3 de la Ley de Régimen del Suelo, los propietarios de terrenos calificados como urbanos en un Plan General deberán «ceder gratuitamente a los Ayuntamientos respectivos» los «destinados» a «centros de Educación General Básica al servicio del polígono o unidad de actuación correspondiente», y el artículo 84-3-a, en relación al suelo urbanizable programado (susceptible de tratamiento a través de Planes Parciales), recoge la misma determinación sólo que para «los terrenos que se destinen con carácter permanente a centros culturales y docentes», y en favor del «órgano urbanístico actuante» en cada caso, es decir (de acuerdo con el art. 136-1 del Reglamento), del Ayuntamiento, los particulares o promotores del Plan, o la Comisión Provincial de Urbanismo o Diputación, si es que el Ayuntamiento hubiere encomendado la formulación del Plan Parcial a alguna de estas dos últimas entidades.

Toda esta normativa legal presenta las siguientes incoherencias o lagunas:

1) La cesión en suelo urbano afecta sólo a los centros de E. G. B., y en el urbanizable programado a todo tipo de centros docentes, con lo cual se plantea el problema de quién ha de costear en suelo urbano la adquisición cuando se trate de centros de preescolar, de nivel medio y superior, o de otro tipo de enseñanzas (¿el Ayuntamiento, la Administración Central, la entidad particular promotora de un centro privado?), y, en urbanizable programado, la de aquellos centros no contemplados en la reserva de terrenos en Planes Parciales (centros de formación profesional, enseñanza superior y otras enseñanzas), tema que no es baladí como ya ha demostrado la negativa de algunos Ayunta-

(5) Los Planes Especiales de Reforma Interior se desarrollan sobre suelo urbano, y tienen por objeto «llevar a cabo actuaciones aisladas que, conservando la estructura de la ordenación anterior, se encaminen a la descongestión del suelo urbano, creación de dotaciones urbanísticas y equipamiento comunitario, saneamiento de barrios insalubres, resolución de problemas de circulación o de estética y mejora del medio ambiente o de los servicios públicos u otros fines análogos». De hecho, sin embargo, en la práctica profesional he conocido planes especiales de reforma interior que eran auténticos Planes Parciales sobre suelo urbano, es decir, que su contenido material era el propio de un Plan Parcial, por haberse clasificado como urbanos terrenos que debían ser urbanizable programado. Distintos de ellos son los «Estudios de detalle», también sobre suelo urbano, que sirven para adaptar, reajustar o completar alineaciones y rasantes y ordenar volúmenes en Planes Generales Municipales y Planes Parciales, que no presentan incidencia alguna general en cuanto al equipamiento comunitario.

mientos a ceder terrenos para la construcción de centros de Bachillerato o Formación Profesional, por entender que no es obligación municipal su adquisición.

2) Si en suelo urbano han de cederse a los Ayuntamientos los terrenos destinados a centros de E. G. B., un centro privado de E. G. B. en suelo calificados como urbano sólo es posible sobre terrenos que tengan una calificación distinta a tal fin (ya que todos los destinados a uso docente de E. G. B. pasan a ser de propiedad municipal), es decir, es legalmente imposible.

3) Sobre suelo urbanizable programado sólo es posible, legalmente, construir un centro privado sobre terrenos que han de pasar a ser propiedad de la entidad promotora del Plan Parcial, a salvo no se constituya entidad alguna, y los particulares concurren aisladamente, en cuyo caso los propietarios de los terrenos del centro privado serán unos más entre el total de propietarios afectados por el Plan Parcial, con todo lo que ello supone a efectos de compensaciones, etc. En cualquier otro caso (Plan Parcial promovido por el Ayuntamiento) no es posible, legalmente, construir un centro docente privado de cualquier nivel educativo.

4) Aun cuando ello sea una práctica urbanística incorrecta pero habitual, ¿qué sucedería si en un Plan Parcial promovido por un Ayuntamiento se incluyera entre las dotaciones escolares un centro docente no estatal en construcción o en funcionamiento?: según el artículo 84-3-a de la Ley del Suelo, los terrenos (y por tanto el edificio) deberán ser cedidos «obligatoria y gratuitamente» al Ayuntamiento. He ahí una futura fuente de posibles conflictos político-docentes.

3. PROBLEMAS DE LA PRACTICA URBANISTICA

Algunos de los problemas que plantea la práctica urbanística en sus relaciones con el equipamiento docente acaban de ser indicadas al analizar el marco legal que regula dicha práctica. En las líneas siguientes aludiremos a problemas o cuestiones de carácter general, no directamente relacionadas con dicho marco legal, sino con la práctica urbanística en sí misma considerada.

3.1. La práctica urbanística en España en relación al equipamiento docente

A causa de la vaguedad con que se expresa la vigente Ley del Suelo (que no hace sino reproducir la anterior Ley de 12 de mayo de 1956), puede afirmarse que hasta el Reglamento de Planeamiento de 23 de junio de 1978 se ha carecido en España de una normativa que «atara» lo suficiente para impedir las graves deficiencias que normalmente presentan, en este aspecto, la casi totalidad de los planes urbanísticos elaborados por particulares u organismos públicos. En otras palabras, la época (década de los 70) de mayor esfuerzo estatal (insuficiente, pero el mayor) de nuestra historia educativa en materia de construcciones docentes, se ha realizado sobre la base de un desastroso planeamiento urbanístico, con todo lo que ello comporta desde el punto de vista económico (mayores gastos de construcción por tratarse de terrenos residuales donde la edificación sólo era posible con un coste superior), social (largos

desplazamientos y movimientos de la población escolar) y educativo (tanto en cuanto a la planificación y distribución del alumnado en las grandes ciudades, como en cuanto a la organización interna de los centros, manejabilidad de los mismos e integración en el entorno urbano). Con el Reglamento de 1978 algo se mejora en relación a la situación precedente, pero, como hemos visto, todavía subsisten lagunas, incoherencias y contradicciones, y, lo que es más importante, una inercia entre los profesionales que realizan planes urbanísticos y los organismos responsables de su aprobación, que da por válidos planes que no resisten un análisis a fondo del tema, en especial, cuando cualquier objeción o exigencia de elevación de la reserva de suelo para fines docentes se ataca con la consabida referencia a que si no se aprueba tal o cual plan se está fomentando el paro (y ello se oye tanto desde la derecha como desde el centro o la izquierda).

En este sentido, la práctica urbanística actual presenta las siguientes funciones:

- a) Hay muchos núcleos urbanos que carecen todavía de planeamiento urbano (incluso, a veces, localidades de alrededor de 30.000 habitantes), se halla obsoleto o es inaplicable.
- b) La existencia de planeamiento urbanístico es condición necesaria para resolver el problema del déficit y correcta ubicación del equipamiento comunitario, pero no suficiente. Simplemente, hay planes que no merecen el nombre de tales y hay otros inaplicables o no operativos a la hora de obtener suelo para equipamientos comunitarios.
- c) En relación al equipamiento docente, la mayor parte de los planes existentes se limitan, en su información urbanística, a indicar en un folio el número de centros docentes y alumnos y a unas burdas y ambiguas consideraciones que nada aclaran, o bien, cuando se llega a una serie de conclusiones concretas sobre necesidades de suelo, el tratamiento urbanístico que se le da posteriormente no se corresponde con el análisis previo.

En relación a ello, entendemos que un correcto planeamiento urbanístico docente ha de cubrir los siguientes análisis y determinaciones mínimas:

- a) Un análisis de la realidad demográfica y educativa (cohorte de edad, tendencias futuras, matrícula por centros y niveles, desplazamientos sobre el territorio de la población escolar, déficit funcional de aulas, análisis por centros —reflejado en planos— en cuanto a la dimensión de sus parcelas en relación a la población escolar, así como del tipo y grado de utilización de los edificios docentes).
- b) Un análisis de las necesidades de suelo (con expresión de su extensión, ubicación y posibles opciones) en función de la realidad demográfica y educativa estudiada, y de las previsiones, modelo o tipo de crecimiento urbano que se elija.

Es aquí, justamente, en este último punto donde el equipo de planeamiento ha de buscar y ofrecer a los usuarios (es decir, al vecindario, Asociaciones de Padres, afectados o interesados en general por el tema, y al Ayuntamiento correspondiente) las distintas opciones posibles, en función de cada situación

concreta, con expresión de sus respectivos costes, ventajas y desventajas, problemas previsible que plantean, etc., a fin de que éstos decidan (6). A este respecto, seguidamente se exponen algunas de las opciones o posibilidades que se ofrecen, según el nivel de enseñanza, en relación con la ubicación espacial de los centros docentes (bien entendido que se trata de supuestos teóricos y que las decisiones o elección sobre tales opciones sólo es posible realizarlas en función de cada situación concreta).

En cuanto al nivel de preescolar cabe una doble opción: por un lado, entre centros físicamente independientes de los de E. G. B. o integrados (en el mismo solar o en el mismo edificio) en los de E. G. B., y, por otro, entre pequeños centros de barrio o zona (de dos o cuatro unidades) y grandes centros en las afueras de los núcleos urbanos con transporte escolar (opción esta última solamente válida, en la actualidad, para los centros privados, pues en los estatales no está previsto el transporte de alumnos de párvulos).

Sobre la primera de dichas opciones, y desde una perspectiva teórica, parece preferible la integración de los centros de preescolar en los de E. G. B., aunque para funcionar en un edificio independiente, lo que supone, a la hora del planeamiento urbanístico, que la reserva de suelo para centros de preescolar esté colindante o anexa con la de los centros de E. G. B. (en otras palabras, a una reserva de 5.000 m² para un centro de E. G. B. de 8 unidades escolares, habría que añadir 1.000 m² más para dos aulas de preescolar, y a una de reserva de 10.000 m² para 16 unidades de E. G. B., otra de 2.000 m² para cuatro aulas de preescolar). La integración aludida evita las dificultades de adaptación al entorno físico por el paso de un nivel educativo a otro, cuanto los centros están alejados, y la independencia de edificios favorece la disposición por los párvulos de un entorno más «manejable» y de un patio de recreo propio, cuyos límites es conveniente se deslinden más simbólicamente que realmente (por ejemplo, un simple seto).

En cuanto a la segunda de las opciones, el tema guarda conexión con el de la dimensión óptima de los centros de E. G. B. (por depender normalmente de la capacidad de estos últimos la que se fije para los de preescolar). En contra de criterios que prevalecen (por razones de coste económico y especulativos) en este punto, nos inclinamos por centros de E. G. B. de 8 o, como mucho, 16 unidades escolares, por su mayor «manejabilidad», proximidad a la residencia familiar y posibilidades de integración en el entorno urbano de los alumnos. Las dificultades que pueda ello presentar para la organización de actividades, académicas o extraacadémicas, que sólo son posibles con grandes colectivos de alumnos, entendemos que son perfectamente salvables con una correcta coordinación entre los centros docentes. En todo caso, sí está claro que los centros de más de 8 unidades escolares de E. G. B. y 2 de preescolar plantean problemas de burocratización y organización y mayores dificultades para el logro de una auténtica comunidad escolar.

(6) Sobre la «participación pública, información y publicidad del planeamiento urbanístico», es casi modélica la Instrucción número 8, de diciembre de 1978, del Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, que desarrolla los preceptos de la Ley sobre Régimen del Suelo y Reglamento de Planeamiento Urbanístico referentes a la «participación ciudadana» en el planeamiento (otros temas son el de su grado de cumplimiento, el de las dificultades prácticas que el asunto plantea, y el de las siempre difíciles y complicadas relaciones entre los técnicos-expertos y el vecindario con sus intereses particulares, enfrentamientos y diferentes opciones en cuanto a las cuestiones de interés general o comunitario).

En idéntico sentido, la dimensión óptima de los centros de bachillerato y formación profesional creemos debe establecerse entre un mínimo de 300 alumnos y un tope máximo de 700, lo que debe, asimismo, ser tenido en cuenta como opción por el planificador o urbanista frente a dimensionamientos muy superiores que hoy son bastante habituales.

3.2. El problema de la coordinación entre los organismos responsables del planeamiento urbanístico docente

El objetivo básico del planeamiento y gestión urbanístico-docente es el de que en el momento de la ocupación de nuevas viviendas (o bien, para determinadas zonas ya habitadas, pero con insuficiente equipamiento docente) se disponga ya y sean utilizables las dotaciones escolares necesarias y que éstas se ubiquen en lugares adecuados desde el punto de vista constructivo, educativo y pedagógico-docente. Ello supone una coordinación entre los Ayuntamientos y los organismos regionales o centrales encargados del planeamiento y gestión urbanística y de la planificación, construcción y gestión educativa.

La práctica legal y habitual en este aspecto, hasta fecha muy reciente, ha sido la del casi total aislamiento o actuación independiente de estas instancias, y los resultados no han podido ser más negativos (contradicciones en los dimensionamientos exigidos, planes urbanísticos al margen de la planificación educativa y viceversa, grandes lapsos de tiempo entre la ocupación de las viviendas y la disponibilidad de los centros escolares, etc.). Quizá por ello en los Pactos de la Moncloa, en el apartado 3.º-c del capítulo de «Política Educativa», temiendo las negativas consecuencias de un ambicioso programa de construcciones escolares sin resolver previamente tales descoordinaciones, señalaba ya que se realizaría «una eficaz acción en materia de obtención de suelo, para lo que se precisa una especialísima colaboración de los organismos de Obras Públicas y Urbanismo, así como de las Corporaciones Locales, y las medidas legislativas necesarias que permitan la urgente disponibilidad del suelo». Sólo que una cosa es legislar o redactar compromisos, y otra, como veremos, conseguir fórmulas efectivas de coordinación.

Así, en efecto, por R. D. de la Presidencia del Gobierno 2.730/1978, de 27 de octubre, por el que se coordina la actividad administrativa en materia de viviendas y construcciones escolares («B. O. E.» 21-9-78), se pretendía coordinar la construcción de viviendas con la planificación y construcción escolar, para lo cual (en síntesis y dejando a un lado otros aspectos del Decreto) las Delegaciones del Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo venían obligadas a comunicar mensualmente a las Delegaciones de Educación, información sobre las calificaciones de proyectos de viviendas de protección oficial, su emplazamiento, inicio y finalización de las obras, y los Ayuntamientos, asimismo, a comunicar a dichas Delegaciones de Educación aquellas licencias que impliquen «la construcción o habilitación de viviendas en número superior a ciento», o un resumen anual. Aun sin entrar en las deficiencias propias del sistema utilizado y del contenido de la información a transmitir, dicho R. Decreto es uno más de los muchos cuya única efectividad se cumple con su aparición en el Boletín, como una muestra más de la inercia administrativa y de las dificultades que presenta cualquier modificación en el funcionamiento de un aparato administrativo compuesto de parcelas «independentistas» acostumbrado a actuar sólo bajo presiones políticas sobre asuntos concretos y personales.

En cuanto a la coordinación del Ministerio de Educación con las Corporaciones Locales, nada más se ha previsto, a salvo la que pueda resultar de la Comisión Provincial de Colaboración del Estado con las Corporaciones Locales (R. D. 2688/1977, de 15 de octubre —«B.O.E.» 26-10-1977—), cuya composición, estructura y funcionamiento las incapacita totalmente para esta tarea (como, por otra parte, para casi cualquier otra: es imposible la coordinación por medio de órganos de reunión ocasional que no disponen de un lugar y aparato administrativo permanente de encuentro entre quienes han de colaborar), y las legalmente posibles pero nunca realizadas alegaciones que el Ministerio de Educación pudiera presentar en los periodos de información pública a nivel municipal de planes urbanísticos (pues no dispone de medios —ni personales ni financieros— ni de una estructura montada con tal fin). Si a todo ello se unen las «distorciones» que se producen en las comunicaciones Ayuntamiento-Ministerio de Educación, a causa de factores político-emocionales-ideológicos, la situación actual al respecto no es precisamente muy brillante.

En cuanto a la coordinación entre los Ministerios de Educación y Obras Públicas y Urbanismo, su ausencia (legal y real) hasta fechas muy recientes ha sido consecuencia de factores que afectan al problema general de la tradicional falta de coordinación entre los departamentos ministeriales (la no existencia de una Presidencia del Gobierno a efectos de coordinación administrativa —salvo en aspectos aislados, esporádicos y politizados—, la no realización de tales funciones de coordinación a nivel provincial por los Gobiernos Civiles, la tradicional independencia, recelos y tendencia al acotamiento de campos o sectores de gestión exclusiva por los organismos administrativos, etc.).

Tal coordinación ha querido conseguirse, en fechas recientes, a través de dos vías. Una de ellas ha sido la de las Comisiones Provinciales de Gobierno (R. D. 2668/1977, de 15 de octubre —«B.O.E.» 26-10-1977), herederas —con muchos de sus defectos— de las Comisiones Provinciales de Servicios Técnicos, a las que pueden señalársele similares deficiencias que a la Comisión Provincial de Colaboración del Estado con las Corporaciones Locales (organismo colegiado de reuniones esporádicas que carece de un aparato administrativo permanente de coordinación, que termina convirtiéndose en un lugar de encuentro donde se oyen y comentan los informes de cada uno de los delegados provinciales de los ministerios).

La otra vía —más específicamente dirigida a tal fin— ha sido la reforma de la composición y funcionamiento de las Comisiones Provinciales de Urbanismo, realizada por R. D. 2682/1978, de 1 de septiembre («B.O.E.» 14-11-78) (7). Aun cuando entre los vocales de dicha Comisión no figure un representante de las Delegaciones del Ministerio de Educación, sí que se prevé ello en la Ponencia Técnica encargada del «examen y elaboración de la correspondiente propuesta de resolución de los expedientes» que vayan a ser sometidos a la Co-

(7) Con posterioridad, por R. D. 2827/1979, de 2 de noviembre, se ha aprobado el Reglamento de la Comisión Provincial de Urbanismo («B. O. E.» 20-12-79), habiéndose excluido al Ministerio de Educación de entre aquellos ministerios que disponen de un representante en el Pleno de la Comisión. De todas formas ello no supone coordinación alguna, pues estas representaciones terminan en una simple asistencia esporádica e intervenciones asistemáticas y aisladas sobre temas específicos, si no se complementa con un órgano administrativo casi permanente de encuentro entre dichos departamentos.

misión Provincial de Urbanismo. El problema surge aquí a la hora de hacer operativa dicha presencia en el seno de una Ponencia Técnica que, como todos los organismos colegiados, se reúne intermitentemente y trata en cada reunión multitud de asuntos cuyos asistentes han de examinar «in situ» en el mismo momento de la reunión, cuando la tarea de examinar e informar los diversos planes urbanísticos desde el punto de vista del equipamiento docente, por su complejidad, requiere un análisis combinado de criterios urbanísticos, jurídicos, y otros ligados a la planificación de las construcciones escolares, a la organización académico-docente y a cuestiones técnico-arquitectónicas (suelo y subsuelo), así como un examen detenido y pormenorizado que en las actuales condiciones no puede realizarse (8).

4. CONCLUSIONES

El tratamiento urbanístico del equipamiento comunitario docente requiere una perspectiva a la vez interdisciplinar y de conjunto. En dicha cuestión confluyen aspectos jurídicos, urbanísticos, técnico-arquitectónicos, académico-docentes y de planificación educativa. Desde esta perspectiva global y múltiple, las páginas precedentes han puesto de relieve el deficiente tratamiento (legal y práctico-urbanístico) del tema, a pesar del notable avance que ha supuesto el Reglamento de Planeamiento Urbanístico de 23 de junio de 1978, así como la escasa atención que ha recibido el problema tanto por los organismos públicos de gestión urbanística a nivel municipal, regional o central, como por aquellos a quienes corresponde, a los mismos niveles, la gestión de los asuntos educativos, o por los mismos urbanistas (arquitectos o ingenieros).

En síntesis, del análisis precedente se deduce, desde una perspectiva general, la necesidad de enfocar y resolver el tema desde un marco geográfico normalmente más amplio que aquel que abarcan los planes parciales o municipales (algo a lo que se resisten los promotores de tales planes y sus técnicos redactores), a fin de captar y tener en cuenta las interrelaciones educativo-urbanísticas, los movimientos de población escolar sobre el territorio y los déficits de equipamiento que de ello resultan. Además de ello, dicho análisis advierte al legislador algunas de las insuficiencias, lagunas y contradicciones de nuestra legalidad urbanística en relación al tema, a fin de facilitar su revisión, y a los profesionales del urbanismo, acerca del modo adecuado con que han de afrontar y tratar el tema; y, por último, a los organismos públicos responsables en materia de educación y urbanismo (a nivel local, provincial, regional o territorial) les indica la necesidad de dedicarle una mayor atención, así como, por su complejidad, de coordinar sus actuaciones y competencias sobre tal materia.

(8) Esta posible vía de coordinación entre los organismos responsables en las cuestiones de educación y urbanismo, puede quebrar como consecuencia de las transferencias (aún a los órganos preautónomicos), lo que no está sucediendo con las referentes a educación, y, por otro, al transferir las competencias urbanísticas se fija, como es lógico, la posibilidad de cambios en la composición de las Comisiones Provinciales de Urbanismo y de sus Ponencias Técnicas, siendo así que, por ejemplo, en el caso de Barcelona (Real Decreto-Ley 7/1979, de 20 de febrero —B. O. E. 21-3-79—), donde ello se ha llevado ya a cabo, sólo se establece la asistencia como vocal de un representante del Ministerio de Educación en la Comisión Provincial, pero no en la Ponencia Técnica que es, por su composición y modo de funcionamiento, el organismo donde realmente puede realizarse con mayor eficacia una labor de coordinación.

Informe

LOS ORGANOS COLEGIADOS DE LA ESCUELA EN EUROPA

EQUIPO DE REDACCION

INTRODUCCION

Los órganos colegiados de la Escuela son expresión de la democratización interna del Sistema Educativo. A través de ellos se instrumenta la participación de la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos, personal no docente, entidades locales, etc.) en la gestión y control de los Centros; en este sentido se puede decir que contribuyen a conseguir un mejor rendimiento de las instituciones escolares y, por consiguiente, a mejorar la calidad de la Enseñanza que en aquéllos se imparte. En España la reciente Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares declara que son órganos colegiados de gobierno de los Centros: el Consejo de Dirección, el Claustro de Profesores, la Junta Económica y cuantos otros se determinen reglamentariamente en función de las características, niveles y capacidad de los Centros (art. 24). El previsible desarrollo de este articulado en los próximos meses ha animado al Equipo de Redacción a redactar el siguiente estudio específico, sobre los órganos colegiados de la Escuela en distintos países de nuestro contexto. No es ésta la primera vez que el tema de la participación en la enseñanza ha sido tratado en las páginas de nuestra revista (1), pero entendemos que el tiempo transcurrido desde aquella fecha y la extensión informativa que se da en este número a otros países que cuentan con un suficiente grado de desarrollo de la institución de los órganos colegiados, tal como Bélgica, Alemania o Noruega, permite y aconseja un nuevo acercamiento a este hecho social de la participación escolar que sea merecedor de la atención de los lectores interesados en conocer el Derecho Comparado de la escuela y la realidad de su aplicación práctica.

(1) Véase el número 252 Septiembre-Octubre 1977, «Participación y democracia en la enseñanza».

ALEMANIA

El cambio en las formas de vida y las reformas pedagógicas han contribuido a crear una nueva forma de escuela, en la que no tiene cabida el autoritarismo y en la que no se concibe ya al alumno sin ninguna clase de derechos. La escuela debe responder a una realidad social; debe llenar las aspiraciones del alumno y formar en ella personas capaces de ser útiles para la comunidad. Según el artículo número 7 de la Ley Fundamental Alemana, la escuela está bajo el cuidado y protección del Estado. Por eso, este último está obligado a dictar leyes que regulen la creación, mantengan el buen funcionamiento y aseguren un rendimiento eficaz de la escuela.

La escuela moderna dentro de un estado democrático debe educar con los objetivos siguientes:

- Impartir conocimientos.
- Educar el espíritu crítico, la responsabilidad y fomentar la creatividad.
- Educar democrática y liberalmente.
- Conseguir en el alumno un espíritu tolerante que respete las creencias y opiniones ajenas.
- Despertar la ambición por la paz y el entendimiento entre los pueblos.
- Dar a conocer los valores éticos y religiosos.
- Despertar una disposición especial del entendimiento de los aspectos sociales y políticos.
- Responsabilizar al alumno de sus deberes y derechos frente a la sociedad.
- Orientar a los jóvenes para el mundo del trabajo en un futuro inmediato.

Como la escuela no abarca toda la vida del alumno, a conseguir los fines anteriormente citados deben contribuir *los padres*, que son los primeros responsables de la educación, y *el Estado*, a través de sus organismos oficiales.

Para regular esta participación múltiple en la vida escolar se han promulgado leyes en Alemania durante los últimos seis años. En los distintos estados federales estas leyes tienen un carácter detallado particular; pero consultándolas todas se llega a la conclusión de que el espíritu es uno y el mismo: conseguir que al esfuerzo del alumno se una el de los padres, el de los profesores y el del Estado, y que la colaboración de todos sea eficaz.

Vamos a exponer a continuación cómo funcionan y se canalizan estas participaciones:

1.º *Participación de profesores y directores de la escuela en la educación.*

El profesor enseña y juzga el rendimiento de sus alumnos, siempre dentro del marco de las normas establecidas por la ley y por los claustros de profesores. Las decisiones de los gremios previstos por la ley no deben limitar la libertad pedagógica del profesor, a no ser para asegurar la calidad de la enseñanza, la imparcialidad de las calificaciones o salvaguardar derechos del alumno.

El profesor es responsable de la coordinación de la educación y la enseñanza. Tiene la obligación de participar en los claustros y de votar a los directores. Fuera de la escuela participa en las elecciones de los cargos de educa-

ción de su provincia. Los claustros en los que el profesor participa activamente son:

a) Claustros generales que tratan de todo tipo de problemas de importancia para la vida escolar, tales como planes de estudio, rendimiento escolar, reparto de utensilios escolares, etc.

b) Claustros reducidos que preside el director y que tratan de los problemas concretos de cada etapa escolar.

c) Claustros de clase, que preside el tutor de cada clase y a los que tienen que asistir todos los profesores de ella. En estas conferencias se deciden las medidas concretas para la educación y la enseñanza y se toman medidas disciplinarias si ello fuere menester. También se decide el pase o no de curso de los alumnos con problemas.

d) Claustros anuales, que abarcan todas las clases paralelas y que tratan de coordinar el trabajo entre ellas.

e) Comités de curso que tratan de cada alumno en particular, de su rendimiento, de su formación y de sus problemas.

f) Conferencias de asignatura presididas por uno de los profesores especializados y votado entre todos los que imparten la misma asignatura. Se trata, naturalmente, de la didáctica de la asignatura, de la dificultad de los exámenes, de la evaluación de los trabajos y de su coordinación.

El director del colegio decide en los casos de expulsión de alumnos; es responsable del cumplimiento de las normas establecidas; procura mantener el contacto padres-profesores; hace los horarios y representa a la escuela oficialmente; tiene la obligación de informarse de la marcha del curso en cada asignatura y del comportamiento de cada profesor.

g) Claustros de profesores generales: en todas las escuelas hay un claustro general que se convoca cuatro veces al año, bajo la presidencia del director del centro.

Lo componen los siguientes miembros:

El director.

Cinco profesores elegidos entre todos los del centro.

Tres representantes de padres.

Tres representantes de los alumnos de Bachillerato.

El objetivo de estos claustros es el trabajo en equipo de escuela-padres-alumnos, tanto en asuntos de enseñanza como educativos.

2.º *Participación de los alumnos en la vida de la escuela.*

Los alumnos, según la ley, tienen el derecho de intervenir en la marcha de las clases siempre que sean conscientes de sus intereses. Esta intervención está determinada por la edad del alumno. Los derechos que la ley le atribuye puede ejercerlos directamente en las reuniones generales de la escuela o por medio del presidente de clase, o del presidente del colegio, ambos elegidos democráticamente por los alumnos.

En las clases tiene el alumno derecho a colaborar en la elección de materias a estudiar, de métodos a seguir, y a hacer propuestas. Si el profesor no hiciera caso de éstas debería dar una explicación a los alumnos. También pueden éstos pedir información sobre sus notas y pedir los exámenes para justificar o no una nota dudosa. Los alumnos se reúnen con sus representantes de

clase y de colegio hasta tres veces al año, para cambiar impresiones sobre la marcha del colegio.

Los alumnos tienen un representante por clase, además del presidente del colegio, elegido por todos.

Gremios para representar al alumno

Los forman los presidentes de las diferentes clases y de las diferentes ramas del colegio, y el elegido para esa provincia de manera democrática entre los presidentes de los colegios. Cada gremio puede formar comité para el estudio de diferentes temas especiales.

En estas reuniones pueden participar representantes de los padres y de los profesores.

En el estado de Baden-Würtemberg hay profesores intermediarios que ayudan a los alumnos en las relaciones con los otros profesores.

3.º Participación de los padres en la escuela.

Según la ley de educación los padres tienen el derecho de participar en la educación de sus hijos a través de la escuela y de velar por sus intereses. Estos derechos pueden ejercerlos los padres independientemente o a través de las asociaciones de padres, además de actuar de consejeros dentro de los gremios escolares. También indirectamente influyen participando en las elecciones provinciales para los cargos oficiales de la Delegación de Educación.

Reuniones de padres: Hay reuniones de padres de una clase y reuniones de padres de los alumnos de todo el colegio. En estas reuniones un representante de los padres, elegido democráticamente, informa de los asuntos importantes y cambia impresiones con todos ellos.

A estas reuniones pueden asistir como invitados representantes de los alumnos y de los profesores. El director del colegio está obligado a asistir.

Gremios de representación de los padres

Están constituidos por la representación escolar de padres y la provincial. La primera está formada por los padres elegidos por cada clase; la segunda, por representantes de colegios.

Estos gremios aconsejan al Ministerio de Educación en asuntos generales de educación y enseñanza.

4.º Influencia del Estado en las escuelas a través de sus órganos representativos.

Estos órganos representativos son: Junta de Educación Provincial, Junta de Educación Regional y Ministerio de Educación de cada estado federal alemán, y el Ministro de Educación como supremo representante.

A. La primera de estas Juntas está integrada por toda clase de centros educativos de la provincia, con sus representantes entre los profesores, los padres y los alumnos de Bachillerato. Además, un representante del Estado Federal al que pertenece (land); dos representantes de la región o de las ciudades libres; tres representantes de las asociaciones escolares y del ayuntamiento del distrito; también dos representantes de los centros de educación profesionales.

Todos estos miembros de la Junta eligen un delegado y un subdelegado que llevan la administración de esta Junta, cuyos gastos paga el Estado Federal.

En las sesiones de esta Junta pueden intervenir como consejeros, sin derecho a voto, representantes de la inspección escolar.

Los representantes que integran esta Junta serán elegidos democráticamente por mayoría. Los elegidos ejercerán durante un año.

El objetivo de esta Junta es el de coordinar de manera responsable el trabajo de profesores-padres-alumnos en materias internas y externas de la escuela. Se lleva a cabo mediante información y experiencias en el campo escolar provincial que trascienden de la escuela.

La Junta provincial divulga en todos los centros recomendaciones y propuestas en las materias siguientes:

- 1) Planes de desarrollo escolar.
- 2) Construcción de nuevas escuelas.
- 3) Cambios de distritos escolares.
- 4) Planes de mejora y cooperación entre las escuelas en materia técnica e instalaciones de todo tipo.

5) Cooperación con las instituciones de educación de adultos.

6) Ayuda a alumnos.

Esta Junta está sujeta a la inspección escolar.

B. Junta de educación regional.

Los representantes de la Junta Provincial designan de entre los que representan (padres-profesores o alumnos) tres personas, que elegirán después los componentes de la Junta Regional. El número de estos componentes varía de unas regiones a otras. A esta Junta puede asistir como consejeros sin voto el ministro de Cultura y otros miembros del gobierno de la región federal.

La Junta de Educación Regional está compuesta en casi todas las regiones por:

- 1) Seis representantes de profesores-padres-alumnos.
- 2) Un representante de la región, otro de la provincia, otro del distrito, otro de la comunidad o pueblo.
- 3) Dos representantes de la cámara de trabajo.
- 4) Un representante por cada una de las cámaras de industria, comercio y artesanía.
- 5) Un representante de la Iglesia católica y otro de la evangélica.

Todos estos miembros son elegidos cada dos años. La primera reunión la preside el ministro de Cultura, y en ella se elige presidente y vicepresidente.

Objetivos de esta Junta

- 1.º Elaboración de planes escolares interregionales.
- 2.º Cambios de estructuras y organización de la escuela.
- 3.º Construcción de nuevos centros.
- 4.º Elaboración de proyectos de ley de derechos y administración de la escuela.

Los asistentes invitados, tanto del Estado como de la Inspección escolar, pueden aconsejar, pero no votar.

En algunos estados no es tan complicada la intervención a través de órganos oficiales. En *Baden* hay un solo *Consejo* en el que están representados los padres, los profesores, los alumnos, las iglesias y los gremios de los trabajadores de la escuela.

En *Berlín* hay tres comités, de profesores, de alumnos y de padres, que trabajan por separado, pero se reúnen de vez en cuando con el Consejo del Estado de *Berlín*.

Todos persiguen los mismos fines indicados anteriormente.

En la ley está detallada la manera de elegir a los miembros de las Juntas, de los Consejos y de los Comités, así como a sus presidentes.

C. *El Ministerio de Cultura* tiene como objetivos los siguientes:

- 1.º Desarrollo de planes de estudios.
- 2.º Cambio de estructuras y organizaciones en la escuela.
- 3.º Normas para exámenes.
- 4.º Escuelas de experimentación.
- 5.º Normas para la construcción de escuelas.
- 6.º Normas para la elección de profesorado.
- 7.º Estatuto de centros escolares.
- 8.º Acuerdo entre la formación escolar y profesional.

BELGICA

A. Los puntos esenciales de la participación en la enseñanza en Bélgica son los siguientes:

1. El fenómeno de la participación de los usuarios en la administración de la educación nacional se ha acentuado enormemente en los últimos años. Expresa la necesidad de renovación de la sociedad para que la juventud no la rechace.

2. Es innegable que se asiste a una mutación de crecimiento y renovación provocada por la extensión del acceso a la enseñanza secundaria y superior de grupos cada vez más amplios de la sociedad, debido a la necesidad de una educación permanente que haga frente al «deterioro de los conocimientos», particularmente acelerado en determinados campos.

3. La creciente demanda de enseñanza y la democratización de la enseñanza superior se ha convertido en un problema de Gobierno y, al mismo tiempo, en un problema ético.

4. La actitud de los jóvenes es capital. Parecen desear, en su mayor parte, unas relaciones más humanas y más libres y reclaman el derecho de autodeterminación. Sus exigencias en materia de educación son, sobre este punto, muy significativas. La participación de la juventud universitaria es la más avanzada de toda la enseñanza.

En Bélgica, y al lado de la escuela pública, existe una red muy completa de enseñanza organizada por «entidades privadas», lo que plantea un gran problema. Los centros privados son generalmente «instituciones católicas», que dependen de su propia jerarquía. Sin embargo, por su estructura y contenido,

la enseñanza libre no se diferencia esencialmente de la estatal, y esto en cuanto a la legislación y reglamentación, especialmente en lo que se refiere a diplomas y porque las escuelas privadas son prácticamente todas subvencionadas por el Estado, lo que, excepto en la enseñanza universitaria, entraña la obligación de someterse al control e inspección estatal.

B. Dentro de este campo podemos distinguir *cuatro grupos de participantes*.

1. Los profesores

Están poderosamente organizados, gracias a sus sindicatos, más como trabajadores que como pedagogos, lo que no impide que los sindicatos promuevan reformas.

2. Los padres

Están organizados frente a los enseñantes mediante los «delegados de clase»; frente a los directores de centros mediante las «asociaciones de padres»; frente a la Administración mediante la Confederación nacional de asociaciones de padres de la enseñanza privada y la Federación de asociaciones de padres de escuelas estatales.

3. Los alumnos

No están organizados más que a nivel de enseñanza superior.

4. Los directores de escuelas

En el sector público son funcionarios, y en el «privado» están agrupados en la Secretaría General de enseñanza privada.

C. *Agrupaciones y asociaciones de participantes.*

Una agrupación asegura una mayor autoridad que una agrupación ocasional. Permite una acción más durable y continuada; los medios financieros le permiten disponer de organización e información para sus miembros, pero la agrupación ocasional puede llegar a constituirse en asociación y es así como han nacido la «Confederación» y la «Federación de Padres», y así se ha constituido un «Consejo nacional de padres», que tiene por objeto promocionar la enseñanza a nivel nacional mediante mejores contactos entre los padres, la Administración central y la educación nacional.

En cada centro existe una asociación y un comité escolar que agrupa a los representantes de padres y profesores. Los sindicatos de profesores tienen una reglamentación muy precisa, formando, junto con los profesores, un comité de personal.

En cuanto a los alumnos como participantes, su organización es muy desigual. No existe más que en el tercer nivel (a partir de los dieciocho años),

sus asociaciones están oficialmente reconocidas y gozan de ventajas materiales. Tienen representantes en las facultades y en el Consejo de la Administración.

D. *La organización estatal de la participación.*

1. *Evolución del fenómeno.*—La organización estatal de la participación es a su vez antigua (desde principios de siglo) y reciente, y está canalizada a través de consejos consultivos cuyos consejos eran a veces seguidos obligatoriamente.

Actualmente, la participación se presentó al principio bajo la forma de tolerancia, las autoridades responsables la admiten en contra de su voluntad, pero después se ha convertido en tradición, y de la consulta de hecho se ha pasado a la consulta obligatoria a la hora de optar por una decisión. En la nueva etapa se acepta una participación en la toma de decisión, esto es lo que ocurre en las Universidades.

Se distinguen dos formas de participación, según que la autoridad cree un órgano consultivo o bien un órgano directivo, donde los representantes de los interesados someten a debate las decisiones a adoptar.

La participación activa y directa en las decisiones a adoptar en el lugar de la Administración no está más que en sus comienzos. Sin embargo, se puede apreciar un nuevo avance: la gestión asociativa en veintiséis centros de enseñanza secundaria superior, que no es aún más que una experiencia.

2. *La actitud de la Administración.*—Continúa poco inclinada a comprometerse en un diálogo abierto con los interesados. Sin embargo, la burocracia está convencida de que sus decisiones no son aceptadas y seguidas más que en la medida en que los medios interesados hayan participado en su elaboración.

E. *Medios y técnicas de participación.*—Se pueden mencionar entre los más importantes:

- El Boletín mensual del Ministerio de Educación Nacional.
- La información facilitada por los sindicatos profesionales.
- La información facilitada por la liga de enseñanza oficial, la Secretaría de enseñanza privada, y por la Confederación y la Federación de Padres.
- Las reuniones de asociaciones de padres.

Para los alumnos, hasta el nivel superior, no hay nada organizado: sólo está en función de los profesores. Las universidades informan con bastante amplitud a los estudiantes sobre problemas materiales, morales y sanitarios.

Para dar información utilizan los medios más diversos: reuniones, congresos, jornadas de estudio y, además, la prensa, la radio y la TV.

En lo que se refiere a los gastos de representación, están cubiertos, según los casos, por el Estado, las Universidades o las asociaciones.

F. *Tendencias y orientaciones.*

En la actualidad se puede decir que la participación llega a todos los campos. Tanto los programas, los métodos pedagógicos y duración de la enseñanza se pone en tela de juicio, especialmente a nivel universitario.

En cuanto a las condiciones materiales de trabajo, se piensa que la administración no tiene derecho a informar sus puntos de vista sin someter previamente sus proyectos a los representantes de los profesores. Los padres igualmente quieren hacerse oír.

Es innegable que la educación nacional es casi enteramente cuestionable. La administración se encuentra ante la imposibilidad jurídica de realizar reformas siguiendo los deseos de los jóvenes, pero la adopción de medidas está supeditada a una previa confrontación de puntos de vista con los delegados de la enseñanza estatal, provincial y de la enseñanza privada subvencionada.

En cuanto al Ministro, está obligado a justificar su política en todo momento. La administración, a su vez, debe estar atenta a las corrientes de opinión que vayan surgiendo.

El efecto de la participación sobre las prácticas administrativas es la de sacar a la Administración de su aislamiento y convencerla de que su poder no es ilimitado. A esto hay que añadir el papel que desempeñan las formas de desconcentración, e incluso de descentralización, que, con el desarrollo de la administración consultiva, han contribuido a aplacar los ánimos en Bélgica.

FRANCIA

La participación en la vida escolar dentro del sistema educativo francés puede considerarse el resultado de dos datos previos: Uno, de índole organizativa y de carácter tradicional en el seno de la administración francesa, es la noción de consejo, entendido como órgano integrado por miembros socialmente significativos, cuya función es de apoyo y ayuda a la autoridad administrativa, a la que propiamente está atribuida la dirección y gestión de los asuntos. Este concepto evolucionado en el sentido de potenciar su carácter representativo y de atribución de un mayor peso específico en el proceso de adopción de decisiones está en la base del actual sistema francés, regulado en sus líneas maestras en la «Ley Haby» de julio de 1975, sobre reforma de la enseñanza, y en los decretos y circulares que se dictaron en su aplicación.

El otro dato es la concepción de la escuela como instancia socializadora, en un doble sentido: en cuanto debe estructurarse como una comunidad que en cierto modo reproduzca los roles y los procesos de la sociedad en la que se integra y como instrumento que permita acceder a un conocimiento directo de ese mismo medio social.

El actual estadio urbano e industrial hace especialmente trascendente esta última concepción del papel socializador de las instituciones educativas. Mientras en una sociedad rural el niño tiene acceso desde muy corta edad a las realidades sociales, en la sociedad industrial, la cada vez mayor duración del proceso de aprendizaje impone la integración del individuo en los sectores de la producción, del ocio, etc., a una edad en que es muy difícil amoldarse a ellos. Este análisis de la actual realidad social sirve de fundamento a una concepción educativa que trata de conectar las enseñanzas escolares y el medio social, y de la que es una manifestación la participación en la escuela de los padres de familia, de personas significativas en la comunidad en la que están ubicadas, y de los mismos maestros, no ya como enseñantes, sino como integrantes de un grupo social notable por su volumen y procedencia social.

Dentro de estas coordenadas, la ya mencionada Ley 75/620, de 11 de julio

de 1975, sobre educación, y sus normas de desarrollo, responden a los siguientes tres criterios:

— Uniformización de la naturaleza, composición y papel de los numerosos consejos de centro ya existentes, dotándose a los liceos de enseñanza general o técnica, colegios y liceos de enseñanza profesional, del mismo sistema de consejos, que comprende un organismo fundamental cuya competencia se extiende a todos los aspectos de la vida escolar, el consejo de establecimiento, y organismos más técnicos para los aspectos pedagógicos, de orientación, etc. El sistema se simplifica en el caso de las escuelas maternas y primarias.

— Participación: se trata de dar a estos Consejos, sobre todo al de centro, un verdadero papel en la vida escolar, para lo que se les dota de un carácter representativo de todos los que de una u otra manera están implicados en la vida escolar: administradores, maestros, personal no docente, alumnos, padres. La participación de los padres y los alumnos, sobre todo, constituye una importante innovación.

— Extensión: al mismo tiempo que sus miembros, los consejos han visto extenderse su papel por la ampliación de las materias en que resultan competentes y por su carácter no ya consultivo, sino deliberativo. Es, sobre todo, el caso del consejo de centro que, por ejemplo, vota el presupuesto y fija el reglamento interior, o de los consejos de profesores y de clase que realizan la orientación de los alumnos.

Para los colegios y liceos, el Decreto 76/1305, de 28 de diciembre de 1976, establece un consejo de centro, un consejo de profesores y otro de clase, y elige su composición, sistemas de elección de sus miembros y atribuciones de cada uno de ellos. El sistema se completa con otro Decreto de 4 de mayo de 1977 sobre procedimientos disciplinarios en colegios y liceos que regula la composición final de actuación del consejo de disciplina en relación con los casos de expulsión definitiva.

A su vez, el Decreto 76/1301, también de 28 de diciembre, regula el consejo de maestros, comité de padres y consejo de escuela, en que se articula el sistema de participación en las escuelas maternas y primarias.

El sistema de consejos en los colegios y liceos

La composición, competencias y funcionamiento de los consejos en los colegios y liceos son, a grandes rasgos, los siguientes:

El consejo de centro: es el órgano esencial de la comunidad escolar, el que preside la vida del liceo o colegio.

Está presidido por el director del centro, el número de sus miembros varía para los colegios y liceos, y su reparto entre los distintos sectores de la vida escolar (personal docente: administrativo, padres, alumnos y representantes locales) es numéricamente igual para cada uno de ellos, salvo en el caso de los colegios (alumnos de once-doce a quince-dieciséis años) en el que los alumnos tienen una representación numéricamente inferior a la de profesores, padres, etc.

Los representantes en el consejo de los profesores, padres de alumnos y personal no docente son elegidos por cada uno de estos sectores entre sus miembros, de acuerdo con distintos procedimientos: sistema de lista en el caso de profesores y padres y escrutinio uninominal en el caso del personal no docente.

Los representantes de los alumnos en el consejo son elegidos por los delegados de los alumnos (dos por cada clase) entre ellos mismos.

Las personalidades locales que deban formar parte en el consejo de centro, o bien son designadas por los propios organismos en razón a cuya pertenencia se integran en el consejo, o por la autoridad administrativa a propuesta de dichos organismos.

Las funciones del consejo de centro son deliberativas y consultivas. Deliberativas en materia financiera: vota el presupuesto a propuesta del director, y en materia de organización de la comunidad escolar: también a propuesta del director vota el Reglamento de régimen interior. En el resto de las cuestiones, su papel es puramente consultivo.

Por lo que se refiere a su funcionamiento, el consejo se reúne en sesión ordinaria, a iniciativa del director del centro, al menos una vez al trimestre. Puede ser convocado en sesión extraordinaria a petición del mismo director o de la mitad de sus miembros.

El consejo de disciplina es el mismo consejo de centro reunido a efectos disciplinarios.

Está compuesto por el director, un representante de la administración y servicios del Centro y dos representantes por cada una de las categorías de personal docente, padres, alumnos y personalidades locales que formen parte del consejo del centro.

El representante de la administración es designado por el director de entre los del consejo, y los de personal docente, padres y alumnos son elegidos entre ellos mismos por los miembros del consejo procedentes de cada uno de estos sectores.

El consejo de disciplina debe pronunciarse en todos los casos en que el director proponga la medida disciplinaria de expulsión definitiva de un alumno.

Se reúne en todos los casos en que el director le someta una propuesta de expulsión definitiva de un alumno. La decisión en uno u otro sentido se adopta por mayoría de sufragios emitidos, que tienen carácter secreto y es inmediatamente ejecutiva, sin perjuicio de que la decisión pueda ser deferida y examinada en su caso por una Comisión Académica de Apelación.

El consejo de profesores reúne a todos los de una clase o grupo de alumnos. Se reúne una vez al trimestre bajo la presidencia del director del centro o de su representante para examinar el comportamiento escolar de cada alumno, a fin de conocer sus aptitudes y guiarles en su trabajo y su elección de estudios.

El consejo realiza la evaluación escolar de cada alumno y realiza las sugerencias, sobre todo de orientación, que se deriven de las mismas.

El consejo de clase. Está compuesto por todos los profesores de una clase, dos delegados de los alumnos (que serán electores y elegibles para el consejo de centro) elegidos por ellos mismos entre los de la clase, dos padres, designados por el director entre los componentes de listas presentadas por las asociaciones de padres y, eventualmente, el consejero o consejero principal de educación, el consejero de información y de orientación, el médico y el asistente social del centro, etc.

El consejo de clase examina las cuestiones de índole pedagógica que afecten a la clase y la actuación de los consejos de profesores en materia de evaluación y orientación.

El consejo de clase es presidido por el director del centro, que lo convoca al menos una vez al trimestre después de la reunión del consejo de profesores y ocasionalmente siempre que sea necesario.

Los consejos de enseñanza, que reúnen a todos los profesores de la misma asignatura bajo la presidencia del director, con la finalidad de coordinar sus enseñanzas, elección de métodos pedagógicos y criterios de evaluación, y *el equipo educativo*, que se define como el constituido por cada alumno y los profesores, padres, etc., responsables de su rendimiento escolar, completan la estructura participativa en colegios y liceos.

En las escuelas maternas y primarias

En las escuelas maternas y escuelas primarias, el sistema de participación se articula de manera más simple a través de los denominados comités de padres, formados por representantes elegidos de los padres, el consejo de maestros formado por el director y los maestros adscritos a la escuela, y el consejo de escuela que reúne a los dos anteriores y del que también forman parte los psicólogos escolares, reeducadores, médicos, enfermeras y asistentes sociales escolares.

El consejo de padres, integrado por cinco padres de alumnos o un número igual al de clases en el caso en que sea inferior a cinco, elegidos por los padres entre ellos mismos, se reúne al menos una vez al trimestre, previa convocatoria por el director del centro.

El consejo de maestros, integrado por el director y todos los maestros del centro, está presidido por el director del establecimiento y se reúne al menos una vez al trimestre y siempre que es convocado por aquél. Da su parecer sobre la organización de la vida escolar y es consultado en relación con los problemas que afectan a la vida escolar.

El consejo de la escuela. El comité de padres y el consejo de profesores pueden celebrar reuniones conjuntamente constituyéndose el consejo de la escuela.

También pueden integrarse en el consejo los miembros de la comunidad escolar, psicólogos escolares, reeducadores, etc.

Además de otras cuestiones en las que su intervención es facultativa, debe ser necesariamente consultado en relación con una serie de cuestiones: el reglamento interior de la escuela, las modalidades de información entre las familias y los profesores, transporte escolar, higiene escolar, actividades extra y post escolares, etc.

La aplicación de la Ley de 11 de julio de 1975

Tan interesante o más que el conocimiento del sistema formal contenido en las normas es el del grado de aplicación y de aceptación social de las mismas y el de las disfunciones que pueden provocar en el sector que están destinadas a regular.

En este sentido es ilustrativo el cuarto de los informes anuales sobre la aplicación de la Ley de 11 de julio de 1975, sobre educación, elaborado por el Ministerio de Educación francés y publicado en mayo de este mismo año, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 19 de la propia Ley.

El informe, frente a los de años anteriores dedicados especialmente a evaluar datos relativos a los aspectos reglamentarios y cuantitativos de la ejecución de la «Ley Haby», pretende aportar, aunque de manera todavía parcial, datos de índole cuantitativa.

En su apartado IV relativo a la aplicación de la reforma en el ámbito de la organización administrativa y financiera de los centros, el informe hace hincapié en el aspecto esencial del grado de participación en las elecciones para proveer los puestos de miembro de los comités de padres de las escuelas, y en el consejo de centro de colegios y liceos, como más representativos del sistema organizativo de la Ley Haby.

La tasa de participación de los padres de alumnos en las elecciones para el comité de padres celebradas para el curso 1979-80 ha descendido al 37,83 por 100, desde el 42,37 por 100 del año anterior.

La disminución se explica de maneras diversas:

— En ciertas comunidades, especialmente rurales, las ocasiones de encuentro y los contactos entre padres y maestros son muy frecuentes y, en consecuencia, no se siente como necesaria una estructura que favorezca la relación entre ambos.

— En otras comunidades, de carácter más urbano, en las que los contactos entre la escuela y las familias son menos frecuentes, los padres prefieren los contactos individuales con los maestros, o una participación bajo la forma de reuniones de información, al sistema del comité de padres.

También en el caso del consejo de centro (liceos y colegios), en que algo más de la mitad de sus representantes son elegibles, han descendido las tasas de participación electoral.

La tasa más baja de participación es la de los padres de alumnos, 36,3 por 100, un 1,6 por 100 menos que el año anterior, la menor registrada desde 1968.

El informe destaca los esfuerzos realizados para exponer de una manera eficaz el funcionamiento de las instituciones creadas a raíz de la Ley de julio de 1975 y hace notar que el desinterés de los padres respecto a la participación en los centros resulta menos de causas objetivas que de la ausencia de una voluntad real de participar.

La tasa de participación del personal educativo, aunque inferior a la del año 78 en un 0,9 por 100, es todavía muy elevada, 76,4 por 100, y también lo son las del personal administrativo, 66,2 por 100, y obrero y de servicio, 85,7 por 100.

Por lo demás, dos problemas significativos se han puesto de manifiesto en este primer periodo de aplicación del sistema:

— Las dificultades que implica la doble estructura creada a nivel de clase (consejo de profesores y consejo de clase) tanto por razón del número de reuniones que deben celebrarse cada curso, seis por clase, como por causa del reparto de responsabilidades entre los dos consejos.

— El segundo, en relación con temas disciplinarios, se refiere a la facultad atribuida a los directores de excluir temporalmente a un alumno del centro.

La normativa vigente no fija ninguna limitación temporal a esta medida, frente a la anterior que fijaba en ocho horas su duración máxima. De manera que se vienen produciendo casos de exclusión temporal cuya duración perturba la escolaridad del alumno y conduce de hecho a una exclusión definitiva, con ignorancia de la competencia que con carácter exclusivo se atribuye al consejo de disciplina para adoptar tal decisión.

ITALIA

1. Antecedentes

En Italia, la Ley 30 de julio de 1973, n.º 477, por la cual el Parlamento delegó en el Gobierno el desarrollo legislativo «sobre el estatuto jurídico del personal directivo, inspector, docente y no docente de la escuela materna, elemental, secundaria y artística del Estado» (la llamada Ley-delegada), y los sucesivos decretos delegados (1) supusieron la apertura de un espacio para la gestión democrática de la escuela, mediante la nueva institución o reordenación, según los casos, de los órganos colegiados, a través de los cuales la escuela quedaba abierta a la participación de los estudiantes, de los padres, de las entidades locales representativas y de los organismos sociales.

Un conocimiento adecuado de la institución de los órganos colegiados de la escuela no debe limitarse a la escueta enumeración de los existentes, composición de los mismos y competencias que tienen atribuidas, sino que, por el contrario, es inseparable de las referencias cronológicas anteriores, explicativas de las condiciones sociales en las que ha sido madurada esta Ley y de las contradicciones que han aparecido en la normativa escolar y en su sucesiva aplicación.

En efecto, a partir de los años 60 se registra en Italia un fuerte movimiento de lucha protagonizada por los estudiantes y la clase obrera con el objetivo de unir más estrechamente a la escuela con la sociedad civil, paralelamente el movimiento sindical se extiende en la escuela consolidándose una mayor unión de los sindicatos de enseñanza y los demás sindicatos: se van delineando, en suma, nuevas exigencias democráticas de ciertas fuerzas sociales, hacia una sociedad de participación, uno de cuyos fundamentos pasa por la existencia de una escuela abierta a la sociedad y gestionada por la propia comunidad cívico-social.

Esta nueva concepción de la escuela incardinada en la sociedad aparece continuamente reflejada en el texto de la delegada: Así, el artículo 2 contempla la acción de los profesores en la escuela «adecuada a las exigencias personales y sociales y al continuo y autónomo proceso de elaboración de la cultura *en estrecha relación con la sociedad*», y el artículo 5 establece «que los órganos colegiados de la escuela tienen por finalidad realizar la participación en la gestión de la escuela... dando a la escuela las características de una comunidad *que se interacciona con la más amplia comunidad social y cívica*».

La reforma de los órganos colegiados no es sólo una variación del ordenamiento jurídico escolar, sino que intenta ser el inicio de un camino de búsqueda hacia una escuela conectada con la sociedad que encuentra su garantía en una

(1) D. P. R. número 416, del 31 de mayo de 1974, sobre institución y reordenación de los órganos colegiales de la escuela materna, elemental, secundaria y artística.

D. P. R. número 417 del 31 de mayo de 1974 concerniente al estatuto jurídico del personal docente, directivo e inspector de las escuelas maternas, elementales, secundarias y artísticas del Estado.

D. P. R. número 418 de 31 de mayo de 1974 concerniente a la retribución de una compensación por «trabajo extraordinario» al personal directivo de la escuela materna, elemental, secundaria y artística.

D. P. R. número 420 del 31 de mayo de 1974 relativo a normas sobre estatuto jurídico del personal no docente estatal de las escuelas maternas, elementales, secundarias y artísticas.

estructura abierta y democráticamente gestionada. Lo que sucede es que sobre esta nueva estructura democrática y de participación se yuxtapone una estructura burocrática de la enseñanza de carácter marcadamente centralizado y que se rehúsa a perder los poderes que tradicionalmente le han sido conferidos. «En realidad en la Ley y en la sucesiva aplicación de la misma se encuentran dos líneas o tendencias en continua contradicción: de un lado, las exigencias fuertemente innovadoras que tienden a exaltar el valor de las autonomías locales, de la descentralización de los poderes; de otra, la tentativa constante de recuperar —por parte de la Administración Central— parte del poder que le viene siendo progresivamente sustraído» (2). Esta estructura binaria de la escuela —coexistencia de órganos jerárquicos y órganos representativos— tiene, por ejemplo, una expresión clara en la figura del director de círculo o de instituto, quien como órgano subordinado a la Administración tiene atribuidos poderes que de hecho pueden anular la función de los órganos colegiados efectivos (3). Un control burocrático superior sobre estos mismos órganos colegiados compete también según Ley al Delegado Provincial (Provveditore agli studii), a quien, según el artículo 26 del D. P. R. 416/1974, le corresponde, entre otras funciones, «la vigilancia en torno al regular funcionamiento de los órganos colegiados de círculo o de instituto, así como la posibilidad de disolver el consejo de círculo o de instituto en caso de persistentes y graves irregularidades o de falta de funcionamiento, oído el consejo escolar provincial». Quizá esta contradicción se encuentra también en la base del debate sobre la propia naturaleza jurídica de los órganos colegiados, ¿son estos órganos dotados de poder resolutorio y, por tanto, se hallan sujetos tan sólo en el ejercicio de sus prerrogativas al dictado constitucional o legislativo, o, por el contrario, están incardinados en la Administración? ¿Son instrumentos de ésta y, por tanto, se hallan obligados a seguir sus directrices?; más aún, ¿los poderes que ejercen derivan de su carácter electivo desde la base, o bien del hecho de que operan en la escuela y por tanto dentro del ámbito de competencias del Ministerio de Instrucción Pública? (4).

2. Los órganos colegiados de la Escuela

En aplicación de la delegación conferida al gobierno mediante Ley de 30 de julio de 1973, n.º 477, se instituyeron nuevos órganos colegiados (ej., consejos escolares de distrito) o se reordenaron aquellos preexistentes (ej., consejos escolares provinciales) al objeto de hacer factible la participación en la gestión escolar de todos los componentes de la comunidad escolar (alumnos, padres, docentes, personal no docente) y de la comunidad cívico-social (ej., representantes de los trabajadores y de los entes locales).

(2) Benedetto Sajeve, *Gli organi collegiali scuola secondaria superiore*. La Nuova Italia Editrice. Firenze 1977, p. 101.

(3) Así, por ejemplo, el director de un instituto puede adoptar las medidas de emergencia y aquellas que sean precisas para garantizar la seguridad de la escuela; tiene igualmente garantizados poderes de intervención en caso de «violación del reglamento o de notoria imposibilidad de actuación de la asamblea de estudiantes» (art. 44.5 D. P. R. 416/1974); puede «suspender en el ejercicio de su función al personal docente por razones de particular urgencia (D. P. R. 417/1974, art. 71).

(4) Una sentencia emanada del Tribunal Administrativo Regional para Emilia-Romagna (415/1976) considera el Consejo de Círculo o de Instituto «portavoz de la voluntad del Estado al cual pertenece». Citado por B. Sajeve, op. citada, p. 12.

Los mencionados órganos colegiados han sido previstos por el legislador a varios niveles: a nivel de círculo didáctico o de instituto (consejo de interclase o de clase; consejo de círculo o de instituto; colegio de profesores; comité para la evaluación del personal docente en servicio); a nivel de distrito (consejo escolar de distrito); a nivel provincial (consejo escolar provincial); a nivel nacional (consejo nacional de instrucción pública). A los efectos de este informe solamente nos referiremos a los órganos colegiados a nivel de círculo o de instituto y al Consejo Escolar de Distrito, que son, sin duda, las más importantes novedades del ordenamiento italiano de la escuela.

Conforme al D. P. R. n.º 416 de 31 de mayo de 1974, la unidad orgánica de base de la nueva estructura escolar está constituida por el consejo de interclase y el consejo de clase.

El consejo de interclase en las escuelas elementales está integrado por profesores de grupos de clases paralelas o de un mismo ciclo o del mismo conjunto de la escuela elemental.

El consejo de clase en los institutos secundarios y artísticos está constituido por los profesores de cada clase.

Al profesorado docente que es miembro de derecho se añaden miembros electivos en representación de los padres y limitadamente respecto a las escuelas secundarias superiores de los alumnos.

Los consejos de interclase y de clase están presididos, respectivamente, por el director didáctico y el director del instituto, o bien por un profesor en delegación suya, y ejercitan competencias relativas a la:

— Formulación de propuestas en orden a la acción educativa y didáctica y de iniciativas de experimentación para que sean examinadas por el colegio de profesores.

— Facilitar y extender las relaciones recíprocas entre profesorado, alumnos y padres.

Otra intervención de carácter consultivo a cargo del consejo de clase viene a colación en cuanto a la elección de los libros de texto. Aunque es competencia del colegio de profesores la aprobación de los libros de texto que han de emplearse en la escuela, a propuesta del profesor respectivo, es preceptivo que cada profesor oiga al consejo de clase antes de llevar al colegio de profesores la oportuna propuesta.

Con todo, la distribución de los poderes de intervención de consejo de clase ha sido rígidamente fijada en el decreto delegado, quizá porque el legislador ha querido salvaguardar algunos poderes al cuerpo docente por temor de que pudieran venir disminuidos en una relación de tipo distinto con los padres y los estudiantes. Durante el debate que ha seguido a la promulgación de los decretos delegados se ha insistido en la oportunidad de dar un mayor impulso a los consejos de clase y se ha lamentado que muchas cuestiones hayan sido sustraídas al consejo para ser asumidas como competencia exclusiva del colegio de profesores, como por ejemplo en torno al tema de los estudiantes difíciles que a menudo lo son debido a condiciones ambientales y sobre las cuales sería positivo escuchar el parecer de los padres y de los propios estudiantes (5).

(5) La Ley de 11 de octubre de 1947, número 748 atribuye también al consejo de clase las medidas disciplinarias con respecto a los alumnos.

Colegio de Docentes

En la vida de la escuela existen dos órganos fundamentales que se contrapesan e interaccionan recíprocamente: el consejo de círculo o de instituto y el colegio de docentes. Al primero le compete en términos generales la administración de la escuela con un poder sustancialmente político; al segundo, la marcha didáctica de la institución educativa con un poder más propiamente decisional.

El colegio de profesores está formado por todos los profesores numerarios y no numerarios del círculo o del instituto y se halla presidido por el director didáctico o el director del instituto.

Toda la actividad didáctica recae, como se ha dicho, bajo el poder decisional del colegio. En este punto la Ley contiene una interesante innovación con la figura del docente tradicional cuyo papel se limitaba a desarrollar un programa escolar sustancialmente homogéneo en todo el territorio, conceptuándole ahora como un programador de la enseñanza. Son funciones del colegio de docentes:

a) Adecuar los programas a las exigencias específicas del ambiente y favorecer la coordinación interdisciplinar.

b) Formular propuestas a su presidente para la formación y composición de las clases, definición del horario escolar y desenvolvimiento de las restantes actividades escolares.

c) Valorar periódicamente la marcha de la acción didáctica.

d) Adoptar los libros de texto a propuesta de cada profesor oído los consejos de interclase y de clase.

e) Adoptar o promover iniciativas de experimentación. Según el artículo 1 del D. P. R. 419/1974 la experimentación puede entenderse:

— Como investigación y realización de innovaciones en el plano metodológico-didáctico.

— Como investigación y realización de innovaciones de los ordenamientos y de las estructuras existentes.

f) Formular programas en materia de actualización del profesorado del círculo o del instituto en cooperación con el distrito. Para el ejercicio de esta actividad puede recurrir al consejo de inspectores técnicos o de profesores universitarios.

g) Examinar los supuestos de escaso aprovechamiento o irregular comportamiento de los alumnos.

h) Elegir sus representantes en el consejo de círculo o de instituto y en el comité para la evaluación del profesorado en servicio.

El Consejo de Círculo o de Instituto es el órgano dotado con mayor poder decisional desde el punto de vista, por llamarlo así, político.

El Consejo de Círculo está previsto para cada escuela o grupo de escuelas elementales que tenga un director y que, por consiguiente, corresponda a un círculo didáctico.

El Consejo de Instituto está previsto para cada escuela media o superior, un director.

El único miembro de derecho del consejo es el director didáctico o de instituto; los demás miembros son representantes del profesorado, del personal

no docente, de los padres y, por lo que respecta sólo a los institutos de educación secundaria superior, de los estudiantes (6).

El Consejo puede llamar a participar en sus reuniones, a título consultivo, a especialistas «que trabajan en la escuela de manera continuada con cometidos médico-psico-pedagógicos y de orientación». El horario de sus reuniones debe ser compatible con la actividad desarrollada no sólo por los profesores, sino también por los restantes componentes.

El Consejo de Círculo o de Instituto está presidido por uno de sus miembros, elegido por mayoría absoluta de sus componentes *entre los* representantes de los padres de los alumnos. La figura del presidente es más importante de lo que parece a primera vista; si bien no tiene atribuidos poderes decisivos, puede, sin embargo, ejercer un peso notable en el Consejo por su carácter representativo. El presidente es expresión de la voluntad de la escuela, y en este sentido contrasta, aunque no debe contraponerse con la figura del director. El presidente es, de otro lado, miembro de la comisión que puede ser convocada anualmente por el distrito para preparar el informe a enviar al Ministerio de Instrucción Pública.

La Ley ha atribuido al Consejo de Círculo o de Instituto, entre otras, las funciones propias de un consejo de administración. Esto es, resolver sobre el presupuesto previo y las cuentas definitivas y disponer en orden al empleo de los medios financieros en cuanto concierne al funcionamiento administrativo y didáctico del círculo o del instituto (art. 6).

El Consejo de Círculo o de Instituto tiene poderes resolutivos para cuanto concierne a la organización y a la programación de la vida y la actividad escolar dentro de las disponibilidades presupuestarias en las siguientes materias:

- El Consejo aprueba el reglamento interno del Círculo o del Instituto que se refiere a la organización completa de la actividad escolar. El reglamento interno es un documento muy importante para la escuela, base para una convivencia civil y para una colaboración entre todos aquellos que de un modo u otro están presentes en la misma. El reglamento debe establecer, entre otras cosas, las modalidades para el funcionamiento de la biblioteca y para el uso de los equipamientos culturales, didácticos y deportivos, para la vigilancia de los alumnos durante el ingreso y la permanencia en la escuela, así como durante la salida de la misma (7).
- El Consejo decide la adquisición, renovación y conservación de los equipamientos técnico-científicos y medios auxiliares didácticos, incluidos los audio-televisuales y las dotaciones de libros, así como la adquisición del material de consumo necesario para la práctica escolar.

(6) El Consejo de Círculo o de Instituto, en las escuelas con población escolar hasta de 500 alumnos, está constituido por catorce miembros, de los cuales seis son representantes del personal docente, uno del personal no docente, seis de los padres de los alumnos, el director didáctico o el del instituto; en las escuelas con población escolar superior a 500 alumnos está constituido por diecinueve miembros, de los cuales ocho representan al personal docente, dos son representantes del personal no docente y ocho de los padres de los alumnos, el director didáctico o el del instituto (art. 5 D. P. R. 416 del 31 de mayo de 1974).

(7) La Ley 517/1977 ha establecido que el uso de los equipamientos culturales, didácticos y deportivos vaya coordinado con las otras escuelas y con la actividad que el distrito decida emprender.

- Otro ámbito propio del Consejo está constituido por la programación de las actividades para escolares, interescolares, extraescolares, visitas y viajes escolares.
- La Ley 517/1977 previene la posibilidad de contactos con otras escuelas para realizar intercambios de información y para poner en marcha iniciativas comunes.
- Al Consejo de Círculo o de Instituto le reconoce la Ley el derecho de formular criterios en orden a la formación de las clases, a la adaptación del horario de las lecciones y de las restantes actividades escolares a las condiciones ambientales y a la coordinación organizativa de los consejos de interclase y de clase. Aunque no tiene poderes de intervención directa en las cuestiones didácticas, sin embargo la legislación le ha reconocido el derecho de expresar su opinión sobre la marcha general, didáctica o administrativa del Círculo o del Instituto.

Por último, indicar que sobre las materias confiadas a su competencia ha de enviar anualmente un informe al delegado provincial y al consejo escolar provincial.

El Consejo de Círculo o de Instituto elige de su seno una Junta Ejecutiva, de la que forman parte como miembros de derecho el director didáctico o de Instituto y el jefe de los servicios de secretaría, y como miembros electivos un representante del personal docente, uno de los estudiantes (en los Institutos de educación secundaria superior), uno de los padres y uno del personal no docente. Su función general es la de preparar las tareas del consejo, por tanto su actuación debe mantenerse dentro de las líneas directrices trazadas por el Consejo y respetando su derecho de iniciativa.

El consejo de disciplina de los alumnos, previsto y regulado en el artículo 7 del D. P. R. comentado, fue suprimido por el artículo 6 de la Ley 11 de octubre de 1977, n.º 748, restituyendo al consejo de clase los poderes sancionadores previstos en el R. D. 653/1925.

El comité para la evaluación de los profesores en servicio es, sin duda, el menos útil de los órganos colegiados de la escuela, sirve para valorar, es decir, para juzgar la capacidad profesional de los docentes, en sustitución de la «nota calificatoria» que, antes de los decretos delegados, correspondía asignar al director de Círculo o de Instituto, al final del año académico a cada uno de los profesores. El legislador ha partido del presupuesto de que la evaluación emitida por el comité (una declaración sin puntuación alguna), limitada al último trienio, debe referirse a la preparación científica y cultural y a la actividad desarrollada por el profesor. Dado que el comité dura un año en sus funciones (art. 8) y la movilidad del personal docente y directivo constituye una de las características propias de la escuela italiana, el mal menor que puede pasarle a un profesor es que sea juzgado por alguno de sus colegas o por un director que no le conoce, ni le ha visto nunca.

Organos Colegiados de Distrito

Por Decreto del Ministerio de Instrucción Pública y a propuesta de las regiones, el territorio de cada una de éstas se halla dividido en circunscripciones bajo la denominación de «distritos escolares».

El distrito está gobernado por el consejo escolar de distrito, integrado por miembros electivos (p. ej., del personal directivo), así como por representantes designados por las fuerzas económicas y sociales (p. ej., de las organizaciones sindicales de trabajadores). El consejo elige interiormente un presidente y una junta ejecutiva con funciones preparatorias de las tareas del consejo y de ejecución de las deliberaciones del mismo. La renovación del consejo se efectúa cada tres años.

Entre las atribuciones propias del consejo prevalecen aquellas referentes a la programación de la actividad escolar y paraescolar. A tal efecto, en el mes de junio de cada año, elabora un programa para el año sucesivo, atañente a:

- Desarrollo de la actividad paraescolar, extraescolar e interescolar.
- Los servicios de orientación escolar y profesional y a aquellos de asistencia escolar y educativa.
- Los servicios de medicina escolar y de asistencia socio-psico-pedagógica.
- Los cursos de escuela popular, de educación de adultos y a las actividades de educación permanente y de enseñanza recurrente.
- La potenciación de las actividades culturales y deportivas para los alumnos.
- Las actividades de experimentación.

Desarrolla además otras competencias de administración activa en materia de asistencia escolar por atribución o delegación de las regiones (8).

Las Asambleas

Para cerrar este epígrafe, hemos de referirnos, por último, a las asambleas de estudiantes, padres y profesores.

No es desconocido el hecho de que algunos sectores del estudiantado rechazan el principio de elección indirecta de sus representantes en los órganos colegiados de la escuela secundaria decantándose a favor de la elección directa de los delegados de instituto por parte de todos los estudiantes para constituir el consejo de delegados. De esta forma entienden que se supera la discusión de los problemas escolares sectorizados por clase y que el consejo elegido directamente es portador de los problemas y de los análisis que los estudiantes de todo el instituto llevan adelante en sus reuniones plenarias.

El derecho de asamblea de los estudiantes de la escuela secundaria superior y artística y de los padres de los alumnos de las escuelas de los distintos órdenes y grados se encuentra reconocido en el artículo 420 del D. P. R., número 416, del 31 de mayo de 1974.

A tenor de esta normativa, las asambleas de estudiantes en la escuela secundaria superior constituyen ocasión de participación democrática para la profundización en los problemas de la escuela y de la sociedad en función de la formación cultural y cívica de los estudiantes. La Ley ha excluido que en las asambleas se puedan tratar cuestiones de carácter político. *Las asambleas pueden ser de clase o de instituto.* La asamblea de clase puede reunirse una

(8) En Italia existen cinco Regiones —Sicilia, Cerdeña, Trentino-Alto Adigio, Friuli-Venecia Giulia y Valle de Aosta— con Estatuto Especial que tienen una competencia más amplia en materia educativa que las otras dotadas de Estatuto Ordinario (25).

vez al mes durante dos horas. Otra asamblea mensual puede celebrarse fuera del horario lectivo, supeditada a la disponibilidad de locales. La asamblea de Instituto puede reunirse una vez al mes durante todo un día y a la misma pueden ser invitados hasta un máximo de cuatro expertos en problemas sociales, culturales, artísticos y científicos, sugeridos por los estudiantes en función de los temas que figuren en el orden del día; tal participación debe ser autorizada por el consejo de instituto. La Ley prescribe que en el último mes del año escolar no se pueden celebrar asambleas. Las asambleas deben tener un reglamento interno para su propio funcionamiento que ha de ser enviado para su conocimiento al consejo de instituto (por lo general, hasta ahora los estudiantes no se han dado reglamento alguno).

La experiencia en el sistema asambleario ha demostrado que sólo una parte minoritaria de los estudiantes participan en los debates, mientras que la mayoría queda marginada de los mismos. Por esta causa el movimiento estudiantil ha preferido organizar grupos de estudio, asambleas de clase paralelas para el análisis de problemas similares, asambleas o colectivos de clase, etc.

Otra vía perseguida por el movimiento estudiantil para ampliar el derecho de asamblea es la constituida por el llamado «monte ore», esto es, un cierto número de horas que mensualmente los estudiantes administran como les parece más oportuno y que sustituyen a las clases tradicionales por otra forma de debate, de aprendizaje y de formación. En algunos casos, el «monte ore» se ha configurado como una alternativa a las asambleas por razón del método de trabajo seguido.

Las asambleas de padres se deben desarrollar fuera del horario lectivo y pueden ser también de dos tipos: de clase y de instituto. El derecho de asamblea reconocido a los padres no se ha acompañado de limitación alguna con respecto a los temas a tratar. A la asamblea de clase o de instituto pueden participar con voz el director didáctico o de instituto y los profesores de la clase o de instituto, respectivamente.

Para los profesores, la Ley prevé dos tipos de reuniones: asambleas promovidas por las organizaciones sindicales y reuniones conectadas con la actividad profesional del docente. Por lo que se refiere a las asambleas sindicales, el decreto delegado 417/1974 reconoce a los profesores el derecho al uso de diez horas anuales, durante el horario de servicio, de la misma forma que está reconocido a todos los funcionarios públicos. El otro tipo de reuniones puede ser promovido por el director de clase o de instituto, o a petición de un tercio del colegio de profesores; están conceptuadas como un momento más de la actividad profesional, ligado a la organización y a la profundización en el propio trabajo docente. Las reuniones deben de ser tenidas fuera de horario de las clases.

NORUEGA

En primer término, hay que hacer constar que la responsabilidad del sistema educativo en Noruega está estructurada en la siguiente forma:

La educación básica, que consta de una primera etapa que comprende seis años y una segunda de tres, corre a cargo esencialmente de los municipios.

La educación secundaria superior, que comprende tres años, está respaldada por los Condados.

El Estado se responsabiliza de la educación superior y también contribuye en la educación básica y secundaria superior, sobre todo en materia de construcción de centros.

1. Educación Básica

El sistema educativo de las escuelas básicas está organizado en distritos escolares dentro de cada municipio.

Según la disposición de 13 de junio de 1969 y suplementaria de 13 de junio de 1975 que rigen la educación básica, los órganos colegiados que intervienen en la misma son los siguientes:

Junta Local de Educación.—Los miembros son elegidos por el Consejo municipal, determinando el Ministerio de la Iglesia y Educación la composición de la Junta y el sistema de selección.

Sus funciones:

— Asegurar el desarrollo de la escuela según las leyes e instrucciones municipales vigentes, así como promover el perfeccionamiento y puesta al día del profesorado en las recientes técnicas didácticas.

— Vigilar la asistencia a clase del alumnado.

— Nombrar comités para tratar de asuntos especiales.

Administración de la Junta:

Para las cuestiones administrativas existe un superintendente de escuelas y también pueden existir inspectores en un municipio dependiendo de la importancia de éste, siempre que así lo apruebe el Ministerio de la Iglesia y Educación.

Director de Escuelas

En cada Condado hay un director de escuelas nombrado por la Corona.

El director de escuelas, en cooperación con las Juntas Locales de Educación, los Consejos de Municipios, la Junta de Escuela del Condado y otros órganos en el mismo, asegura el buen funcionamiento de las escuelas básicas.

— Coordina el desarrollo de las escuelas básicas en los municipios y coopera con la Junta de Educación del Condado en los planes de estudio.

— Aconseja y determina los planes para el servicio psico-pedagógico y de educación especial en el Condado.

— Asiste a todas las reuniones relativas a las escuelas básicas.

Asociaciones de Padres

En cada escuela existe una Asociación de Padres, que elige un comité ejecutivo que representa a los padres en el comité coordinador de la escuela.

Juntas de Escuela, profesores y personal no docente

La Junta de Escuela estará compuesta por el superintendente de escuelas, directores de escuelas y profesores. Su cometido se refiere a planes de estudio y libros de texto.

En las escuelas donde exista un número suficiente de profesores habrá una Junta de Profesores compuesta por el director y todos los profesores.

También cuando exista un número suficiente de personal no docente se formará una Junta del mismo.

El presidente de cada una de estas Juntas formará parte del Comité Coordinador.

La Junta Local de Educación y el director de escuelas pueden promulgar la regulación para la composición de las citadas Juntas.

Comités Coordinadores

En cada escuela existe un Comité Coordinador compuesto por dos representantes de la Junta de Profesores, uno de la Junta de Personal no docente, el director de la escuela, dos representantes de la Junta de Alumnos y dos de la Junta de Padres, así como un representante de la Junta de Escuela.

Este Comité elegirá un presidente y un vicepresidente.

Juntas de clase y de alumnos

Cada escuela tiene una Junta de Alumnos que elige presidente, vicepresidente y secretario, participando los dos primeros en el Comité Coordinador.

En cada clase puede haber una Junta de clase cuyos miembros son todos los alumnos.

Consejo de Escuelas Básicas

La Corona nombra este Consejo para asesorar al Ministerio de la Iglesia y Educación. Se compone de un presidente, un vicepresidente y otros siete miembros.

En todos los órganos de participación en la escuela será el Ministerio de la Iglesia y Educación quien establezca las directrices e instrucciones.

2. Educación secundaria superior

El sistema educativo de las escuelas secundarias superiores se rige por la disposición de 21 de junio de 1974, según la misma, los órganos de participación que intervienen son los que se indican a continuación, si bien guardan paralelismo con los órganos que intervienen en la educación básica.

Junta de Educación del Condado.—Es la responsable de las escuelas secundarias en el Condado. Su composición y cometido es el mismo que el de la

Junta Local de Educación, si bien en este caso referido a la educación secundaria.

Comités de escuela.—Existe uno en cada escuela compuesto por siete miembros, dos elegidos por la Junta de Educación del Condado, dos por la Junta de Profesores, dos por la de Alumnos y uno por la Junta de Personal no docente.

Junta de Profesores y de personal no docente

La Junta de Profesores se compone del director y todos los profesores y existirá en cada escuela.

Puede haber en una escuela Junta de Personal no docente, dependiendo del número que componga este colectivo.

En ambos casos se elige un presidente y un vicepresidente.

Juntas de alumnos y reuniones generales

Estas Juntas se componen, por lo menos, de un miembro elegido por cada veinte alumnos. Se designa presidente y vicepresidente.

Si la Junta de Alumnos lo decide, o la quinta parte de los alumnos lo desea, se podrá celebrar una asamblea general para todos los alumnos de la escuela.

Servicio de orientación educativa

En cada Condado se cuenta con este servicio para el perfeccionamiento del profesorado de escuelas secundarias superiores.

«The Council for Further Education»

La Corona nombra un Consejo para asesorar al Ministerio de la Iglesia y Educación en proyectos de innovación y supervisión de las escuelas.

El Ministerio es quien establece también en el caso de la educación secundaria superior las directrices e instrucciones para la participación en la escuela.

Información educativa

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

II Jornadas de Estudio en Mariñán

Las II Jornadas de Estudio de la Inspección de Educación Básica del Estado, celebradas en el Pazo de Mariñán durante el mes de julio de 1980, han tenido como tema central de reflexión «estudiar la problemática ligada a la calidad de la educación».

Sobre la base de este objetivo general, las II Jornadas de Mariñán han pretendido conseguir diversos objetivos parciales, tales como:

a) Llegar a un concepto claro de calidad de la educación, de los factores que la determinan y de los niveles de calidad que se vienen alcanzando en España.

b) Elaborar una estrategia general para asegurar una puesta en práctica efectiva de las orientaciones pedagógicas y programas renovados.

c) Estudiar la incidencia de la formación y el perfeccionamiento del profesorado en la calidad de la educación, con una referencia especial a las acciones de la Inspección en este ámbito.

d) Estudiar la incidencia actual de la organización de los Centros en la calidad de la educación, como base para una aplicación efectiva de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

e) Diseñar un sistema de evaluación permanente que permita una estimación válida y fiable del rendimiento del sistema escolar, referido a centros, alumnos y eficacia docente.

f) Estudiar la organización y funcionamiento del Servicio de Inspección como instrumento de la Administración al servicio del objetivo general de mejorar la calidad de la educación.

El propósito de las Jornadas de Mariñán ha sido ofrecer al Ministerio de Educación unas soluciones técnicas a los grandes ejes de la política del Estado y que pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Incremento de la calidad de la educación y del rendimiento del sistema escolar.
- Aplicación de la Ley Orgánica de Centros Escolares.
- Renovación de los programas para la Educación Básica.
- Replanteamiento de los sistemas de formación, perfeccionamiento y selección del profesorado.
- Redistribución y racionalización de la distribución y de los recursos disponibles.

Conclusiones en materia de calidad de la educación

1. Superada ya la fase en la que el crecimiento cuantitativo del sistema escolar ha permitido ofrecer un número de puestos escolares suficientes en Educación General Básica, y sin abandonar la habilitación de puestos escolares en los casos necesarios, *interesa que el Departamento plante a corto, medio y largo plazo una política dirigida a mejorar los niveles de calidad de la educación existentes.*

2. Por calidad de la educación ha de entenderse, de una parte, la bondad del modelo educativo que se propone al país, y de otra, la eficacia del proceso de formación del alumnado, en las diferentes etapas de su vida, con la adquisición de saberes, actitudes y hábitos que posibiliten la construcción de su personalidad individual y de su incorporación a la comunidad local, regional, nacional e internacional.

3. El Ministerio debe ordenar su gestión tratando de atender, fundamentalmente, los aspectos cualitativos que determinen el desarrollo de la educación, buscando y promoviendo soluciones eficaces en los siguientes ámbitos:

- Estructura del sistema escolar.
- Gestión, dirección y planificación de la enseñanza.
- Organización de los centros escolares.
- Formación, perfeccionamiento y especialización del profesorado y del personal directivo.
- Planes y programas de enseñanza.
- Dotación, selección y aprovechamiento de los recursos.
- Investigación pedagógica.
- Reordenación de la estructura y funcionamiento de la Inspección del Estado.
- Evaluación de los resultados y rendimiento del sistema escolar.

4. Urge arbitrar medidas que permitan incrementar el nivel formativo del alumnado y disminuir las actuales tasas de fracaso escolar.

5. Es necesario definir fórmulas que permitan incorporar a la familia a la sociedad, a los programas dirigidos a mejorar la calidad de la educación, ya que muchos de los factores que determinan esta calidad no son de tipo escolar.

MESA REDONDA HISPANO-FRANCESA SOBRE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA CELEBRADA EN MADRID

Temas y participantes

Con referencia al tema general de la «calidad de la enseñanza pública», educadores franceses y españoles, reunidos en Madrid el 29 y 30 del pasado abril, intercambiaron información y puntos de vista sobre las tres cuestiones siguientes: la administración y dirección de los centros públicos de enseñanza; la participación de los distintos elementos de la comunidad educativa en la gestión de los centros públicos, y la comunidad educativa y el entorno social.

Asistieron a las sesiones y participaron activamente en los debates suscitados directores de centros, inspectores y profesores de la capital madrileña en número aproximado de cien.

Por parte francesa actuaron como po-

nentes un inspector general, Denis Rieu, y dos directores de centros, Louis Fages y Louis Laudignon. Los ponentes españoles fueron: Ignacio Fuentes Martínez, inspector de la Dirección General de Enseñanzas Medias; José Costa Rivas, inspector que está al frente del Servicio de Evaluación e Innovación Educativa, de la Dirección General de la Educación Básica, y Angel Martínez Belinchón, director de Centro. Actuó como moderador el inspector de Enseñanzas Medias Vicente Cirac Cirac.

La mesa redonda fue abierta por el secretario general técnico del Ministerio de Educación, Miguel Arroyo, quien empezó por hacer notar que la Ley General de Educación, con independencia de sus cualidades técnicas, fue dictada en unas circunstancias políticas, sociales y de todo orden muy diferentes a las de hoy. Es

preciso, por tanto, una adaptación, y, en este sentido, y ante la inmediata tarea del desarrollo del Estatuto de Centros Escolares, parece particularmente oportuno conocer experiencias como la francesa. El concepto de «comunidad educativa», aparte de su belleza formal, expresa muy bien la interdependencia de los elementos que concurren al fenómeno de la educación.

Respecto a los temas concretos objeto de la reunión, señaló cómo la complejidad que caracteriza al centro escolar moderno ha ayudado a percibir con claridad que los aspectos relativos a su gestión, administración y dirección no tienen un carácter secundario o formal, susceptible de ser segregado de la estricta actividad pedagógica, sino que tales aspectos inciden directamente en el funcionamiento del establecimiento docente y, por tanto, en su rendimiento.

Tal complejidad demanda por sí misma una descentralización de la gestión del centro mediante la participación de los distintos elementos que integran la comunidad educativa. Pero, claro es, que esta participación no agota su sentido en la pura contribución a una gestión de mayor eficacia y racionalidad. Se trata, sobre todo, de que dicha comunidad educativa sienta y haga suyos los objetivos del centro, los enriquezca y los vitalice.

Esta participación ha de servir también, sin duda, para hacer más permeable a la escuela, para conectarla más con la realidad social, para estimular su vocación de lugar y foco llamado a proyectar su potencial cultural sobre la comunidad que la rodea.

Desde esta perspectiva, se podría afirmar que el concepto de calidad de enseñanza, entendido como aspiración a una enseñanza más eficaz, que vale tanto como decir una enseñanza que sirva realmente a las necesidades de esta sociedad, no puede contemplarse en una mera referencia a los métodos y sistemas pedagógicos, sino que guarda estrecha relación también con la orientación que acierte a darse a las cuestiones expresadas.

La actual política educativa, expuesta por Otero Novas

La reunión fue clausurada por el ministro de Educación, Manuel Otero Novas,

quien, tomando como referencia el objetivo de la calidad de la enseñanza, expuso las líneas generales de la política actual del Departamento.

Esta política está basada en los principios de libertad, igualdad y participación, que son los que han inspirado el Estatuto de Centros Escolares y el proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria. Pidió a los educadores asistentes comprensión para la filosofía que ha guiado la elaboración de dichas leyes—y que expresan los citados principios—, aunque, naturalmente, sea legítima la discrepancia.

El Ministerio solicita y espera la colaboración de todos en la importante tarea de desarrollar dichas disposiciones básicas.

Se refirió a que la década de los setenta, abierta por la Ley General de Educación, se caracterizó por el esfuerzo de dotar al sistema de la infraestructura física necesaria. Este esfuerzo culminó con la creación en los últimos tres años de un millón doscientos mil puestos escolares. Aún quedan numerosos niños sin escolarizar en preescolar y otros en EGB, acogidos en locales que deben ser renovados. Pero, en conjunto, existen ya las bases para que se pueda dar la batalla de la calidad de la enseñanza en la presente década de los ochenta.

Para ello el Ministerio se propone adoptar las medidas siguientes:

- Los directores de los centros serán nombrados en atención a su capacidad y méritos, mediante procedimientos de selección rigurosamente objetivos.
- Se elevará la actual calidad media del profesorado, cuidando, asimismo, su selección y atendiendo también a la actualización permanente de sus conocimientos. A fin de terminar con el sistema de contratación, que luego suele coronar el correspondiente concurso restringido, está previsto el envío a las Cortes, junto con la Ley de Plantillas relativa al año próximo, y una vez que hayan sido estudiadas las necesidades de los tres cursos siguientes, otra Ley de Plantillas de alcance trienal.
- Los programas y contenidos serán modificados, a fin de adaptarlos a las necesidades de la vida actual. Para el nivel de la EGB, la Dirección

General correspondiente tiene muy adelantado el estudio de estas modificaciones, bajo el lema general de una «educación para vivir y para convivir».

Desarrollo de la reunión. La administración y dirección de los centros públicos de enseñanza

En Francia, el «jefe de establecimiento» o director de un colegio (alumnos de once a quince años de edad) o de un liceo (quince a dieciocho años) está dispensado de dar enseñanza. Le es imposible hacerlo, afirmó reiteradamente el ponente francés, dado el cúmulo de variadas obligaciones a que debe hacer frente. Y ello pese a estar asistido de un adjunto, de un intendente, que se ocupa de la gestión contable y del patrimonio, y de una secretaria. Sin embargo, según el señor Fages, esta dedicación íntegra a la función directiva no lleva a un distanciamiento del ámbito pedagógico, porque el director sigue en contacto con los alumnos, vigila la marcha de las clases y anima y coordina los proyectos de innovación. También afirmó, en respuesta a algunas interpelaciones al respecto, no tener la impresión de que sus relaciones con el profesorado corriesen el peligro de «burocratizarse».

Aunque asistido por los citados órganos unipersonales, así como por diferentes consejos —de «establecimiento», de «enseñanza» y de «clase»—, el director es el responsable principal y, en cierto modo, único del centro, tanto en el orden educativo como en el estrictamente didáctico, en el administrativo y en el financiero. Crear un ambiente de trabajo en el centro debe constituir su objetivo principal.

De acuerdo con este papel central, el inspector general Denis Rieu se refirió a la quiebra temporal de la «identidad» del establecimiento escolar que suele representar la sustitución de su director.

Cómo se nombra al director del centro escolar en Francia

El desempeño del cargo de director de centro escolar representa en Francia el pase desde la profesión de docente a «otra» carrera, la de administrador. El sistema

descansa en el mérito y en la voluntad de los interesados, que deben solicitarlo a principios de curso —concretamente en el mes de octubre—, a fin de que dé tiempo a realizar las sucesivas calificaciones que tienen lugar, primero a nivel local, luego en el escalón de la Academia (Francia está dividida en veintiséis academias), y, por fin, en el plano de los servicios centrales del Ministerio. La Comisión consultiva que asesora a nivel central está compuesta por el director y el director ayudante de Personal, dos o tres inspectores «de la vida escolar» (o «generales», junto a los que existen los inspectores «didácticos» o correspondientes a materias determinadas), uno o dos rectores de Academia, un miembro de la Secretaría del Ministerio, seis directores de liceo, seis colaboradores directos de éstos, seis profesores y dos representantes de las Asociaciones de Catedráticos.

Debe tenerse en cuenta, a efectos de la valoración de los méritos de los solicitantes, que la actuación de los profesores franceses, como la del resto de los funcionarios públicos del país, es evaluada y calificada. Esta calificación, que realiza la inspección a base sobre todo del examen del «cuaderno de texto» que lleva el profesor y donde éste consigna su actuación de cada día en la clase, se compone de una «nota pedagógica», a la que se aplica un coeficiente multiplicador de tres, y una «nota administrativa», que se multiplica por dos. A esta puntuación de la inspección, el Ministerio aplica un coeficiente de corrección, que se obtiene de la puntuación media del escalafón correspondiente.

En el pasado curso hubo 750 solicitantes para cuarenta plazas. La edad media de los directores de centros de enseñanza secundaria en Francia oscila entre cuarenta y cinco y cincuenta y cinco años de edad.

Diez semanas de formación como director

Antes de tomar posesión, los directores de establecimientos escolares reciben diez semanas de formación específica para el cargo. Dirige esta preparación el «equipo de la vida escolar» de la Academia, integrado por directores, profesores e Inten-

dentes, 15 o 20 personas escogidas en total.

Durante la primera semana se estudian los sistemas educativos de otros países y los problemas de la juventud; otra semana, las cuestiones relativas a la gestión del centro; dos semanas transcurren en una empresa privada, y las seis semanas restantes se «practica» en un centro escolar.

No existen cursos o programas específicos sobre técnicas de dirección en las Universidades ni en los centros de formación del profesorado franceses. No está organizado el «reciclaje» de los profesores, aunque sí el de los maestros. Sin embargo, aquéllos disponen de un crédito de treinta y seis semanas de ausencia del centro para asistencia a actividades de perfeccionamiento profesional. La formación de las Normas no da los resultados apetecidos, por ser excesivamente teórica.

Las motivaciones de la función directiva

Aparte de las razones vocacionales u otras de carácter estrictamente subjetivo, existen ventajas de orden material para el cambio de la función específicamente docente por la de dirección del establecimiento escolar. El titular de ésta goza de vivienda gratuita, así como de todos los servicios anejos a ésta. De otra parte, existen cuatro categorías de liceos y dos de colegios, que configuran una verdadera «carrera» de director-administrador escolar. Este puede ser cesado—supuesto que se ha dado excepcionalmente—y también volver voluntariamente a la función docente, puesto que se le asegura continuidad en el «cuadro», aunque haya cambiado en el «empleo».

El sistema tiende a dar estabilidad en el desempeño del cargo. El ponente francés expuso que durante un año, y antes de introducir reforma alguna, se limitó a conocer y observar el centro que dirige.

La participación

A lo largo del coloquio se estableció una relación del concepto de «participación» con el de «autonomía». Aquélla debe derivar en un creciente autogobierno del centro, así como el ejercicio de este auto-

gobierno requerirá la existencia de un sistema de participación. Pero la autonomía exige «libertad de crear recursos», que son totalmente necesario para que el centro pueda organizar su propia vida. Sin embargo, y aunque se hable tanto de autonomía, en Francia, como en España, todo está reglamentado: la estructura del centro, el régimen de su funcionamiento y hasta el destino de los recursos.

El «consejo de establecimiento» francés es equivalente al «consejo de dirección» español establecido en el Estatuto de Centros Escolares, que es el anterior «consejo asesor» con modificaciones importantes.

Cinco estamentos, cada uno de los cuales está integrado precisamente por cinco representantes, «participan» en el consejo de establecimiento: la administración del centro, los padres de familia, los profesores, los alumnos (en elección de segundo grado, puesto que son votados por los delegados de clase) y las autoridades locales y personalidades relevantes en el campo educativo. Incumbe a este órgano de participación, entre otras funciones de menor importancia, aprobar el reglamento y el presupuesto del centro y dar la conformidad a las cuentas.

El «consejo de enseñanza», que podría ser parangonado a nuestro «claustro de profesores», coordina todo lo relativo a la actividad pedagógica (métodos, libros, etcétera) y a la evaluación de la misma.

Por último, el «consejo de clase» guarda analogía con el Departamento español, puesto que es la agrupación horizontal de los profesores de una misma materia.

No hay en el país vecino participación en el «poder» propiamente dicho (tomas de decisión), pero no debe desdeñarse la capacidad de influencia en dichas tomas de decisión de la circulación de ideas, de la exposición libre de opiniones. Aunque se tenga el poder de hacerlo, es difícil, observó el inspector general francés, ir en contra de un punto de vista que esté muy generalizado entre los asesores.

En todo caso, las «autoridades de tutela» (inspector, rector de Academia, etcétera) tienen siempre reservada la facultad de suspender cualquier acuerdo de un órgano colegiado del centro escolar.

La experiencia francesa en materia de participación es más bien decepcionante. Es frecuente que los alumnos deformen ante sus compañeros lo tratado en las

reuniones e, igualmente, que no expresen, intencionadamente, el verdadero sentir de sus representados. La abstención de los padres alcanza las dos terceras partes de éstos y llega, a veces, al ochenta por ciento. Además, y según señaló el inspector general Denis Rieu, los distintos estamentos se desagregan para reagruparse por ideologías políticas, con lo que ya no son las opiniones «corporativas» las que se exponen. Resulta, de todo ello, que prolongadas reuniones terminan sin propuestas concretas, por lo que ha de ser la autoridad la que decida.

La comunidad educativa y el entorno social

Se puso de relieve que todo establecimiento escolar es, inicialmente y en sí mismo, un centro de socialización del individuo, en la medida en que es la vida de una comunidad social la que en dicho establecimiento escolar se desarrolla. Es ya tónica la consideración de éste como una microsociedad. De otra parte, el profesorado es un reflejo de la sociedad en cuanto procede de la misma, por lo que, aunque sea inconscientemente, transmite sus preocupaciones.

Algunos de los asistentes expresaron la idea de que el establecimiento escolar está rigurosamente aislado del entorno social. Un director del instituto de la periferia madrileña expuso una experiencia realizada en su centro, en íntima colaboración con la Asociación de Vecinos, consistente en que los alumnos han levantado el plano del barrio y realizado un estudio de las características y los problemas de éste. El centro mismo desarrolla una importante actividad cultural, con intervenciones de escritores y muy conocidos.

El inspector general señor Rieu puso en guardia respecto a un excesivo condicionamiento del individuo, de su orientación y vocación, al medio social, económico, etc. Por supuesto que son precisas las aportaciones de los programas al medio, el conocimiento de las particularidades, pero sin que ello lleve al abandono de los principios de una «educación nacional» y una «cultura universal».

Planteado el tema de la eventual utilización por la comunidad de las instalaciones escolares (especialmente, las más

apropiadas para ello, como la biblioteca, los campos de deportes, las salas de reunión, etc.) y, recíprocamente, del «equipamiento» comunitario por los escolares, el ponente francés señor Laudignon, que dirige un centro experimental en una zona abierta, favorable, por tanto, para la aplicación del sistema, expuso las dificultades que había tenido con la autoridad local, y que habían resultado insalvables, para el aprovechamiento común de una biblioteca.

Otros aspectos del sistema francés

En Francia, los centros experimentales no tienen ninguna prerrogativa en relación con los ordinarios, a fin de que las experiencias que aquéllos desarrollan puedan ser generalizadas. Por lo general es el centro el que se propone a sí mismo el proyecto de innovación, aunque también puede haber una indicación al respecto por parte de la Administración externa. La calificación de experimental recae en aquellos establecimientos escolares que ya tienen una tradición pedagógica.

En cuestión de orientación existe todo un ciclo educativo denominado así (el segundo de los dos que imparten los «colegios» y que se corresponde, en cuanto a edad del alumnado, con nuestro séptimo y octavo de EGB). Al final de dicho ciclo de orientación, el grupo de profesores correspondientes da un cierto consejo sobre el futuro que más conviene a cada alumno.

Respecto a la admisión de alumnos y a los problemas que, en general, pueda plantear al principio de curso, parece que la organización de «distrito» francesa permite resolver bien dichos problemas. Las familias son notificadas con la suficiente antelación del centro de admisión que les ha correspondido y tienen la posibilidad de exponer sus «deseos definitivos», que tratan de atenderse cuando ello resulta posible. En España estuvo en estudio un sistema análogo, el de «circunscripción», que no llegó a prosperar.

En materia de enseñanza técnica y profesional es importante señalar la existencia de los bachilleratos franceses de este carácter que permiten la entrada directa en el empleo con categorías reconocidas. Actualmente se lleva a cabo una experiencia, que alcanza a 20.000 alumnos, de

«secuencias educativas» en las empresas durante el curso.

En cuanto a la educación continua, una Ley de 1971, llamada del uno por ciento, que obliga a las empresas a una detracción con destino a tal fin, ha impulsado considerablemente estas actividades a las que se dedica un buen número de organizaciones privadas.

Referencia a la situación española

Los ponentes españoles pusieron de relieve que la próxima promulgación del Estatuto de Centros Escolares abrirá una nueva etapa en relación con los temas objeto de la reunión. Ignacio Fuentes puso mucho énfasis en los grandes poderes que, a su juicio, concede el Estatuto al Consejo de Dirección, siete de cuyos trece miembros, y por tanto la mayoría, no son docentes. Sobre la selección del director en base a los méritos, se preguntó cómo se podrían baremizar éstos y si sólo se iban a tener en cuenta los académicos. Se refirió a que son las actividades extraescolares las que plasman la «imagen» del centro.

Martínez Belinchón hizo historia de la «tecnificación» del cargo, que supuso el que ya desde el Reglamento de 1918 el director no diese enseñanza, que en 1932 la plaza se ocupase por concurso-oposición y que, finalmente, en 1947 se crease el campo de directores escolares, hoy declarada a extinguir. Opinó que la reforma de este sistema, implantado por la Ley General de Educación (nombramiento entre los profesores del centro, oído el claustro y el consejo asesor), no debe atribuirse al progresismo de dicha Ley, sino al propósito de homologar el procedimiento al de los otros niveles educativos. Respecto a los órganos de gobierno colegiados, tal como se recogen en el Estatuto de Centros Escolares, se mostró partidario de que hubiese una comisión permanente, tanto del Consejo de Dirección como del Claustro de Profesores.

José Costa explicó los trabajos que actualmente se llevan a cabo en la Dirección de Básica para establecer en los planes de estudio unos «niveles básicos de referencia», que luego se podrán completar a nivel local y de centro. Las «orientaciones pedagógicas» tuvieron en su día el mismo

carácter indicativo, pero la actuación de las empresas editoras de «libros de texto», dando respuestas concretas a todas las materias, sustituyó, no siempre con fortuna además, lo que estaba previsto como tarea del centro mismo. Entiende que se ha producido recientemente una cierta vuelta a la «unidad» en países con sistemas descentralizados, evolución que es claramente perceptible en Estados Unidos y también, aunque menos, en la República Federal de Alemania. Cree que la estructura española, inspirada en su día en la sueca, de un nivel de base de ocho años, igual para todos, está ya aceptada en el país, pese a los problemas que se han planteado y a las dificultades pendientes. Se trata del modelo de sistema que hoy parece estar más en boga.

Conclusiones

Como se señala al principio de esta crónica, la mesa redonda se configuró como un intercambio de información y de pareceres, de debate abierto, sin pretensión alguna de llegar a unas condiciones concretas, que, en consecuencia, no fueron formuladas. Quedaron sí, como se podía esperar, unas «impresiones» más netas y definidas que otras, y que se podrían resumir así:

El centro escolar francés, se entiende de enseñanza secundaria o media y no la escuela materna ni la correspondiente al ciclo elemental, tiene una organización «empresarial» muy superior a la del centro español, sobre todo en el caso de nuestros colegios de Básica, que carecen por completo de personal administrativo. Congruente con ello, en Francia, tanto el director como sus colaboradores inmediatos se configuran como administradores que, en consecuencia, no imparten enseñanza.

El director desempeña un papel verdaderamente esencial. Es quien asegura la continuidad normal y se podría decir que hasta la «identidad» del centro. Su selección, en estricta atención a méritos profesionales, se hace en forma muy rigurosa, a lo que obliga, por otra parte, el elevado número de candidatos.

Para los educadores franceses que intervinieron en la mesa redonda, la calidad de la enseñanza se resume en la calidad

de la administración y la gestión y la calidad de las personas.

En materia de participación se podría considerar que en Francia está ultimado el proceso... a nivel de normas. Por ejemplo, la elección por los padres de sus representantes está reglamentada hasta el menor detalle. Pero en este tema, tal vez como en ningún otro, se puede percibir con claridad cómo la norma por sí sola «no mueve la realidad». No se participa simplemente porque lo autorice, o incluso lo disponga, un decreto. O la participación se hace tan desgana y formal que realmente no es verdadera participación. ¿Cómo «motivar» a esa enorme mayoría de padres que se abstienen y a la que se refirieron los educadores franceses? Tratar de incorporarles, de un modo u otro, a

algún proyecto concreto, podría ser una respuesta provisional a dicha pregunta.

Respecto a las relaciones de los centros educativos con la comunidad, por parte francesa no fueron expuestas experiencias concretas y sí, más bien la resistencia «institucional» al uso compartido de determinadas instalaciones.

En todo caso, una impresión prevaleció quizás con más fuerza que ninguna otra: que en Francia, todavía más que en España si cabe, y al mismo tiempo que se exalta tanto la autonomía de los centros y la participación en la marcha de éstos, «todo, todo, todo sobre la vida del establecimiento escolar—así se expresó literalmente uno de los ponentes franceses— está reglamentado por la Administración central».

PRIMERAS JORNADAS SOBRE CONDUCTAS ASOCIALES Y EDUCACION

Organizadas por el Ministerio de Educación se han celebrado en Madrid, durante los días 6 a 10 de mayo de 1980, las «Primeras Jornadas sobre Conductas Asociales y Educación».

Las conclusiones de estas Jornadas, en las que han participado los directores generales de Enseñanzas Medias y de Educación General Básica, los jefes de los Cuerpos de Inspección, representantes de las Delegaciones Provinciales de Educación y expertos en temas relativos al problema de la droga y la delincuencia juvenil, derivada de su consumo, han sido las siguientes:

Consideraciones básicas

- El origen y la causa básica de las conductas asociales radica en la estructura y manera de ser de la sociedad, su problemática interna, su expresión y la incidencia de todo ello en el individuo.
- La familia y la escuela son entidades fundamentales para conformar no sólo a sus componentes y, singularmente, a los hijos y los alumnos, sino, desde su actuación y a través

de la educación de unos y otros, la forma de ser social.

- El sistema docente debe adecuarse a las necesidades educativas de sus destinatarios para lograr su verdaderos objetivos al dar respuesta realmente formativa integral a las exigencias del desarrollo humano y su proyección en un determinado modelo de sociedad.
- El Ministerio de Educación, responsable de su ámbito de actuación, debe conocer su problemática y exigencias y, por tanto, ha de tener organizadas las acciones precisas para dar respuesta necesaria en cada circunstancia a los docentes y los educandos.
- La creación de una comisión interministerial presupone la coordinación general a nivel nacional de las acciones a desarrollar en las que debe participar con alcance primordial el Ministerio de Educación a partir de su básica función formativa y docente.
- Para impedir llevar a cabo la responsabilidad que le corresponde, el Ministerio propone, como consecuencia de las primeras Jornadas sobre conductas asociales y educación, las siguientes actuaciones:

Acción inmediata

Iniciar una acción general a partir de la sensibilización de los representantes y contando con la aportación de las acciones ya iniciadas, consistentes en:

A) Que en cada provincia los educadores elegidos formen un equipo de actuación multidisciplinar integrando en él a todas aquellas personas con probado interés y adecuada preparación para colaborar en las acciones que se desarrollen.

B) Que las acciones que se conciben y organicen lo sean a partir de unas directrices y criterios comunes básicos, sin rigideces o limitaciones administrativas, conforme a las iniciativas y el dinamismo del equipo actuante.

C) Que para la eficacia del conjunto de actuaciones a realizar se organice un servicio que las coordine desde el Ministerio, coadyuve a su desarrollo, información y documentación y resuelva, en su caso, aquellas cuestiones que se planteen, a cuyo efecto deberá estar asistido por un grupo de expertos a nivel nacional y por los servicios de orientación educativa y vocacional a nivel provincial.

D) Que la acción primordial a desarrollar sea la de formación de educadores, que colaboren después en los objetivos a conseguir, propiciándose la generalización habitual de un diálogo permanente equipocentros docentes-educadores.

E) Que los resultados a conseguir no se pretendan inmediatos ni brillantes, debiendo plantearse, por el contrario, con realismo, sencillez y conociendo la limitación de datos, soluciones y posibilidades.

Para todo ello se realizarán las siguientes acciones:

1.º Convocatoria y organización del equipo de actuación provincial, en el ámbito de la Delegación.

2.º Planificación y programación de acciones a desarrollar y propuesta de medios a utilizar.

3.º Planteamiento específico de acciones de formación de educadores.

4.º Previsión concreta de medidas a aplicar para conseguir los objetivos propuestos, a través de la participación de todos los integrantes del ámbito educativo.

5.º Previsión de medidas de actuación y orientación en supuestos de alcoholismo, drogadependencia, etc., para la recuperación individual y social de los afectados.

Actuación subsiguiente

A) Aplicar una encuesta, a nivel nacional, para conocer en lo posible la situación existente, sus motivaciones y actitudes.

B) Ofrecer, desde el Ministerio, a todos los directores y jefes de estudios con proyección a los tutores y encargados de cursos y departamento de Centros Docentes, públicos y privados, y presidentes de Asociaciones de Padres de Alumnos, los servicios que puedan desarrollar los equipos constituidos en el ámbito de las Delegaciones, para que puedan acudir a ellos en demanda de orientación y colaboración a su problemática.

C) Preparar a personal especializado de los Cuerpos de Inspección para una acción de orientación positiva y ayuda en los supuestos derivados de conductas asociales en el ámbito educativo.

D) Reimplantar el servicio médico escolar como asistencia inmediata en los Centros Docentes.

E) Creación y generalización de Gabinetes psico-pedagógicos pleni-disciplinarios en los Centros Docentes.

Acción básica general

A) Replantear el sistema docente para adecuarlo a las exigencias de la realidad y la verdadera formación integral humana.

B) Introducir, reflexionada y gradualmente, de forma integrada en el conjunto de disciplinas, los principios y criterios que desde la libre convicción del educando y la responsabilidad de ella derivada conduzca al rechazo de las diversas motivaciones que originan las conductas asociales.

C) Desarrollar la formación del profesorado, incluyendo en su preparación ética la sensibilización orientada hacia la prevención y la actuación necesarias ante las conductas asociales.

D) Atender específicamente las actividades formativas del tiempo libre, los medios y lugares para su desarrollo y la posibilidad de hacerlas realidad en una expresa combinación del ocio.

E) Convocar a esta tarea las iniciativas y peculiaridades de las comunidades autónomas y las entidades forales, así como a las entidades, organismos y servicios sociales relacionados con la materia.

SECCION DE HISTORIA DE LA EDUCACION DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

(segunda reunión: marzo de 1980)

La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, constituida a finales de 1979, ha celebrado su segunda reunión el pasado 17 de marzo de 1980, con una asistencia entusiasta y numerosa.

Se había invitado a la misma a todos los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía y a los Departamentos de Historia de la Educación de todas las Universidades de España. La llamada encontró un gran eco, como lo prueba el casi medio centenar de personas que acudieron a la cita, destacando la presencia masiva del profesorado universitario de Historia de la Educación.

Bajo la presidencia de la doctora Gutiérrez Zuluaga, y en un ambiente de plena camaradería y disposición al trabajo, se abordaron varios puntos del orden del día, entre los que merece destacarse el tema de *la aportación de los historiadores de la educación al VII Congreso Nacional de Pedagogía*, que quedará encauzada entre las cinco ponencias de la Sección 2.ª del Congreso.

Tuvo una acogida unánime la propuesta

de publicar un «Anuario interuniversitario de Historia de la Educación», que comprenderá cuatro grandes partes, sobre Investigaciones y Estudios, Notas, Metodología de la Investigación y Documentación, quedando constituido el Comité de redacción del mismo. También fue aceptada otra propuesta y elegido su Comité de redacción para la edición de un *Boletín de la Sección*, que será un buen complemento del Anuario. Sus principales objetivos serán la información constante y el estrechamiento de relaciones.

Otro de los acuerdos tomados en esta segunda reunión ha sido establecer contacto con la Asociación Internacional de Historia de la Educación, así como la asistencia de historiadores de la educación españoles a la Segunda Conferencia que dicha Asociación celebrará en Jablonna (Varsovia), del 24 al 27 de septiembre de este año.

La próxima reunión de la Sección de Historia tendrá lugar durante la celebración del VII Congreso Nacional de Pedagogía, que se desarrollará en Granada del 1 al 5 de octubre de 1980.

Cooperación internacional

COOPERACION BILATERAL

CONVENIOS DE COOPERACION CULTURAL

ESPAÑA-RUMANIA

El *Boletín Oficial del Estado* de 5 de mayo de 1980 publica el Convenio de Cooperación Cultural y Científica entre el Reino de España y la República Socialista de Rumanía, firmado en Madrid el 24 de mayo de 1979. Mediante este Convenio, que ha entrado en vigor el 3 de marzo de 1980, los Gobiernos de ambos países se proponen promover un mejor conocimiento entre sus pueblos en las esferas de la enseñanza, de la ciencia, de la cultura y el arte, de la salud, de la radiodifusión y la televisión y del deporte, persuadidos de que este conocimiento contribuirá al fortalecimiento de sus relaciones de amistad tradicional, basadas en las afinidades de idioma y cultura entre ambos pueblos.

ESPAÑA-HUNGRIA

El Convenio de Cooperación Cultural y Científica entre España y la República Popular de Hungría, firmado en Madrid el 27 de noviembre de 1979 por los plenipotenciarios de ambos países, ha sido publicado en el *Boletín Oficial del Estado* de 16 de agosto de 1980. El Convenio consta de veinticinco artículos encaminados a ampliar y fortalecer las relaciones culturales, científicas y educativas entre los dos países y a desarrollar el conocimiento mutuo y las relaciones de amistad de los mismos, en el espíritu de los principios y recomendaciones del Acta Final de la Conferencia sobre la Seguridad y la Cooperación Europeas de Helsinki.

El Convenio ha entrado en vigor el 4 de

de julio de 1980, fecha del canje de Instrumentos de Ratificación, que ha tenido lugar en Budapest.

COMISIONES MIXTAS PERMANENTES

ESPAÑA-GRAN BRETAÑA

En cumplimiento del Convenio de Cooperación Cultural, suscrito entre España y el Reino Unido, se ha celebrado en Londres, del 10 al 13 de junio de 1980, la X Reunión de la Comisión Mixta hispano-británica.

Entre los puntos del orden del día tratados en esta reunión, y centrándonos en los que afectan al ámbito de la educación, figuran los siguientes:

1. Enseñanza de las lenguas

Se analizó la situación actual de la enseñanza del Inglés en los centros docentes españoles de nivel secundario y universitario, destacando el notable aumento del número de catedráticos y agregados de Inglés en los Institutos de Bachillerato, así como el incremento de alumnos y Departamentos de Inglés en el nivel universitario.

En relación con la enseñanza del español en los centros docentes de Gran Bretaña, en el nivel secundario, nuestro idioma ocupa el tercer lugar en el orden de preferencias de las escuelas para impartir lenguas extranjeras. La delegación española expresó su deseo de que se amplíe el número de centros que ofrecen la opción del español, a fin de favorecer su conocimiento y difusión.

El Instituto Español en Londres ha des-

arrollado cursos de Lengua española a todos los niveles, incluyendo clases especiales para los niveles «O» y «A», español comercial y un curso superior sobre España contemporánea, dirigido a profesores de español de nacionalidad británica.

2. Intercambios

Se dio cuenta de los intercambios llevados a cabo en el marco de un Acuerdo entre la Royal Society y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y de un nuevo intercambio entre la British Academy y el CSIC, iniciado el 1 de abril de 1980.

3. Lectores, Profesores y Auxiliares de Conversación

Se trató el aspecto de los requisitos docentes que la Universidad española exigirá a los lectores y profesores visitantes extranjeros, manifestando la sección española que a los lectores extranjeros destinados al primer ciclo no se les exigirán otras condiciones que las requeridas para puestos similares en sus propios países, mientras que los profesores visitantes deberán estar en posesión del grado de doctor.

Gran Bretaña tiene actualmente en España 184 auxiliares de conversación, de los cuales 50 están destinados en Escuelas Universitarias.

La delegación española informó de que por un reciente acuerdo con la «Central Bureau», el próximo año vendrán a España 172 auxiliares británicos y se desplazarán a Gran Bretaña 162 auxiliares españoles, pudiendo elevarse esta última cifra a 172.

4. Otros temas educativos

- Se trataron diversos aspectos concernientes al acceso a la Universidad española de los alumnos procedentes de escuelas medias británicas establecidas en España, y en relación con los alumnos españoles que asisten a centros escolares ingleses en Gran Bretaña, la delegación española sugirió la posibilidad de que se incluyan las enseñanzas de español dentro del programa escolar en lugar de tener que asistir a cursos complementarios fuera del horario escolar.

- Se dio cuenta también de las becas y ayudas ofrecidas durante 1980 por los Gobiernos firmantes del Convenio, así como de las proyectadas para 1981.
- También se trató de fomentar el intercambio de jóvenes, de libros y de publicaciones periódicas.

ESPAÑA-FINLANDIA

La I Comisión Mixta Hispano-Finlandesa, celebrada en Madrid del 25 al 27 de febrero de 1980, ha elaborado un programa de cooperación cultural conjunto para el período 1980-82, en el que se incluyen, entre otros, los siguientes temas:

- Promover la cooperación entre Universidades y Centros de Investigación de ambos países mediante investigaciones conjuntas, seminarios, intercambios de publicaciones científicas y documentaciones técnicas, así como de intercambio de especialistas, investigadores y profesores.
- Fomentar el estudio de las lenguas y culturas respectivas a través de intercambios de lectores de Universidad, así como la enseñanza del idioma español a nivel medio en Finlandia.
- Intercambio de información, especialistas en materia de enseñanza y material pedagógico.

REUNIONES DE TRABAJO DE LAS COMISIONES MIXTAS

ESPAÑA-ALEMANIA

Durante los días 4 y 5 de mayo de 1980 se ha reunido en Bonn la Comisión Mixta hispano-alemana que, al amparo del Convenio Cultural vigente entre ambos países, seleccionará a los Auxiliares de Conversación alemanes y españoles que han de prestar servicios en la República Federal alemana y en España, respectivamente, durante el curso escolar 1980-81, así como para negociar el intercambio de alumnos entre los dos países, según una nueva fórmula que tiende a homologar el sistema con el que se lleva a efecto con Francia y Gran Bretaña.

ESPAÑA-FRANCIA

Los días 17 y 18 de abril de 1980 se ha celebrado en París una reunión de la Comisión Mixta hispano-francesa para llevar a efecto la selección definitiva de los Auxiliares de Conversación que prestarán servicio en ambos países y de los profesores que, en cumplimiento del intercambio «post-to-post», ejercerán su función docente en Francia y España durante el período lectivo 1980-81.

ESPAÑA-GRAN BRETAÑA

A finales del mes de marzo de 1980 se ha celebrado en Madrid una reunión de la Comisión Mixta hispano-británica, ordenada a la selección definitiva de los Auxiliares de Conversación que, en aplicación del Convenio de Cooperación Cultural suscrito por ambos países, prestarán servicio durante el curso escolar 1980-81.

liars de Conversación que, en aplicación del Convenio de Cooperación Cultural suscrito por ambos países, prestarán servicio durante el curso escolar 1980-81.

ESPAÑA-ITALIA

En el mes de mayo de 1980 se ha reunido en Madrid la Comisión Mixta hispano-italiana con representantes del Ministerio de Educación español y del Ministerio italiano de la Pubblica Istruzione para la selección de Auxiliares de Conversación durante el curso 1980-81.

En las reuniones de las Comisiones Mixtas hispano-británica e hispano-italiana se plantearon temas de común interés en cuanto a la cooperación bilateral entre Gran Bretaña, Italia y España.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE PREPARACION Y ENTRENAMIENTO DE AUXILIARES DE CONVERSACION

Ha tenido lugar en la Universidad de Stirling (Gran Bretaña) el 25 y 26 de junio de 1980, con asistencia de delegados de Ministerios de Educación de Austria, Bélgica, R. F. Alemana, España, Francia, Italia, Irlanda, Gran Bretaña.

Se han tratado los siguientes puntos:

1) *Qué se hace en la actualidad para preparar a los Auxiliares en los distintos países.* Los delegados de Gran Bretaña y Alemania expusieron su plan de reuniones periódicas en las Universidades para impartir algunas nociones de pedagogía práctica a los futuros Auxiliares. En los demás países esta preparación sistemática no existe.

2) *Papel del Ministerio y sus organismos en la preparación.* Casi todos los países (entre ellos España) tienen editados folletos bastante similares que ayudan y orientan a los auxiliares. También tienen establecido un sistema de selección y se insistió en las condiciones deseables que deben primar en dicha selección. La entrevista previa y el informe consiguiente parece esencial.

3) *Centros que proponen auxiliares.* En varios países la propuesta está respaldada por las Universidades respectivas, que

emiten informe sobre las cualidades del candidato, aparte del mero expediente académico. Casi todos los Ministerios de Educación organizan cursos especiales para los ya seleccionados.

4) *Papel de los centros receptores de Auxiliares.* Este punto se trató con amplitud, tratando de fijar con claridad que los auxiliares son meros ayudantes en formación y que los centros deben ejercer una «tutela docente» sobre ellos. Se tocaron diversos aspectos humanos de alojamiento, recepción positiva en los centros, integración en Seminarios Didácticos, orientaciones en su trabajo y, finalmente, informe del centro sobre la actuación del auxiliar.

Las conclusiones concretas serán enviadas más adelante a los organismos participantes.

INTERCAMBIO DE ALUMNOS

Se ha celebrado durante este año de 1980 un intercambio de alumnos de Bachillerato y COU por un período de un mes con Alemania, Gran Bretaña y Escocia.

Dada la importancia que reviste el Idi-

ma inglés para nuestro país y el considerable número de alumnos interesados en el mismo, se ha acordado establecer un sistema de enlaces escolares entre Institutos de Bachillerato españoles y centros

docentes británicos, concebidos como intercambio de material escolar (correspondencia, folletos, libros, etc.) y la posibilidad de concertar visitas de intercambio por grupos de alumnos de cada centro.

COOPERACION MULTILATERAL

CONSEJO DE EUROPA

CCC. 37 Sesión

Estrasburgo, 4 a 8 de febrero de 1980.

- Se discutió y se dejó para la Sesión 38, por no llegarse a un acuerdo, la propuesta alemana de intensificación de la cooperación cultural europea.
- Se examinaron las propuestas de trabajo para 1980 de la Conferencia Regular sobre Problemas Universitarios (CC-PU) en sus tres áreas: Conferencias, Proyectos y Actividades de servicio.
- Se aprobaron el programa y el presupuesto del CCC para 1980, incorporándose a los seis proyectos ya existentes un proyecto nuevo: el número 7, «Educación y desarrollo cultural de los emigrantes».
- Se pasó revista al estado de firmas y ratificaciones por los Estados miembros de las Convenciones y Acuerdos del Consejo de Europa relativos a las materias del CCC.
- Se aprobó la incorporación al propio CCC de los principios de los textos adoptados por la 11.ª Sesión de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación de 1979, especialmente el de igualdad de sexos.

CCC. 38 Sesión

Estrasburgo, 30 de junio a 2 de julio de 1980.

- Se aprueban el Anteproyecto de Programa del CCC para 1981 (relativo a

Conferencias, Proyectos, Actividades de servicio y a la contribución del CCC a otros sectores del Plan a Medio Plazo, concretamente el sector de Derechos del Hombre) y las perspectivas de programación para 1982.

- Se aprobó la propuesta alemana de intensificación de la cooperación cultural europea, constituyéndose, para un período experimental de cinco años, un fondo cultural de aportaciones voluntarias.
- Se examinaron los mandatos ocasionales del Comité de Ministros concernientes al CCC, particularmente el que pide que se elabore un informe sobre las sugerencias para incorporar los Derechos Culturales a la Declaración sobre los Derechos del Hombre.
- Se aprobó recomendar a los Estados miembros que apliquen los principios sobre Educación Preescolar establecidos en la Conferencia de Estrasburgo de 1979.

QUINTA REUNION DEL GRUPO DIRECTOR DEL PROYECTO DEL CDCC «PREPARACION PARA LA VIDA»

Durante los días 7, 8 y 9 de mayo tuvo lugar en el Consejo de Europa, en Estrasburgo, la 5.ª reunión del Grupo Director del Proyecto número 1, «Preparación para la vida». Los puntos tratados fueron los siguientes:

- 1.º Información sobre el desarrollo del Proyecto y actividades realizadas desde la 4.ª reunión del Grupo, con una referencia especial a las decisiones presupuesta-

rias tomadas por el CDCC en su 37.ª Sesión, en febrero de 1980.

2.º Información sobre la actividad de las visitas a Centros de Enseñanza que proporcionan una buena preparación global para la vida, y que el Grupo denomina «Bonnes Ecoles».

3.º Discusión sobre la evolución del programa dentro del Proyecto «Preparación para la vida», dedicado a los Estados miembros de Europa Meridional.

Los temas que dentro del Proyecto interesan a Europa Meridional, como son «La formación cívico-social», «La formación tecnológica» y «La orientación e información», han sufrido recortes en su programa.

4.º Constitución de un pequeño grupo de redacción con la misión de preparar el proyecto de declaración que será sometido a la gran Conferencia final, en octubre de 1981.

Los documentos estudiados en la reunión fueron los siguientes:

- 37ème Session document CDCC (80) 16.
- Reunion des Auteurs d'études document DECS/EGT (80) 6.
- Rapport sur la «Preparation à la vie du travail» document DECS/EGT (80) 14.
- Etude du Prof. Cacace document DECS/EGT (80) 21.

— Budget-programme 1980 du CCC document CDCC (80) 1.

OCDE.—COMITE DE EDUCACION 23 SESION

París, 29 y 30 de mayo de 1980.

- Se acordó seguir tratando la educación en el seno de la OCDE, es decir, estudiar la educación en el contexto económico y social, pidiendo la mayoría de las delegaciones que continúen el Comité de Educación y el CERI, una vez haya expirado su mandato al fin de 1981.
- Se aprobó el programa de trabajo del Comité para 1981.
- Se aprueban las proposiciones del Secretariado sobre las grandes líneas de las políticas de Educación en el futuro.
- Se aprobó la constitución de un grupo consultor para preparar una Conferencia sobre Enseñanza Superior en 1981.
- Se examinó la segunda parte del plan sobre el paro de los jóvenes, que se estudiará fundamentalmente por otros Comités, y las implicaciones educativas se verían en el de Educación.

La 24 sesión del Comité tendrá lugar en el mes de noviembre.

«TOWARDS A REAPPRAISAL OF EDUCATIONAL PLANNING»

Informe sobre la segunda reunión de representantes de países y expertos celebrada en la OCDE (París) los días 12, 13 y 14 de mayo de 1980

OBJETIVO ULTIMO DE LA REUNION Y METODO DE TRABAJO

1. El objetivo último de la reunión consistía en la elaboración de propuestas sobre los trabajos a realizar en el futuro y sobre los próximos pasos a dar para la ejecución de las actividades encomendadas al Comité de Educación.

2. El método seguido en las sesiones

para llegar a aquella formulación del programa de actividades del Comité de Educación cabría resumirlo en dos tipos de acciones interrelacionadas:

1.º Discusión del resumen elaborado por la Secretaría, en base a los informes de los distintos países miembros, presentado, enriquecido y matizado por los profesores Tinbergen y Psacharopoulos.

2.º Intervenciones de distintos expertos

en temas seleccionados por la Secretaría como de mayor interés común.

PRINCIPALES TENDENCIAS CONCEPTUALES Y ORGANIZATIVAS

3. En la síntesis elaborada por la Secretaría se destaca que la concepción, estilo y estructura de la planificación educativa varía de país a país desde una noción muy elusiva en Italia a otras más concretas en distintos países, como son Francia y Japón, cuyas administraciones están más centralizadas y, a su vez, poseen una larga tradición de planificación socioeconómica general.

4. Las estructuras administrativas aparecen como factores que han contribuido a la diversidad de los sistemas de planificación educativa.

5. En el coloquio se destacó, como uno de los fenómenos más significativo y paradójico, la tendencia hacia una mayor centralización de la planificación en ciertos países de tradición descentralizadora, de una parte, y la tendencia a una mayor descentralización en aquellos países que hasta el momento han seguido pautas centralistas, de otra parte.

LAS PREOCUPACIONES ACTUALES RESPECTO A LA POLITICA EDUCATIVA Y A LA PLANIFICACION

6. Las principales preocupaciones de los países miembros se centran en los siguientes problemas:

- *El demográfico*, debido a sus implicaciones inmediatas y futuras con respecto al tamaño del sistema educativo y a la profesión docente.
- *El bajo crecimiento económico* persistente con sus perniciosos efectos en los presupuestos públicos.
- *Las altas tasas de paro*, particularmente de los jóvenes.
- *Los cambios cualitativos y cuantitativos en la demanda de mano de obra cualificada.*

7. Por lo que se refiere al problema demográfico, el presidente centró la dis-

cusión en torno al descenso de las tasas de natalidad, cuyas implicaciones son ya ostensibles en Francia, Alemania, Nueva Zelanda e Inglaterra.

8. La representación española señaló la mayor virtualidad, todavía en España, de los movimientos geográficos de la población, aunque seguramente en un futuro no demasiado lejano las pautas de descenso en la tasa de natalidad tendrán implicaciones importantes en el tamaño de las cohortes que entran cada año en el sistema educativo

9. Se produjeron diversas intervenciones del estadístico Zoltan Zsigmond, de Canadá (como experto), en especial sobre temas metodológicos y sobre la necesidad de regionalizar las proyecciones demográficas.

AREAS DE INTERES COMUN

10. Fue fácil llegar a un acuerdo sobre temas de interés para todos los países miembros. En lugar destacado figuraba la problemática planteada por la «reasignación» de recursos; en especial, el problema del exceso de docentes.

11. Se acentuó la necesidad de lograr una mayor interdisciplinariedad en los trabajos de planificación de la Educación.

12. Algunos países propusieron la elaboración de «Escenarios». Sin embargo, el señor Soumelis destacó la mayor importancia, a nivel del país, de este tipo de ejercicios, como consecuencia de la serie de hipótesis que implica la construcción de escenarios (de comportamiento político, social y económico); y ofreció a los países miembros los programas de ordenador, elaborados en el seno de la OCDE.

13. Existió acuerdo, igualmente, en la necesidad de promover una mayor utilización de la nueva tecnología educativa (radio, TV, etc.).

14. En cuanto al problema educación-empleo se consideró necesario promover investigaciones de carácter más aplicado y desagregado que las usuales.

15. El tema centralización-descentralización se conectó con el del papel de los «planificadores». Se llegó a cierto acuerdo sobre la mayor importancia del propio proceso de la planificación (arbitrajes, negociaciones, etc.) que de la planificación por

sí misma, así como en la necesidad de profundizar en las fórmulas tendentes a

lograr un equilibrio entre centralización y descentralización.

UNESCO

XIX REUNION DEL CONSEJO DE LA OIE (UNESCO)

Durante los días 8 a 11 de enero de 1980 tuvo lugar en Ginebra la XIX Reunión del Consejo de la OIE, a la que asistió como representante de España don Joaquín Tena Artigas, director del Gabinete de Estadística del Ministerio de Educación.

Se inició la reunión con la lectura del informe del director de la OIE sobre las actividades realizadas en 1979, tratándose en el curso de las sesiones los temas siguientes:

a) Programa y presupuesto del próximo trienio, que habrá de ser aprobado por la Conferencia General de la Unesco.

b) Organización de la Conferencia Internacional de Educación, en septiembre de 1981.

c) Temas que habrán de proponerse para la Conferencia Internacional de Educación de 1984.

d) Organización de la Exposición Permanente de Educación.

La representación española tuvo una participación activa en la discusión del programa, especialmente en lo concerniente

a publicaciones, resultados de la Conferencia Internacional de Educación y temas para la futura Conferencia General.

Se tomaron, entre otros, los siguientes acuerdos:

- Dar prioridad a la publicación del libro «Educación y trabajo en España», realizado en colaboración con el Instituto para la Educación de Hamburgo, como aportación al tema que habrá de discutirse en la próxima Conferencia Internacional de Educación, en 1981.
- Aceptación de una propuesta española para que el *tema especial* que habrá de ser aprobado por la Conferencia General de la UNESCO para la Conferencia Internacional de Educación de 1984 incluya aspectos y actitudes de la educación en relación con la ciencia y la tecnología, acordándose que figure con la siguiente redacción: «Generalización y renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada».
- Aprobación del incremento de las actividades de la Exposición Permanente de Educación.

TERCERA REUNION DE MINISTROS DE EDUCACION DE LA REGION EUROPEA, EN SOFIA

Bajo los auspicios de la UNESCO, y por tercera vez, con un intervalo de unos seis años en cada ocasión, los ministros de Educación de la *región Europa* se han reunido para estudiar las *tendencias* de la educación en la zona, la previsible evolución de estas tendencias en los años futuros y las medidas que podrían adoptarse

en vista de tal evolución. De la región Europa forman parte también Estados Unidos, Canadá e Israel, que solicitaron y obtuvieron esta integración.

Esta tercera conferencia *europea* se celebró en Sofía del 12 al 21 de junio último. La anterior, en 1973, se desarrolló también en un país socialista, Rumanía, y la primera, en 1967, tuvo lugar en Viena.

Datos generales de la conferencia

La conferencia de Sofía fue *preparada* a través de una reunión de expertos, celebrada en la República de San Marino en octubre del pasado año.

Estuvieron presentes en la capital búlgara 35 de los 37 miembros de la región, 27 de los cuales fueron representados por ministros o viceministros. Por primera vez pudo asistir a una reunión internacional en Europa un ministro norteamericano de Educación —la señora Hufstедler—, ya que, como es sabido, la creación de un departamento ministerial con rango de Secretaría de Estado para los asuntos educativos en aquel país es de fecha muy reciente. Además de los delegados, que sumaron 189, hubo 29 observadores de diferentes organizaciones internacionales, entre ellos dos representantes de la Santa Sede. Las reuniones se celebraron en un modernísimo hotel de Sofía, el Vitosha, de diseño y construcciones japoneses, por cierto, en el que fue alojada la práctica totalidad de los delegados. El jefe del Estado búlgaro, Todor Jivkov, cuyo título oficial es el de presidente del Consejo de Estado de la República Popular de Bulgaria (al mismo tiempo, es el primer secretario del partido comunista), abrió la reunión en presencia del director general de la UNESCO, el senegalés Amadeu M'Bow, quien pronunció el discurso de clausura.

La conferencia estuvo presidida, como es habitual en estas reuniones, por el ministro de Educación Nacional del país anfitrión, que actuó con extraordinaria discreción y eficacia. Fueron nombrados seis vicepresidentes, dos de cada bloque —Occidente y Este— y dos *neutrales*, Finlandia y Suiza.

Temario y organización general de la reunión.

Las dos conferencias anteriores de Viena y Bucarest estuvieron dedicadas al examen de los problemas de la educación superior. Por una de las resoluciones de la segunda se creó el Centro Europeo de Enseñanza Superior (CEPES), con sede en la capital rumana, que, al no haber sido dotado de suficientes recursos, arrastra una vida lánguida. Se había previsto que

también la conferencia de Sofía se ocupase con preferencia de las cuestiones que afectan a los estudios superiores. Sin embargo, en la reunión preparatoria de San Marino se dio un giro significativo a dicho planteamiento inicial en el sentido de reconducir la proyectada consideración de los problemas del nivel superior a los del conjunto del sistema educativo, visto como un todo unitario. ¿Por qué este cambio de enfoque? Quizás la extensión de la educación secundaria (que en Europa ha sustituido al objetivo de la escolarización total en primaria, por considerarse que dicho objetivo está virtualmente alcanzado), al determinar una mayor presión de alumnado sobre la Universidad, ha puesto más de relieve la interrelación entre los diversos escalones del sistema educativo. Los problemas que plantea la mayor demanda de plazas universitarias, derivada de la generalización de la secundaria, no pueden resolverse sólo *por* y *desde* la Universidad. Parecen precisas medidas que operen también en los niveles anteriores al universitario.

De otra parte, es sabido cómo se reprocha al sistema educativo una cierta carencia de *reflejos* para seguir y acomodarse al acelerado cambio tecnológico y social. Este desajuste entre las instituciones educativas y la vida *real* (valga esta redundancia) obliga a revisar los contenidos de la educación, y no sólo, claro está, en el rango superior de las enseñanzas.

Tal revisión de contenidos debería ir unida, según se sugirió en San Marino, a una mayor *articulación* entre los distintos niveles, susceptible de mejorar la coherencia y la eficacia del sistema, considerado en su conjunto.

Todas las razones apuntadas confluyen a que en Sofía, como así sucedió, se sometiesen a examen *todos* los problemas importantes que a la hora presente plantea el sistema educativo, y no sólo los que afectan a la educación superior.

Desarrollo de los debates

Los debates se desarrollaron, unos en sesiones plenarias y otros en el seno de las dos comisiones organizadas, la primera para ocuparse de cuestiones relativas al conjunto del sistema educativo y la segunda para tratar las que afectan más es-

pecíficamente a la educación superior. La comisión primera estuvo presidida por el ministro de Ciencia, Educación Superior y Tecnología de Polonia, Janusz Gorski y la segunda, por el director de Educación Post-secundaria y Superior de Dinamarca, Niels K. Hermansen, asistido cada uno por un vicepresidente. Fue designado relator general el rector de la Academia de París, Pierre Tabatoni. Relatores de las dos comisiones lo fueron, respectivamente, un canadiense y un húngaro.

¿Cuáles fueron los temas más tratados en esta reunión de Sofía y cómo cabe resumir este tratamiento?

Por supuesto, que el primer interés de una reunión de semejantes características reside en su propia amplitud, concretada, en esta ocasión, en la presencia conjunta de los países de los diferentes bloques y sistemas políticos. (Cuando se publique este resumen, se habrá celebrado ya o estará celebrándose, en Belgrado, la conferencia «general»; esto es, la de todas las naciones).

Así, los representantes de los países socialistas afirmaron, una vez más, no afectarles mínimamente el gran problema «educación-empleo» al tener *planificados* el acceso a las diferentes enseñanzas en función de las salidas que *demandan* la planificación económica o de la *mano de obra*. Los inevitables desajustes entre ambos cálculos (la previsión educativa es forzosamente muy anterior a la económica) se ahorra (según tuvo ocasión de verificar en Bulgaria el autor de estas notas) forzando una asignación de efectivos, en el campo del empleo, superior a los que resultaría de aplicar los principios de *productividad* y relación *coste-beneficio*, propios de los regímenes capitalistas.

En relación con los contenidos de la educación y la necesidad de un cambio en la estructura del sistema, a fin de que éste dé mejor respuesta al cambio tecnológico y social, en Sofía se puso de relieve, en primer término, cómo las instituciones educativas deben tener en cuenta que no tienen la exclusiva de la enseñanza, tanto en el aspecto de la instrucción como en el de la formación y cómo este fenómeno se ha venido acentuando de día en día. Al mismo tiempo, entre la escuela y los *medias* (o *mass media*, que tan importante cauce de información *cultural* representan ha tenido, hasta ahora,

más el carácter de competición que el de cooperación. Sería preciso que esta situación cambiase y que los programas escolares se elaborasen teniendo en cuenta el papel que los medios desempeñan y la necesidad de dar un tratamiento educativo, desde los planes de estudio, al mosaico de información, desordenado y asistemático, que dichos medios de comunicación presentan.

La educación y el mundo del trabajo

Otro tema al que se dedicó gran atención en esta tercera conferencia europea fue el de la relación de las instituciones educativas con el mundo del trabajo. Sobre todo en el caso del nivel secundario, se tiende a cerrar la tradicional escisión entre enseñanzas humanísticas o *académicas* y aquellas otras de carácter más profesional o técnico. Numerosos países han reformado sus *enseñanzas medias* o están en vías de hacerlo, con una clara tendencia a la que se podría llamar *politecnización* de las mismas. Ello se refuerza con una aproximación viva y real al mundo del trabajo que en ocasiones adopta la fórmula de la alternancia. (Los períodos de estudio se alternan con los de permanencia en una empresa). Como corresponde a un planteamiento más *científico* del sistema educativo, derivado de sus concepciones filosófico-políticas, en los países socialistas dicha relación con el mundo de la producción es aún más acusada. Así, ya en la primaria se hace una iniciación a la enseñanza politécnica, que no consiste en el aprendizaje de *oficios* concretos pero que sí trata de familiarizar a los escolares en el conocimiento de los útiles más generales del trabajo.

Determinados países, sin embargo, se mostraron reticentes en orden a una relación de la educación con el *trabajo productivo* por el riesgo de *explotación* laboral que aquella relación conlleva. En todo caso, la participación de los educadores en estas actividades extraescolares parece indispensable para que los objetivos educativos no se pierdan de vista nunca o puedan quedar difuminados.

Para España, que tan agudamente padece la división entre un bachillerato de claro corte académico (más aún al no ha-

berse llegado a implantar en el mismo las enseñanzas técnico-profesionales dispuestas por la Ley General de Educación) y una formación profesional, que, fuera de hecho del sistema, no ha encontrado su identidad en el contexto de la reforma del 70, el conocimiento de las experiencias europeas en este terreno de la refundición entre lo humanístico y lo profesional puede ser muy útil.

Los problemas de la educación superior

La comisión dedicada a los problemas específicos de la educación superior se ocupó en primer lugar, de un punto delicado al que ya hemos hecho referencia: la incidencia que en aquélla tiene la generalización de la enseñanza secundaria. Si bien se está de acuerdo —a nivel de declaración del principio— de que todos aquellos que poseen las cualidades necesarias para emprender estudios superiores, deben tener acceso a los mismos, es lo cierto que algunos países han recurrido al *numerus clausus*, con carácter general o parcialmente aplicado a algunas ramas. Curiosamente, Holanda ha aplicado un sistema de lotería, ponderada por la valorización de los resultados de los estudios secundarios, pero que ya se dispone a modificar.

Otros temas que debatió esta comisión fueron los relativos a la contribución de la enseñanza superior a la renovación y la democratización del sistema educativo en su conjunto; las nuevas tareas que incumben a aquélla en la formación, perfeccionamiento y reciclado del personal directivo en el actual momento de progreso de las ciencias y de la técnica; el vínculo entre las actividades de enseñanza y de su investigación; la misión cultural de la enseñanza superior y su contribución a la educación permanente, y, por último, la cooperación en el ámbito de la educación superior.

Se celebraron reuniones plenarias como iniciación de la conferencia y en la fase decisoria de la misma. Al comienzo, y tras los discursos oficiales de inauguración, los jefes de las delegaciones, tomando como punto de referencia, con arreglo al orden del día, las tendencias registradas en la educación desde la anterior conferencia, expusieron la situación en sus

respectivos países. Es inevitable, al parecer, que estos discursos *nacionales* respondan sobre todo al carácter de *competición* y confrontación políticas que, en buena parte, tienen estas conferencias. La exposición de las realizaciones y de los presuntos éxitos prevalece sobre la referencia a problemas y dificultades, que, en todo caso, se hace muy de pasada. En tal sentido, la intervención española, al mostrar las dos caras de la moneda, (y siempre es factible poner el énfasis en lo conseguido, poco o mucho) se apartó un tanto, pensamos que elegantemente, del patrón clásico.

Ultimados los trabajos de las comisiones, el plenario aprobó las propuestas de las mismas, los informes de los respectivos relatores y el extenso «proyecto de informe final», redactado por el secretario de la UNESCO bajo la batuta del relator general.

Consideraciones generales y recomendaciones

El clima creado a la conferencia por la reciente invasión de Afganistán y la contramedida del boicot a las Olimpiadas, perceptible en todo momento (recuérdese al respecto la presencia de la representación norteamericana), aunque no se manifestase hasta el final, dificultó extraordinariamente la redacción del *documento* que había de fijar y testimoniar los trabajos de esta reunión y, en base a los mismos, señalar un camino a las políticas educativas de los próximos años. Como es sabido, las declaraciones y las recomendaciones de la conferencia de la UNESCO se adoptan por consenso, a base de generalizar y *difuminar* hasta donde sea preciso los textos correspondientes. Para no romper, en ningún caso, esta tradición, la reunión plenaria de trabajo de Sofía hubo de ser objeto de varios aplazamientos a fin de permitir al comité de redacción llegar al acuerdo correspondiente.

Rusia y los demás países socialistas pretendían incluir en la *declaración final* determinadas referencias a la paz y al deporte, que fueron consideradas inaceptables por los occidentales. Finalmente, se convino en sustituir tal declaración por unas *consideraciones generales y reco-*

mendaciones, que, en efecto, fueron aprobadas, todas, por consenso.

En esencia, estas consideraciones y recomendaciones hacen referencia a los puntos siguientes:

a) Sobre el sistema educativo en su conjunto.

- La promoción de una educación para la paz, la comprensión internacional y el desarme.
- La democratización de la educación mediante la educación permanente, la calidad de la enseñanza, la orientación pedagógica y profesional, la máxima igualdad entre los sexos y la eliminación de cualquier otra discriminación.
- La revisión de los contenidos de la educación.
- La realización de un plan a medio plazo y de programas comunes para la incorporación a la educación de las innovaciones tecnológicas, especialmente del material microelectrónico.
- La articulación entre la educación y el mundo del trabajo.
- La educación de los trabajadores migrantes y sus familias.

b) Sobre la educación superior.

- La cooperación general en este campo.
- La celebración de una reunión europea para fomentar las relaciones o elaborar programas conjuntos en materia de investigación.
- La cooperación con los países en desarrollo.
- El funcionamiento del CEPES.

La participación española

Presidida por el subsecretario de Educación, Juan Manuel Ruigómez, la delegación española estuvo integrada, además, por Raúl Vázquez, director general de Enseñanzas Medias, Emilio Lázaro, subdirector general de Estudios y Juan de Luis Cambor, consejero de la Delegación Permanente de España en la UNESCO, como representantes del departamento de Educación y Juan Antonio Menéndez Pidal, subdirector general de Cooperación Internacional y Gonzalo Junoy, subdirector general

de Estudios y Programación, en representación del Ministerio de Universidades e Investigación. Pasó a integrarse también en la comisión el secretario de la embajada de España en Sofía Delfín Colomé.

En la fase introductoria de la Conferencia, el subsecretario, Manuel Ruigómez, se refirió a nuestra reforma de 1970 cuya aplicación en la que «no todo han sido aciertos», sí supuso importantes avances en la democratización de la educación y en la igualdad de oportunidades al dar a todos los niños españoles la posibilidad de cursar un período de educación obligatoria de ocho años, seguidos del bachillerato o de la formación profesional, igualmente obligatoria en su primer grado. Aludió a la situación actual, caracterizada en buena parte por el proceso de descentralización consecuente a la nueva organización territorial del Estado. Hizo mención del gravísimo problema de la relación entre educación y empleo, que en España se manifiesta con la existencia de cien mil licenciados en paro y una matrícula en los centros de nivel universitario muy superior a las perspectivas de empleo, sin que se avizoren posibilidades de mejora en un futuro próximo. En tales circunstancias —se preguntó el orador— «¿hasta qué punto es legítimo que una interpretación amplia de la democratización de la educación permita el libre acceso de todos los que lo deseen a los centros de educación superior?...»; «¿a quién beneficia que centenares de miles de titulados universitarios en ingeniería, derecho, medicina, profesorado u otras especializaciones, preparados a costa de muchos esfuerzos familiares y estatales, se encuentren en situación de paro al terminar sus estudios?».

Se refirió también Ruigómez a que de los sistemas educativos «se desprende una orientación predominantemente utilitaria que debería compensarse con una mayor preocupación por el cultivo de los valores éticos y morales»; hizo una referencia a la necesidad de un tratamiento adecuado a la educación de los emigrantes y, por último, citando la frase de asombro de Piaget «¿por qué la pedagogía es en tan escasa medida obra de pedagogos?», solicitó que se adopten las medidas de fomento y coordinación de la investigación que sean precisas para que la inmensa cohorte de educadores que trabajan

en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, engendre una «élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica y viva de la misma manera que todas las disciplinas aplicadas participan a la vez del arte y de la ciencia».

En el seno de las dos comisiones formadas, los representantes españoles intervinieron en diferentes ocasiones. Se hizo un resumen de la estructura de nuestro sistema educativo y de los trabajos en estudio para la eventual modificación de dicha estructura, en orden, sobre todo, a la necesaria articulación entre bachillerato y formación profesional. Las nuevas enseñanzas secundarias en proyecto constarían de un primer ciclo de orientación (desde los 14 a los 16 años), que guarda bastante analogía con el que existe en Francia, y que, luego, en el segundo ciclo, cristalizarían en las siguientes cinco líneas de enseñanza.

- Letras o humanidades clásicas.
- Ciencias clásicas.
- Técnicas (que darían acceso a las ingenierías y demás técnicas superiores).
- Artísticas.
- y económico-sociales (derecho, economía, sociología, y ciencias políticas).

Respecto a la revisión de los contenidos de la educación para su adaptación al cambio social, se expuso el plan de introducción en los programas de EGB de los siguientes núcleos de temas nuevos:

- Educación para la convivencia.
- Educación para la seguridad vial.
- Formación del consumidor.
- Educación para la conservación y mejora del medio ambiente físico y social.
- Iniciación en la práctica de las tecnologías básicas y
- Educación para la salud.

A iniciativa de la representación española, la educación para la convivencia fue

no sólo incorporada al informe final de la comisión, sino recogida como el primero de los objetivos que deberían tenerse en cuenta en la revisión y actualización de los contenidos de la educación.

La delegación del Ministerio de Universidades e Investigación explicó las líneas generales del proyecto de ley de Autonomía Universitaria que pretende articular un esquema de reforma universitaria acorde con el modelo de sociedad configurado por nuestra Constitución y que se inscribe en los planteamientos que fueron examinados en la Conferencia de ministros de Educación de Sofía.

La delegación insistió en el sentido que hoy tiene la autonomía universitaria entendida como la necesidad de que la Universidad preste un mejor servicio y sea más eficaz dentro del conjunto de la sociedad, lo cual significa que ésta tiene que establecer un control de lo que la Universidad hace, de la utilización que da a los recursos que la sociedad le proporciona, y tiene a su vez que proporcionarle una serie de orientación sobre cuáles son sus necesidades y sus exigencias. En definitiva, se trata de una autonomía limitada por el interés general. Desde esta perspectiva, la delegación puso de relieve los mecanismos introducidos por el proyecto de ley para lograr la participación de los distintos sectores de la sociedad en la Universidad.

Por último, la delegación española presentó una propuesta de resolución, a la que se adhirió Portugal, para que se facilite a los hijos de los emigrantes, en los países receptores de estos, no sólo el acceso a la enseñanza elemental o básica sino también a otros niveles del sistema educativo, particularmente aquellos que por tener un mayor componente de formación profesional guarden una relación mayor con las posibilidades de obtención de un empleo. La propuesta española refundida con la que habían presentado, con referencia exclusiva a la enseñanza primaria, los representantes de Yugoslavia, Grecia y Turquía, fue aprobada como una de las recomendaciones de esta Conferencia.

REUNION DE EXPERTOS SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS: LA DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS Y LAS NECESIDADES DE LA SOCIEDAD

UNESCO, París, 19-23 de mayo de 1980

Participaron en esta reunión once expertos de otros tantos países con el objetivo de examinar la didáctica de las matemáticas en relación con las necesidades de la sociedad.

En representación de España asistió doña María Luisa Pacios del equipo de trabajo de la Sección de Métodos y Contenidos del INCIE (Departamento de Formación del Profesorado).

En la sesión plenaria se analizaron los documentos elaborados por los grupos de trabajo internacionales, regionales y nacionales acerca de los objetivos de la formación matemática en los distintos niveles del sistema educativo.

A continuación se organizaron tres grupos de trabajo para examinar los objetivos de la enseñanza de las Matemática y definir las estrategias más adecuadas para alcanzar estos objetivos. Los temas estudiados por cada grupo fueron los siguientes:

1. Utilización de las Matemáticas en la vida corriente.
Aplicaciones de las Matemáticas.
2. Coordinación de los objetivos de las Matemáticas con los de otras asignaturas.
Definición y evaluación de los objetivos y transferencias a los programas escolares.
3. Contribución de las Matemáticas al desarrollo de la personalidad.
Factores pedagógicos a considerar en la formulación de objetivos.

Identificación de problemas que requieren un estudio más profundo y sugerencias a la UNESCO para futuras actividades.

Una vez elaborados los documentos por cada grupo de trabajo, se discutieron en sesión plenaria y se aprobaron las versiones definitivas para su posterior publicación.

En cuanto a los temas que requieren más atención por parte de UNESCO, dentro del campo de la didáctica de las Matemáticas, se identificaron los siguientes:

- a) Necesidad de estudiar en profundidad la interacción entre el lenguaje del niño y el lenguaje de las Matemáticas. Este problema ha sido ya examinado en la Conferencia de UNESCO en Nairobi en 1974.
- b) Formación del profesorado, tanto inicial como de profesores en activo, y especialmente en la enseñanza primaria.
- c) En vista de la falta de oportunidades educativas existentes en muchas partes del mundo, debería implantarse, dentro de las campañas de alfabetización, la enseñanza de los aspectos más elementales de la aritmética.
- d) Estudiar el papel de las matemáticas en la vida de la comunidad, y más generalmente en la sociedad, con objeto de generar ejemplos de Matemáticas en acción dentro de situaciones reales.
- e) Fomentar la investigación para determinar los niveles de comprensión de conceptos matemáticos alcanzados por los niños de distintos países.

REUNION DE LA ECBA SOBRE «LA BIOLOGIA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA»

Entre los días 28 de febrero al 4 de marzo de este año, se celebró en Salzburgo la reunión anual de la ECBA (Asociación de Biólogos de las Comunidades

Europeas), que preside el Profesor Dr. L. Vlijm.

Las reuniones de ECBA son frecuentes desde su fundación en 1975. La European

Comunities Biologists Association, es una asociación de biólogos con representantes de los estados miembros de pleno derecho de la Comunidad Europea y que también —casos de España, Grecia y Portugal— acoge representantes de estados cuya integración en la Comunidad está prevista a corto plazo. En esta ocasión, el tema monográfico del encuentro fue: La Biología en la enseñanza secundaria.

La reunión se desarrolló bajo la presidencia del Profesor Dr. Gerh Schaefer, Catedrático de la Universidad de Kiel. La participación fue numerosa. Se contó con la asistencia de más de veinticinco representantes, observadores invitados incluidos— de los diferentes estados asociados.

Los temas abordados fueron muy amplios. Se estudiaron los esquemas educativos y los programas y horarios de Biología de los diferentes estados asociados. Se elaboraron cuatro ponencias en relación con los temas:

- a) Formación del Profesorado.
- b) Planes de estudio.
- c) Organización escolar.
- d) Alumnos.

Como resumen de los puntos más importantes tratados dentro de cada tema se señalan los siguientes:

a) Formación del Profesorado: 1. Cualificación del Profesorado. 2. Identidad de la Biología. 3. Formación Pre-ejercicio y formación en ejercicio. 4. Autoformación.

b) Planes de estudio: 1. Estructura general. 2. Objetivos. 3. Uniformidad. 4. Contenidos y órganos decisorios. 5. Reforma de los planes.

c) Organización escolar: 1. Continuidad de la enseñanza de la Biología. 2. Los trabajos prácticos. 3. Número de alumnos. 4. Libros de texto. 5. Equipamiento escolar.

d) Alumnos: 1. Aptitud del alumno para la ciencia. 2. La enseñanza de ciencias y el lenguaje. 3. El medio social. 4. La motivación.

Las conclusiones de esta reunión serán recogidas por ECBA en un documento que será publicado. Ese documento se enviará a las autoridades educativas —Ministerios de Educación— de los estados asociados, acompañado de las opiniones y sugerencias que ECBA propone en torno a la enseñanza de la Biología en los niveles secundarios.

Actualidad educativa

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

ELEVADAS EXIGENCIAS EN LA ESCUELA

El 60 por 100 de los ciudadanos de la República Federal Alemana cree que el Colegio exige demasiado a los alumnos. Esto se desprende de los resultados de una encuesta que el Instituto de Investigación de la Opinión de Munich ha realizado por encargo de la Universidad. Especialmente los bávaros (un 78 por 100) se quejan de exigencias elevadas en la Escuela, frente a un 48 por 100 en Hessen, que contestaban afirmativamente a la misma pregunta.

Es en la Educación Básica donde los investigadores escolares hacen notar una mayor exigencia para los escolares. Casi la mitad de los padres reconoció que ellos mismos deben ayudar diariamente a sus hijos para la realización de los deberes. En cuanto al contenido de los programas, muchos padres consideran que se concede muy poca importancia en los Colegios a la disciplina y a la urbanidad. En cambio se imparte con menor limitación conocimientos especializados. Por último, el 45 por 100 de los padres encuestados se manifestaban decididamente en contra de la reforma escolar; de ellos, una parte (12 por 100) desea que la reforma escolar sea consecuencia de una decidida reforma política. Otro 26 por 100 ha declarado abiertamente que no desea la reforma.

(Die Welt)

BELGICA

EL EMPLEO Y LA ENSEÑANZA EN BELGICA

La adecuación entre el empleo y la enseñanza está menos garantizada que nunca. Además de la aparición masiva de parados, muchos de ellos universitarios, hay que señalar que la estructura del empleo ha variado: cada vez son más numerosos los trabajos poco creativos y meramente repetitivos. También la enseñanza ha variado en los últimos tiempos: se ha abierto camino progresivamente la idea de una formación permanente.

Para analizar los resultados de la evolución del empleo y la enseñanza en los distintos países se ha reunido en Bruselas un congreso internacional de centros de enseñanza católicos. En este congreso internacional se han presentado también los resultados de una encuesta realizada entre 6.000 padres de alumnos. Como consecuencia de todo ello se han propuesto una serie de objetivos prioritarios tanto en el campo del empleo como de la educación.

En el primer campo se considera de importancia: ofrecer a las mujeres las mismas oportunidades que a los hombres, de acceso al trabajo, dar un sentido al trabajo según la evolución de la sociedad, prever la alternancia de los estudios y el trabajo, reducir la barrera entre el trabajo manual y el intelectual, desarrollar y utilizar la capacidad de adaptación de la persona..., etc.

(Le Soir)

UNA NUEVA PEDAGOGÍA PARA EVITAR LOS FRACASOS EN LA ESCUELA

En el mes de junio ha aparecido en Bélgica un libro escrito por un grupo de profesores universitarios que describe lo que puede ser una nueva pedagogía que evite los fracasos en los estudios.

El libro parte de la base de que el fin de cualquier pedagogía es enseñar al alumno a desenvolverse y a transformar las propias condiciones vitales. En esta nueva pedagogía se inculca al alumno el gusto por aprender, pudiéndose enseñar más rápidamente las materias del programa.

Pero además analiza de manera sociológica las relaciones que pueden existir entre la educación, las desigualdades sociales y la reproducción de estas desigualdades.

Los educadores, teniendo en cuenta estos hechos, deben utilizar como instrumento privilegiado de su pedagogía el trabajo en equipo, el trabajo con «la clase». Este tipo de trabajo desarrolla en el alumno la confianza en sí mismo, la solidaridad, las posibilidades de expresión y el análisis de la realidad socioeconómica.

Para aplicar estos métodos, cada profesor debe discutir de su práctica en el seno de grupos de profesores. Esta es la finalidad de los «encuentros pedagógicos» abiertos a todos y organizados del 25 al 30 de agosto por la Confederación general de profesores (CGE).

(Le Soir)

ESPAÑA

REFORMA DE LOS PROGRAMAS Y CONTENIDOS DE LA EGB

El Ministro de Educación prepara los nuevos programas de EGB que han sido elaborados por trescientos maestros de toda España, con el asesoramiento de inspectores, catedráticos y académicos. Según el Director General de EGB, Sr. Caselles, el espíritu que informa a este documento sobre reforma de los contenidos en la EGB es el regreso de la escuela a su misión fundamental, cual es de que toda la formación que en ella se imparta sirva realmente para la vida «desde la educación para la salud y para el reencuentro con la Naturaleza, hasta la educación

para defenderse de la manipulación y del consumismo». Respecto a los programas, se pone un énfasis especial en la relación de la escuela con el entorno social de la misma y en esta misma dirección con el mundo de las regiones y de las autonomías. A este respecto se pretende que en el área de las ciencias sociales se dedique todo un curso al estudio de la localidad del alumno y otro al de su región o nacionalidad. En lo que concierne a la propia estructura de la EGB, aunque se mantendrán los actuales ocho cursos, se piensa flexibilizar algo más la transición de unos a otros y romper la rígida relación actual entre la edad cronológica y la edad escolar del alumno. El documento en cuestión, preparatorio de la Reforma, será publicado en la revista oficial del Ministerio «Vida Escolar» a los efectos de que tanto los profesores, como las asociaciones de padres y cuantos se sientan interesados por los problemas educativos, puedan aportar sus opiniones e iniciativas a la Administración.

(Prensa Nacional)

PREPARACION DEL CURSO 80-81

El Ministerio de Educación tiene todo dispuesto para que los cerca de cinco millones de alumnos que cursan estudios de diferentes niveles en centros públicos tengan un comienzo de curso 80-81 con absoluta normalidad.

Cara al próximo curso, son exactamente 411.329 los nuevos puestos que empezarán a funcionar en distintos niveles. De ellos 34.700 son de preescolar, 291.320 de EGB (muchos son de sustitución de antiguos puestos deficientes), 31.160 de BUP y 52.089 de formación profesional.

El curso 80-81 supondrá un aumento de plantilla de 4.927 nuevos maestros, aunque falta aún la aprobación de las Cortes. Con ellos, el número total de maestros llegará a los 162.021, con 2.950 sustitutos y 1.223 maestros de lenguas vernáculas (fuera de plantilla). El profesorado de BUP se incrementará en 440 catedráticos y 1.230 agregados, lo que dará una suma total de 36.736 docentes de este nivel, y los profesores de formación profesional superarán los 16.000 al incrementarse en 1.149 profesores numerarios y 681 maestros de taller.

(Prensa Nacional)

APROBADO EL ESTATUTO DE CENTROS DOCENTES

El Estatuto de Centros Docentes se ha convertido ya en Ley Orgánica Constitucional, una vez aprobado por el Pleno del Senado, obtenida la sanción real y publicado en el Boletín Oficial del Estado de fecha 27 de junio de 1980. La aprobación por el Senado se ha producido sin que se introdujesen modificaciones en el texto remitido por el Congreso de los Diputados. Una vez aprobado el Estatuto de Centros Escolares, el Ministerio de Educación ultima la preparación de los tres Reglamentos de desarrollo del Estatuto, cuya promulgación consideren más urgente: el de admisión de alumnos; el de contratación de directores y el de órganos de participación.

Prensa de Madrid, Junio 1980

PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El Ministerio de Educación ha concluido la preparación de un Plan cuatrienal de construcciones escolares, en el marco de los trabajos realizados por el Comité de inversiones públicas.

En este Plan se recogen los estudios de necesidades para hacer frente a la escolarización en todos los niveles y modalidades educativas.

Este Plan aparece estructurado según un orden de prioridades, de acuerdo con el distinto grado de urgencia social que se atribuye a las necesidades de cada uno de los niveles. En este sentido, se ha considerado totalmente prioritaria la atención a la Educación General Básica y a la Formación Profesional.

Por lo que se refiere a la Formación Profesional, se fija como objetivo para el cuatrienio la construcción y equipamiento de los nuevos puestos necesarios para aumentar el nivel de escolarización de la población de quince y dieciséis años.

«ABC» 31-V-80

MAYOR ESCOLARIZACION EN LA EDUCACION PREESCOLAR

Al menos el 80 por 100 de los niños de cinco años han estado escolarizados en 25 provincias españolas durante el curso

1979-80, y en otras seis o siete provincias la cifra alcanzó al 100 por 100 de los niños en tal edad, según datos de un informe de la ponencia técnica de Educación Preescolar que se está elaborando sobre este nivel educativo.

En el curso de 1978-79 había 31.165 unidades de preescolar, de las que el 51 por 100 eran estatales, y el 49 no estatales, invirtiéndose el peso relativo existente hasta ahora que acusaba primacía de la enseñanza no estatal. Asimismo durante ese curso había 1.153.743 puestos escolares. Con relación al profesorado en ese curso había 31.338 profesores, de los que el 51 por 100 ejercía en centros estatales, y el 49 por 100 restantes en los no estatales. En relación con el curso anterior, se produjo un aumento del 11 por 100, 2.986 docentes más que el año anterior.

La matrícula de alumnos en 1978-79 fue de 1.077.652 niños, con una cifra inferior (unos 30.000 alumnos menos) en la enseñanza estatal que en la no estatal.

«PUEBLO» 11-VI-80

FRANCIA

REFORMA DEL CICLO MEDIO DE LA ESCUELA ELEMENTAL

El Ministerio de Educación francés ha preparado un proyecto de instrucción que fue sometido a dictamen del Consejo de Enseñanza general y técnica y examinado por este Organismo el 26 de junio último en el que se contempla una modificación de los programas y de la atribución de horas lectivas de algunas asignaturas del ciclo medio de la escuela elemental, que entraría en vigor para el curso académico 1980-1981.

La necesidad de adquirir conocimientos concretos, la rehabilitación del francés escrito, de la historia y de la educación cívica y moral, son las líneas maestras de la reforma de los programas del ciclo medio.

Los dos años del ciclo medio, a los que se refiere la reforma, constituyen un período intermedio en el que se tratará a la vez de perfeccionar los conocimientos de la escuela elemental y de preparar el acceso a la enseñanza secundaria. Sin embargo, la experiencia venía demostrando

que numerosos alumnos abordaban la enseñanza secundaria con un nivel insuficiente de conocimientos.

El proyecto de instrucción del Ministerio de Educación establece claramente que el papel de la escuela primaria es asegurar las bases que permitirán después, en el liceo o en el colegio y durante toda la vida, acceder a conocimientos más extensos y precisos y cultivar aptitudes y capacidades en todos los ámbitos.

El proyecto acentúa la necesidad de que los alumnos desarrollen su capacidad de utilización del lenguaje con rigor, claridad y corrección, oralmente y por escrito, y concreta los conocimientos que deben adquirirse en matemáticas. Pero su mayor innovación es la de introducir un principio de orden en las denominadas actividades de despegue, en las que es a veces difícil distinguir objetivos y disciplinas.

Se definen estas actividades como destinadas a favorecer el desarrollo del niño en sus aspectos corporales, afectivos, intelectuales y sociales y a ayudarlo a integrarse en su medio natural o cultural, pero puntualiza que deben permitirle también acceder al conocimiento, a la expresión, a la creatividad y a la autonomía.

Frente a la práctica actual, las actividades de despegue no son meras actividades que se justifican en sí mismas: deben desembocar en conocimientos concretos y crear hábitos de trabajo que permitan al alumno enfrentarse a estudios de niveles más avanzados. Para ello, dentro de dichas actividades se acotan distintas disciplinas y se fijan los objetivos, programas y horarios de cada una de ellas.

En historia, por ejemplo, la enseñanza deberá permitir al niño situarse en el espacio y en el tiempo y desarrollar su espíritu crítico ante el cúmulo de información del que dispone, pero al mismo tiempo deberá proporcionarle datos concretos sobre los grandes períodos de la historia de Francia, y las fechas, acontecimientos y personajes más significativos de cada uno de ellos, de manera que el alumno disponga de un esquema que completará con los estudios secundarios. Las mismas líneas maestras inspiran la reforma en el resto de las actividades llamadas de despegue, ciencias experimentales, educación manual, artes plásticas, actividades manuales y educación moral.

Una aplicación rigurosa de la Instrucción

se considera esencial por el Ministerio de Educación francés para conseguir una modificación profunda de las condiciones de la enseñanza primaria y con esta finalidad se ha preparado una campaña, que se iniciará con el curso académico, de explicación y persuasión entre los profesores, y a más largo plazo se prevé que los programas de formación permanente del profesorado se centren esencialmente sobre el ciclo medio.

(Le Monde)

LOS EXAMENES FINALES DE BACHILLERATO EN CONTROVERSIDA

Declaraciones del Ministro de Educación han desencadenado una controversia en torno a la posible supresión de los exámenes finales del bachillerato y su posible sustitución por un sistema de control permanente del rendimiento académico, si bien, según una declaración posterior del propio Ministro, la desaparición de los exámenes no es objeto de un proyecto concreto y sí una mera hipótesis de trabajo.

La supresión de los exámenes finales supondría un importante ahorro financiero y en el orden académico permitiría un desarrollo normal del último trimestre académico, prácticamente perdido a efectos lectivos por la celebración de los exámenes en cuestión, que paralizan la vida escolar en muchos centros franceses.

Aunque, según una encuesta encargada por el Ministerio del ramo, el 74 por 100 de los encuestados se muestran favorables a un sistema de control permanente, las organizaciones que tratan más de cerca el tema educativo, con la única excepción de la Unión Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos de la enseñanza libre, son en su conjunto hostiles a la desaparición del examen tradicional.

Se teme sobre todo que se produzca una disparidad entre establecimientos y que las universidades impongan en consecuencia exámenes de acceso, aunque el bachillerato dé derecho en principio a ingresar directamente en las mismas, y se señala, por otra parte, la necesidad de definir las modalidades de control permanente que sustituirán al sistema actual, que nunca deberían transformarse en un examen permanente.

(Le Monde)

GRAN BRETAÑA

LOS EFECTOS DE LOS RECORTES PRESUPUESTARIOS Y DEL DESCENSO DE LA NATALIDAD

La política económica del Gobierno y el creciente descenso de la natalidad están repercutiendo seriamente en el sistema educativo. Se estima que hacia mediados de los años 80, el excedente de puestos escolares puede alcanzar casi los tres millones y que el volumen de alumnos entre 11 y 15 años, disminuirá en un millón aproximadamente durante los nueve próximos años.

El Gobierno espera que las autoridades locales adopten un sistema de concentración de escuelas, mediante la supresión de los centros de menor número de matrícula y mayor precariedad de niveles, a fin de poder preservar los centros de capacidad media o grande, que podrían ofrecer una mejor enseñanza a menor coste. Esta medida pone en peligro la supervivencia de las escuelas locales que cuentan con escaso número de alumnos y, muy especialmente las escuelas unitarias rurales.

El problema con que se encuentra el Departamento de Educación es que, tanto los padres como los profesores, se inclinan más por aquellos centros que, en principio, deberían suprimirse por falta de alumnado. Las razones que alegan para mantener estas escuelas locales son, entre otras, la importancia que tiene la escuela para una comunidad rural y para mantener en el área a las familias jóvenes, así como las dificultades y el elevado coste que supondría la puesta en marcha de un servicio de transporte escolar en las zonas rurales más diseminadas. Estos argumentos se ven reforzados por la actitud del propio Gobierno quien, con sus promesas de ofrecer mayores posibilidades de elección en la educación, está propiciando la organización de campañas en pro de la supervivencia de las escuelas locales.

Los efectos de la inflación y el descenso de la natalidad también se están manifestando en las escuelas secundarias y se prevé que la crisis se prolongará durante la próxima década.

Un grupo de especialistas de educación ha elaborado un informe proponiendo al-

gunas medidas que deberían adoptarse para hacer frente a esta situación, entre las que figuran la fusión de centros para poder ofrecer un curriculum completo de opciones con plantillas más reducidas, así como la revisión y mejora de los salarios del profesorado estatal, de forma que permanezcan en la docencia los mejores, en lugar de buscar promociones en la Administración.

(The Guardian - The Economist)

LA ENSEÑANZA GRATUITA AMENAZADA

El servicio de educación gratuita empieza a tambalearse. Se van generalizando las noticias de que las escuelas ya no van a suministrar libros de texto básicos y material didáctico a los alumnos. En algunas zonas, los padres están contribuyendo a sufragar los gastos de educación, mientras que en otras, los alumnos se ven obligados a compartir los libros de texto y a utilizar para sus deberes recortes de papel usado, porque los centros carecen de fondos para facilitarles cuadernos de trabajo. Las clases de ciencias, en el nivel secundario, se están impartiendo en pésimas condiciones debido al deterioro o falta de aparatos de laboratorio.

En todo el país se está presionando a los padres para que desembolsen miles de libras destinadas a pagar los libros y otros materiales que deberían ser suministrados con carácter gratuito. Estas aportaciones personales podrían caer dentro de la ilegalidad, de acuerdo con la Ley de 1944, que establece que «las autoridades locales no deben exigir ningún tipo de derechos por la educación que ofrecen», sin embargo, se plantean dudas al respecto, ya que el dinero aceptado se considera como donativo. Al margen de la posible ilegalidad del hecho, lo que está claro para los padres es que si las autoridades locales no pueden hacer frente a los gastos de material escolar, alguien tendrá que hacerse cargo de estas obligaciones.

Entre tanto, algunos grupos de padres, animados por el Centro Asesor de Educación (ACE), critican al Ministerio de Educación por estimular a los padres de los alumnos para que compren los libros de textos básicos y el material didáctico

necesarios para sus hijos. El ACE está impulsando a los padres a desafiar a las autoridades locales que no cumplan la ley y les ha dirigido una circular en la que les advierte que la actitud del Ministro de Educación de estimular a la creación de un fondo económico voluntario, así como los esfuerzos que, de buena fe, están realizando organizaciones de padres, son una amenaza al principio básico de gratuidad de la enseñanza y llevarían a las autoridades locales a olvidar sus obligaciones de proporcionar a las escuelas el material y elementos necesarios para garantizar una buena calidad en la enseñanza. El ACE ha sugerido a los padres las medidas que deberán adoptar en el caso de que se solicite su contribución a los gastos de material escolar y les insta a que rechacen esta forma de solucionar el problema educativo.

(The Guardian y
The Times Educational Supplement)

EL «BOOM» DE LAS ESCUELAS PRIVADAS Y LA OPOSICION DEL PARTIDO LABORISTA

A pesar de la rápida elevación de los precios y de la constante disminución del número de niños en edad escolar, los centros privados están experimentando un gran auge, especialmente en las clases diurnas y en los niveles de preparatorio, propiciado sin duda por la grave crisis que atraviesa el sistema educativo estatal, debida en gran parte a los recortes presupuestarios.

Cada día son más numerosos los padres que deciden trasladar a sus hijos de las escuelas públicas de nivel primario a los centros docentes privados. Entre las razones fundamentales que les mueven a tomar esta decisión, se citan las de la supresión de numerosas escuelas locales en muchas zonas, la inferior dotación de los centros estatales en comparación con los privados y la mejor proporción profesor-alumno en los centros privados. Otro factor que también contribuye al «boom» del sector privado es el alto nivel de desempleo en el campo docente, que permite a estos centros seleccionar mejor a su profesorado. Este mismo fenómeno se observa en el profesorado. Muchos maestros

abandonan las escuelas estatales para pasarse a las privadas.

Los portavoces del partido Laborista opinan que es urgente adoptar medidas encaminadas a fortalecer la enseñanza pública y a debilitar la privada si se quiere alterar la actual situación de poder en la educación.

(The Observer - The Guardian -
The Times Education Supplement)

ITALIA

LAS CALIFICACIONES Y LAS PRUEBAS DE EXAMENES BLOQUEADAS EN TODAS LAS ESCUELAS ITALIANAS —ACUERDO GOBIERNO-SINDICATOS— SOBRE LAS RETRIBUCIONES DEL PERSONAL DOCENTE ESTATAL EN EL PERIODO 1979/81

El personal docente estatal adherido a los sindicatos autónomos SNALS, SNIA, UNSA, CISA y DIRSTAT decidió el bloqueo de las calificaciones y de los exámenes en todas las escuelas italianas a partir del día 5 de julio como protesta por el Acuerdo conseguido entre el Gobierno y los sindicatos confederales CGIL, CILS y UIL en relación con las enmiendas al proyecto de Ley 813, introducidas por la Cámara de los Diputados y confirmadas por el Senado, que garantizan beneficios económicos automáticos a cerca de 250.000 docentes del Estado. Los sindicatos autónomos piden que con prioridad absoluta a cualquier negociación con el Gobierno sobre el nuevo contrato para el trienio 79-81, se resuelva la situación de agravio comparativo de que son víctimas los profesores con más años de servicio, mediante el adecuado reconocimiento de la antigüedad adquirida en el ejercicio de la docencia, cuestión que no fue valorada en el contrato correspondiente al trienio 76-78 y que ha causado hondo malestar entre esta fracción del profesorado.

El bloqueo de los exámenes ha afectado a cerca de cuatro millones y medio de escolares que han permanecido en la incertidumbre en relación con su pase o promoción al curso superior así como a otros tres millones que además deberían rendir pruebas de examen para obtener los títulos de la escuela elemental, media

Inferior o de madurez en la escuela media superior, qué actuaciones tendrían que haberse iniciado en toda Italia conforme al calendario aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública y que han tenido que ser aplazadas en varios días, del 16 al 19 de junio.

El ultimatum lanzado por el Gobierno, después de unas tensas y largas negociaciones que han mantenido en vilo a todo el sector escolar, amenazando a los Sindicatos con adoptar medidas de emergencia tendientes a permitir el normal desenvolvimiento de exámenes y calificaciones si no se revocaba el bloqueo, ha propiciado al fin el acuerdo Gobierno-Sindicatos en los siguientes términos: el Gobierno ha aprobado un Decreto que concede las mejoras económicas demandadas por los docentes y una liquidación a cuenta sobre el futuro nuevo contrato trienal 79-81 de 10.000 liras por mes y profesor para 1979 y 40.000 a partir de enero de 1980; los sindicatos autónomos han pedido que gran parte de estas cantidades vayan asignadas para la «recuperación» de la antigüedad perdida, forzando en tal sentido la interpretación dada por los confederales. En concreto esta operación supondría la movilización de 800.000/900.000 millones de liras del total de 1.800.000 establecidos por el Gobierno para el nuevo período contractual 79-81 además de otros 300.000 que deberían ser comprometidos en el sucesivo contrato 1982-84. A juicio de los sindicatos confederales esto supondrá hipotecar las disponibilidades financieras para los dos contratos sucesivos al vigente y la certeza de que los estatales dependientes de la Universidad y de los monopolios del Estado, los empleados de correos y telecomunicaciones, etc., reivindicarán análogas «recuperaciones» de la antigüedad.

Otro Decreto Ley aprobado en Consejo de Ministros ha duplicado la cuantía de las indemnizaciones para los docentes que forman parte de las comisiones de exámenes de madurez. También han sido actualizadas las compensaciones para las comisiones de examen de «licencia» y de cualificación profesional. El Consejo de Ministros aprobó también un proyecto que previene la entrada en el escalafón de

diversas categorías de profesorado no numerario (precarí).

(Corriere Della Sera/La Stampa)

MENOS ESTUDIANTES EN TODAS LAS ESCUELAS

El Instituto Central de Estadística ha hecho públicos los datos relativos al año escolar 79-80. Desde 1.º de octubre de 1979, desciende el número de estudiantes de la escuela secundaria superior (0,8 por 100 con respecto a la misma fecha de 1978), alcanzada también por la ola de reflujo que de unos años a esta parte se advertía en la escuela elemental y en la escuela media obligatoria.

La población escolar italiana global cuenta hoy con 12.700.000 estudiantes. De éstos, 1.030.000 son estudiantes universitarios, 11.360.000 son los alumnos desde la escuela maternal hasta el final de la escuela secundaria. Concretamente los niños inscritos en la escuela materna son 1.716.000, en la escuela elemental 4.578.000 y 2.904.000 en la escuela media obligatoria.

De los 2.386.000 alumnos de la escuela secundaria superior, el 75 por 100 asisten a escuelas que conducen directamente a un oficio a una profesión, mientras el otro 25 por 100 han escogido opciones de formación general. Sin embargo, los alumnos que después de haber superado el examen de «madurita» se matriculan en la Universidad constituyen un porcentaje casi tres veces superior a ese 25 por 100.

Las Facultades escogidas con preferencia son Decreto (15 por 100 de los alumnos matriculados), Economía y Comercio (13 por 100), Medicina (9,3 por 100). Esta es la Facultad con mayor número de alumnos matriculados (140.750) seguida de Derecho (100.237) y Economía y Comercio (68.000).

(Corriere Della Sera)

POSIBLE REESTRUCTURACION DEL MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA

Si llegase a triunfar la reforma del Ministerio de Instrucción Pública, relanzada en estos días por el Subsecretario socia-

lista Lenoci, no cambiaría sólo la estructura, sino también las funciones del Ministerio. En efecto se pasaría de un control central sobre los distintos niveles de enseñanza a un sistema de relaciones entre el centro y la periferia de tipo gerencial. La reforma apunta pues a una dirección distinta de la actual en que las direcciones generales tienen poderes directos sobre cada uno de los distintos niveles de enseñanza; se trataría, pues, de establecer competencias compartidas para cada tipo de asuntos homogéneos.

Así, en la nueva estructura se establecería una Oficina de Presupuestos y Programación; otra para las relaciones con las Entidades Locales; otra para los problemas de tipo jurídico; otra para la investigación, la experimentación y la actualización del profesorado; otra para la organización y las relaciones con los órganos colegiados; otra para las relaciones con las demás escuelas europeas; otra para la informática; otra para el personal; una última para la Universidad y la investigación científica.

La reforma es una prueba tangible de la voluntad descentralizadora del Ministerio. La supresión de los centros de decisión ministeriales para cada nivel escolar, debería traducirse, en efecto, en una mayor autonomía e independencia cultural para cada tipo de escuela. De otra parte se aseguraría la unidad de dirección en materia de administración personal, formación del profesorado, utilización de los recursos materiales.

La reforma debe obtener el dictamen favorable del Consejo Nacional de Instrucción Pública y del Consejo Nacional Universitario. Las fuerzas católicas y el propio Ministro de Instrucción Pública aún no se han pronunciado, aunque se cree que Sartil hará suya la reforma.

(Corriere Della Sera)

APROBADO EL DECRETO LEY PARA LA REFORMA UNIVERSITARIA

El Consejo de Ministros ha aprobado en fecha 1-4 de mayo el Decreto-Ley que dicta las normas de actuación de la Ley cuadro para la reforma de la enseñanza universitaria. La disposición pasa ahora a las comisiones de enseñanza de la Cá-

mara de los Diputados y del Senado quienes deberán expresar su dictamen no vinculante al Gobierno. Recibido el dictamen de las Cámaras, el Gobierno deberá publicar el texto definitivo antes del 12 de julio próximo. La disposición tiende a dar nueva ordenación a la carrera universitaria y a poner fin al añejo asunto de los así llamados profesores precarios (no numerarios).

He aquí algunos de los puntos más importantes del Decreto.

1. Los profesores universitarios se dividen en dos categorías: profesores ordinarios y profesores asociados. En la categoría de profesores asociados confluirán mediante concurso restringido, muchas de las categorías de los actuales profesores universitarios que actualmente no están en el escalafón.

2. Se instituye la categoría de investigador (*ricercatore*) a la que confluirán, mediante concurso restringido, muchas de las categorías de los actuales profesores precarios de niveles inferiores.

3. La docencia universitaria podrá efectuarse a tiempo parcial o a tiempo completo. Los profesores a tiempo completo recibirán una retribución superior del 40 por 100.

4. Se instituye la figura del profesor contratado, para utilizar también las fuentes culturales ajenas a la Universidad.

5. Se instituye el doctorado en investigación al cual afluirán los miles de licenciados de las distintas Facultades que tienen la intención de emprender la carrera de profesor universitario.

6. Se atribuyen nuevas y más importantes funciones a la investigación en el ámbito universitario. Para la coordinación con la investigación de otros sectores se instituye un Registro Nacional de la Investigación.

La disposición se ocupa también de la institución experimental de los Departamentos y de la reforma de los órganos de gobierno de la Universidad. La disposición, en cambio, no tiene en cuenta el problema de los no docentes y el problema de las universidades no estatales, de los que el Gobierno se ocupará en sucesivos Proyectos de Ley.

(Corriere Della Sera)

REFORMA DE LOS ESTUDIOS DE MEDICINA

La reforma de la Facultad de Medicina es por ahora solo un esquema de Proyecto de Ley, aprobado en el Consejo de Ministros del 29 de febrero pasado. Se trata, por tanto, de un texto que tendrá necesariamente que recorrer su propio camino en las Cámaras. Existe la necesidad de cumplir con las directrices de la Comunidad Europea en materia de profesión odontológica, pero hay también otras exigencias que no pueden quedar por más tiempo aplazadas (reforma de estudios, potenciación de las escuelas premédicas, control de admisiones).

El Comité Consultivo Europeo para la formación de los médicos ha revelado la desproporción entre médicos y habitantes en Italia (los médicos son demasiados) pero también la necesidad de una reforma cualitativa de la pedagogía médica y en los procesos de formación del médico.

El proyecto de Ley aprobado en el Consejo de Ministros no contiene solamente el «*numerus clausus*» para la admisión en la Facultad, sino además una serie de normas que afectan en su totalidad a los futuros estudiantes de Medicina.

(Corriere Della Sera)

O.C.D.E.

Tasa de escolarización a tiempo completo para jóvenes de 15-19 años % de edad del grupo	Alemania	Australia	Austria	Bélgica	Canadá	Dinamarca
	41,5 1977	45,0 1977	32,0 1977	61,3 1975	64,9 1977	57,4 1977
	España	EE. UU.	Finlandia	Francia	Grecia	Irlanda
	35,5 1976	73,7 1977	60,8 1975	54,6 1977	45,4 1975	50,0 1976
	Islandia	Italia	Japón	Luxemburgo	Noruega	N. Zelanda
	...	43,9 1976	70,9 1977	33,5 1975	63,6 1977	44,8 1977
	Países Bajos	Portugal	R. Unido	Suecia	Suiza	Turquía
	62,7 1977	33,4 1976	44,6 1975	56,3 1976	70,1 1977	12,7 1975

(L'Observateur de L'OCDE)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Entre las disposiciones promulgadas en los últimos meses destaca el Estatuto de Centros Escolares, que Revista de Educación publica íntegramente. Tienen también importancia las Ordenes sobre la enseñanza de la Religión y Moral Católica, así como la Enseñanza de la Religión y Moral de diversas Iglesias, Confesiones o Comuniones, en Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Preescolar, y el reconocimiento y convalidación de los estudios de formación profesional realizados en el extranjero por los emigrantes españoles.

1. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares («BOE» de 27-VI-1980).

TITULO PRIMERO

Artículo 1.º El régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias se regulará por lo establecido en la presente Ley y en las disposiciones que la desarrollen.

Artículo 2.º Uno. La educación en estos centros buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como a la adquisición de hábitos intelectua-

les y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

Dos. En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas.

Artículo 3.º Uno. Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años.

Se extenderá la gratuidad, en cuanto las posibilidades presupuestarias lo permitan, a la etapa preescolar.

Dos. Se reconoce asimismo el derecho de todos los españoles a una educación de nivel superior al de la obligatoria. El ejercicio de este derecho estará únicamente condicionado por la elección vocacional, las aptitudes específicas y el aprovechamiento personal de la forma coherente con las posibilidades y necesidades de la sociedad.

Tres. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos.

Artículo 4.º Los centros docentes estarán dotados de los medios necesarios para conseguir de manera sistemática los fines y objetivos propios de cada nivel o modalidad.

Artículo 5.º 1. Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.

2. El Estado, mediante la correspondiente Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos.

Artículo 6.º 1. Existirá en el Ministerio de Educación un registro público en el que se inscribirán todos los centros escolares.

2. Todo centro docente tendrá una denominación específica y un número de registro que deberá utilizar en todas sus actividades. No podrán emplearse por parte de centros o de otras entidades identificaciones diferentes a las que figuran en el registro público.

Artículo 7.º 1. Toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, tiene libertad para establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes.

2. Las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, de nacionalidad extranjera, se atenderán a lo que resulte de los acuerdos internacionales o, en su defecto, del principio de reciprocidad.

Artículo 8.º 1. Son centros públicos los que tienen por titular a entes públicos con plena competencia como Administración educativa y aquellos otros entes territoriales a los que aquéllos la transfieran.

2. Son centros privados los que tienen por titular a una institución, entidad o persona pública o privada no incluida en el apartado anterior.

Tres. Se entiende por titular la persona física o jurídica que como tal conste en el registro a que se refiere el artículo 6.º

Artículo 9.º 1. Los centros docentes,

en atención a los niveles educativos que imparten, pueden ser:

- a) De Educación Preescolar.
- b) De Educación General Básica.
- c) De Bachillerato.
- d) De Formación Profesional.
- e) Cualesquiera otros que legalmente se establezcan.

2. Los centros con modalidades específicas se registrarán por reglamentaciones especiales en las que se adaptará lo dispuesto en la presente Ley a las características propias de los mismos.

Artículo 10. 1. Los centros docentes españoles en el extranjero tendrán estructura y régimen individualizados para acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, dispongan los convenios internacionales.

2. Sin perjuicio de lo establecido en los convenios internacionales y, en su defecto, en aplicación del principio de reciprocidad, los centros extranjeros en España se ajustarán a lo que reglamentariamente determine el estatuto de los antedichos centros.

Artículo 11. 1. Los centros docentes a los que se refiere el artículo 9.º acomodarán su estructura y régimen de funcionamiento a las exigencias del nivel o modalidad de que se trate, de acuerdo con las disposiciones que desarrollen la presente Ley.

2. Podrán crearse centros integrados en los que se impartan, total o parcialmente, enseñanzas de dos o más niveles o modalidades. Reglamentariamente se determinará su régimen jurídico.

Artículo 12. 7. Todos los centros docentes reunirán los requisitos mínimos que reglamentariamente se establezcan para impartir en cada nivel o modalidad educativa las enseñanzas con garantía de calidad.

2. Los requisitos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas, número de unidades escolares, número mínimo y máximo de puestos escolares, instrumentación pedagógica y servicios complementarios adecuados a las necesidades del centro.

Artículo 13. Los centros que tengan previa autorización para impartir enseñanzas de los niveles obligatorios gozarán de plenas facultades académicas. También go-

zarán de ellas los centros públicos de niveles no obligatorios cuya titularidad corresponda a entes públicos que tengan competencia plena en materia educativa general en el nivel correspondiente.

Los demás centros de niveles no obligatorios podrán ser clasificados en libres, habilitados u homologados, en función de sus características docentes. Los centros homologados gozarán de plenas facultades académicas.

Artículo 14. Los centros, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares.

Artículo 15. Los profesores, dentro del respeto a la Constitución, a las leyes, al reglamento de régimen interior y, en su caso, al ideario educativo propio del centro, tienen garantizada la libertad de enseñanza. El ejercicio de tal libertad deberá orientarse a promover, dentro del cumplimiento de su específica función docente, una formación integral de los alumnos, adecuada a su edad, que contribuya a educar su conciencia moral y cívica, en forma respetuosa con la libertad y dignidad personales de los mismos.

Artículo 16. Los profesores, los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos establecidos por la presente Ley.

Artículo 17. Se garantiza el derecho de reunión del personal del centro en los locales del mismo siempre que no se perturbe el desarrollo normal de las actividades docentes y, en su caso, de acuerdo con lo que disponga la legislación laboral.

Las reuniones deberán ser comunicadas al director con la antelación debida.

Artículo 18. 1. En cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo. Reglamentariamente se determinará la forma de constatar la

representación de la asociación en los órganos colegiados del centro.

2. Las asociaciones de padres de alumnos, respetando el reglamento de régimen interior y, cuando lo hubiese, el ideario del centro, asumirán las siguientes finalidades:

a) Defender los derechos de los padres en cuanto concierne a la educación de sus hijos.

b) Elegir sus representantes y participar activamente en los órganos colegiados de sus hijos.

c) Colaborar en la labor educativa de los centros docentes y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares.

d) Orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que les incumben en relación con la educación de sus hijos.

e) Elaborar, desarrollar o modificar, junto con el claustro de profesores, el reglamento de régimen interior del centro.

3. La asociación podrá celebrar reuniones en los locales del centro cuando tengan por objeto sus fines propios y no perturben el desarrollo normal de las actividades docentes, con conocimiento previo, en todo caso del director del centro.

4. Las asociaciones podrán promover las correspondientes federaciones a nivel local o de ámbito territorial más amplio, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

Artículo 19. La Administración tendrá las siguientes competencias en relación con los centros docentes:

a) La programación general con participación efectiva de todos los sectores afectados, conforme legalmente se establezca.

b) La ordenación general de las enseñanzas.

c) La determinación de los niveles mínimos de rendimiento.

d) La inspección, la evaluación, el control y el asesoramiento de los centros.

e) La expedición o reconocimiento de los títulos académicos y profesionales.

f) La creación y supresión de los centros de su titularidad mediante Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros, a propuesta del Ministro de Educación.

g) La autorización de funcionamiento,

la clasificación académica y la revocación de autorización de los centros que no sean de su titularidad, mediante orden del Ministerio de Educación, y con audiencia, en todo caso, de las personas o entidades titulares de los centros.

h) La determinación con carácter general de los límites máximo y mínimo de alumnos por unidad, así como la fijación de la plantilla del profesorado y demás personal de los centros públicos.

i) Establecer los requisitos a que se refiere el artículo 12 y velar por su cumplimiento.

Artículo 20. Las Corporaciones Locales tendrán, en relación con los centros docentes, las competencias y obligaciones que las leyes las atribuyan.

Artículo 21. Reglamentariamente se regulará la creación, clasificación y funcionamiento de centros experimentales, los cuales habrán de titularse expresamente de esta forma, con la finalidad de que la investigación y experimentación educativa, tanto en el que se refiere a nuevos planes de estudio, innovación didáctica y programación educativa, como a formación del profesorado, organización y administración del centro y, en general, a cualquier otro aspecto que contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza, responda de un lado a las exigencias reales del sistema, y de otro sirva para poder aprovechar al máximo sus resultados en los centros de régimen general.

TITULO II

De los centros públicos

Artículo 22. Los centros públicos de Educación Preescolar, de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional se denominarán Centros Preescolares, Colegios, Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional, respectivamente.

Artículo 23. Todas las actividades del centro estarán sometidas a los principios consagrados en la Constitución y respetarán las opciones filosóficas y religiosas inherentes al ejercicio por los padres de los alumnos del centro del derecho reconocido en el artículo 27, 3, de la Constitución. La Administración docente velará, en todo caso, por su cumplimiento.

Artículo 24. 1. Los órganos de gobierno de los centros públicos serán unipersonales y colegiados.

2. Son órganos unipersonales: El director, el secretario, el jefe de estudios, el vicedirector, en su caso, y cuantos otros se determinen reglamentariamente, en función de las características, niveles y capacidad de los centros.

3. Son órganos colegiados: El Consejo de Dirección, el claustro de profesores, la Junta Económica y cuantos otros se determinen reglamentariamente, en función de las características, niveles y capacidad de los centros.

Artículo 25. 1. La autoridad del director será en todo caso la propia de este cargo. El director será nombrado entre profesores numerarios de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional, en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente.

2. Reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad. El acceso a la condición de director se insertará dentro de los derechos propios de la carrera docente.

3. Corresponde al director:

a) Ostentar oficialmente la representación del centro.

b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

c) Orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes.

d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

f) Ordenar los pagos.

g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.

i) Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten.

j) Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

4. Reglamentariamente se determinarán

las competencias de los demás órganos unipersonales de gobierno.

Artículo 26. 1. El Consejo de Dirección estará compuesto por los siguientes miembros:

A) En los centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica:

a) El director del centro, que será su presidente.

b) El jefe de estudios.

c) Cuatro profesores elegidos por el claustro.

d) Cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos.

e) Dos alumnos de la segunda etapa de Educación General Básica elegidos por los delegados de curso.

f) Un representante elegido por el personal no docente.

g) Un miembro de la corporación municipal en cuyo territorio esté ubicado el centro.

h) El secretario del centro, con voz y sin voto.

B) En los centros de Bachillerato y de Formación Profesional:

a) El director del centro, que será su presidente.

b) El jefe de estudios.

c) Cuatro profesores elegidos por el claustro.

d) Cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos.

e) Dos alumnos elegidos por los delegados de curso.

f) Un representante elegido por el personal no docente.

g) El secretario del centro, con voz y sin voto.

2. Corresponde al Consejo de Dirección:

a) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro, elaborado por el claustro de profesores junto con la asociación de padres de alumnos.

b) Definir los principios y objetivos educativos generales a los que habrá de atenerse toda la actividad del centro.

c) Informar la programación general de las actividades educativas del centro.

d) Velar por el cumplimiento de las disposiciones vigentes sobre admisión de alumnos en el centro.

e) Aprobar el plan de administración de los recursos presupuestarios del centro elaborado por la Junta Económica y previa audiencia del claustro, así como supervisar la gestión económica ordinaria de la Junta Económica a través de la información periódica que ésta deberá facilitar.

f) Resolver los problemas de disciplina que afectan a los alumnos de conformidad con el artículo treinta y nueve.

g) Planificar y programar las actividades del centro.

h) Establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes.

i) Elevar a los órganos de la Administración informe sobre la vida del centro y sus problemas, formulando, en su caso, las oportunas propuestas.

j) Asistir y asesorar al director en los asuntos de su competencia.

k) Cualesquiera otras que reglamentariamente le sean atribuidas.

Artículo 27. 1. El claustro de profesores es el órgano de participación activa de éstos en el centro. Estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicios en el mismo. Su presidente es el director del centro.

2. Son competencias del claustro:

a) Programar las actividades educativas del centro.

b) Elaborar el reglamento de régimen interior del centro, junto con la asociación de padres de alumnos, de conformidad con las disposiciones vigentes.

c) Elegir sus representantes en los órganos colegiados del centro.

d) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.

e) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

f) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica.

g) Cualesquiera otras que le sean encomendadas reglamentariamente.

Artículo 28. 1. La Junta Económica es el órgano de gestión económica del centro y estará integrada por:

a) El director, que será su presidente.

b) El secretario.

c) Dos profesores, elegidos por el claustro.

d) Tres representantes, elegidos por la asociación de padres de alumnos del centro.

2. En los centros de Patrimonio Municipal o que reciban aportación económica del Municipio formará parte de la Junta Económica un representante del Ayuntamiento.

3. Los centros dispondrán de autonomía para administrar sus recursos presupuestarios sin perjuicio de lo establecido en la Ley General Presupuestaria.

Artículo 29. De acuerdo con las características de cada nivel educativo, podrán existir unos consejos de profesores en cada curso, así como seminarios o departamentos didácticos por materias, áreas o ciclos en la forma que reglamentariamente se determine.

Artículo 30. Los órganos colegiados se renovarán anualmente. Reglamentariamente se determinará el tiempo durante el cual tendrán validez los nombramientos para el desempeño de las funciones que corresponden a los órganos unipersonales de gobierno, así como las causas de cese y remoción anticipadas, tanto de éstos como de los representantes que integran los órganos colegiados.

Artículo 31. Los órganos colegiados deberán reunirse al menos una vez por trimestre y cuantas veces sean convocados por el director del centro a iniciativa propia o a petición de un tercio de los componentes. Serán preceptivas una reunión a comienzos de curso y otra al final.

TITULO III

De los centros privados

Artículo 32. 1. Todas las personas físicas o jurídicas podrán crear, gestionar y dirigir centros docentes que impartan las diversas enseñanzas que comprende el sistema educativo, acomodándose en lo esencial a lo que respecta a los centros públicos del correspondiente nivel, ciclo o modalidad se establece en la presente Ley.

2. No podrán ser titulares de centros privados:

a) Las personas que presten servicios

en la Administración educativa estatal, regional o local.

b) Quienes tengan antecedentes penales por delitos dolosos.

c) Las personas físicas o jurídicas expresamente privadas de este derecho por sanción administrativa o judicial firme.

d) Las personas jurídicas en las que desempeñen cargos rectores o sean titulares de capital superior al veinte por ciento personas incluidas en los apartados anteriores.

Artículo 33. La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados se someterán al principio de previa autorización, la cual se concederá siempre que reúnan las condiciones mínimas que se establezcan con carácter general de acuerdo con lo establecido en el artículo 12, singularmente en cuanto a instalaciones, profesorado y sistemas de enseñanza. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir esas condiciones.

Artículo 34. 1. Se reconoce a los titulares de los centros privados el derecho a establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución. Asimismo podrán contratar el personal del centro y ejercitar los derechos y deberes dimanantes de esas relaciones contractuales con el personal, asumir la gestión económica del centro y la responsabilidad del funcionamiento del mismo ante la Administración, padres de alumnos, profesorado y personal no docente.

2. Cada centro deberá elaborar su propio estatuto o reglamento de régimen interior en el que establecerá la intervención de los profesores, de los padres de los alumnos, en el control y gestión del centro a través de los correspondientes órganos de gobierno, dejando siempre a salvo lo dispuesto en el apartado anterior.

3. El estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro incluirá, en todo caso, los siguientes órganos de gobierno:

a) Director, con la titulación académica adecuada, y, en su caso, otros órganos unipersonales de gobierno.

b) Consejo de centro, como órgano supremo de participación, en el que estarán representados, junto con la titularidad y los órganos unipersonales de gobierno, los profesores, los padres de los alumnos, el

personal no docente y, en su caso, los alumnos.

c) Claustro de profesores, integrado por la totalidad de los profesores del centro, con la función de participar en la acción educativa y evaluadora del mismo.

d) En los centros o niveles sostenidos con fondos estatales o de otras entidades públicas, una Junta Económica en la que estarán representados, además de la titularidad del centro, los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, con la misión de intervenir en el control y supervisar la gestión económica del centro.

4. Los padres y profesores en el Consejo del centro y en la Junta Económica tendrán el mismo número de representantes, y supondrán en conjunto, al menos, la mitad de sus miembros.

TITULO IV

De los alumnos. Derechos y deberes

Artículo 35. 1. Todo español tiene derecho a ser admitido en un centro escolar de cualquier nivel educativo, siempre que se cumplan las condiciones establecidas reglamentariamente para el acceso al mismo y existan plazas disponibles. En ningún caso habrá discriminación en el ejercicio de este derecho por razones de lenguas, raza, creencia y situación económica-social.

2. Reglamentariamente se determinarán los requisitos generales de las convocatorias públicas de las plazas vacantes en los centros con financiación pública, comprendidos en el artículo 9.º, 1, y el procedimiento de admisión en los mismos.

Entre los criterios de admisión se deberán tener en cuenta los que se refieren a proximidad domiciliaria y a precedentes de escolarización de hermanos en el mismo centro.

Artículo 36. Los alumnos tendrán los siguientes derechos:

a) A que se respete su conciencia cívica, moral y religiosa, de acuerdo con la Constitución.

b) A que el centro les facilite oportunidades y servicios educativos para que puedan desarrollarse física, mental, moral,

espiritual y socialmente en condiciones de libertad y dignidad.

a) A ser educados en un espíritu de comprensión, tolerancia y convivencia democrática.

d) A la participación activa en la vida escolar y en la organización del centro en la medida en la que la evolución de las edades de los alumnos lo permita.

e) A la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

f) A ser respetados en su dignidad personal, no sufriendo sanciones humillantes.

g) A recibir ayudas precisas que compensen posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, principalmente en los niveles de escolaridad obligatoria.

h) A la utilización de las instalaciones, mobiliario y material del centro, que habrán de adaptarse a sus necesidades físicas y psíquicas con las máximas garantías de seguridad e higiene.

i) A que las actividades escolares se acomoden a su nivel de maduración y que su promoción en el sistema educativo esté de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente.

j) A realizar actividades culturales, deportivas y de fomento del trabajo en equipo y de la actuación cooperativa.

k) Al seguro escolar integrado en el sistema de Seguridad Social, que les proteja ante el infortunio familiar, accidente o enfermedad.

l) A formular ante los profesores y la dirección del centro cuantas iniciativas, sugerencias y reclamaciones estimen oportunas.

ll) A la realización de los reconocimientos médicos necesarios, al control sanitario y a la atención médico-preventiva adecuada.

Artículo 37. Los deberes de los alumnos son:

a) Respetar la dignidad y función de los profesores y de cuantas otras personas trabajen en el centro, así como las normas generales de convivencia y las establecidas específicamente para cada centro.

b) Participar en la medida en que lo permitan las edades propias de cada nivel

en la vida escolar y organización del centro.

c) Asistir regular y puntualmente a las actividades docentes.

d) Realizar responsablemente las actividades escolares.

e) Respetar el edificio, instalaciones, mobiliario y material del centro.

f) Colaborar con sus compañeros en las actividades formativas y respetar su dignidad individual.

Artículo 38. La participación de los alumnos a nivel de grupo, de curso y de centro en los distintos niveles educativos se efectuará de conformidad a los principios establecidos en la presente Ley, desarrollados reglamentariamente, y en los estatutos de los centros privados. En aquellos en que se impartan estudios nocturnos figurará en el reglamento de régimen interior la forma de participación de los alumnos en el Consejo de Dirección.

Artículo 39. 1. Sin perjuicio de las normas reglamentarias de carácter general que, dentro del marco de los derechos y deberes recogidos en la presente Ley, establezcan el régimen de disciplina de alumnos, se especificarán en el estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro las faltas de disciplina de los alumnos y las correlativas sanciones, así como los órganos o sujetos del centro competentes para imponerlas.

2. En cualquier caso, la imposición de las sanciones correspondientes a las faltas consideradas muy graves, quedará reservada al Consejo de Dirección o al Consejo del Centro.

3. Sólo podrá acordarse la expulsión de un alumno cuando de su permanencia en el centro puedan racionalmente derivarse daños graves para sí o para sus compañeros. Cuando la expulsión recaiga sobre un alumno de nivel obligatorio, la Administración le asegurará la continuidad de la educación mediante el procedimiento más adecuado en cada caso.

DISPOSICION ADICIONAL

1. Lo dispuesto en la presente Ley se entiende sin perjuicio de las competencias reconocidas a las Comunidades Autónomas por sus Estatutos de Autonomía, dentro del respeto a la Constitución y a las

Leyes Orgánicas, entre las que se encuentra la presente, que desarrollen el artículo 27 de la Constitución.

2. En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado:

a) La ordenación general del sistema educativo.

b) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.

c) La alta inspección y demás facultades que conforme al artículo 49, 1, 30, de la Constitución le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

3. Los artículos 21, 24, apartados 2 y 3; 25, 3 y 4; 26; 27; 28, 1 y 2; 29; 30; 31, y 37 de esta Ley, sin perjuicio de su carácter general podrán ser modificados o sustituidos por las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus facultades y competencias determinadas por sus respectivos Estatutos de Autonomía.

DISPOSICION FINAL PRIMERA

Queda autorizado el Ministerio de Educación para dictar en la esfera de su competencia o proponer al Gobierno cuantas disposiciones sean precisas para la mejor aplicación de la presente Ley

DISPOSICION FINAL SEGUNDA

Quedan derogados:

a) Los artículos 2.º, 1; 5.º 5; 19; 54, 1, 2 y 4; 55; 56, 1 y 2; 57; 58; 59; 60; 62, 2, 4 y 5; 89, 2 y 4; 94, 1 y 2; 95, 2; 99, 1, y 125 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa.

b) En cuanto se opongan a la presente Ley, los artículos 1.º; 2.º, 2; 4.º; 5.º, 1; 6.º, 2; 13; 54, 1; 61, 1; 94, 3; 126; 127; 128; 129; 130, y 131 de la Ley 4/974, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa.

c) Cualquier otra disposición contraria a lo preceptuado en la presente Ley.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.º El Gobierno acordará las medidas precisas para la constitución, durante el curso 1980-81, de los órganos colegiados de los centros públicos a los que se refiere el título II de la presente Ley.

En las materias cuya regulación remite la presente Ley a ulteriores disposiciones reglamentarias y en tanto éstas no sean dictadas, será de aplicación en cada caso la normativa hasta ahora vigente.

2.º En el plazo de seis meses desde la entrada en vigor de la presente Ley, los centros privados deberán elaborar sus Estatutos o Reglamentos de régimen interior y depositarlos en la Delegación Provincial correspondiente del Ministerio de Educación.

3.º Los funcionarios del Cuerpo de Directores Escolares, en situación a extinguir, conservarán los derechos que les correspondan como funcionarios de este Cuerpo de la Administración Civil del Estado.

4.º El Ministerio de Educación regulará reglamentariamente el régimen administrativo de aplicación a los centros que impartan el Curso de Orientación Universitaria o enseñanzas que lo sustituyan.

2. *Enseñanza de la Religión y Moral Católica, y de la Religión y Moral de diversas Iglesias, Confesiones o Comunica-*

des, en Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Preescolar.

El modo en que se impartirán tales enseñanzas viene regulado en las Ordenes de 16 de julio de 1980 («BOE» 19-VII-1980), destacando su carácter optativo. El padre o tutor, o los propios alumnos, si fueran mayores de edad, decidirán si éstos reciben enseñanza de Religión y Moral Católica o de otras Iglesias, Confesiones o Comunidades Religiosas o no las reciben. En este último caso, si se trata de niveles de Bachillerato o Formación Profesional, los alumnos seguirán cursos de Ética y Moral no confesional.

3. Reconocimiento y convalidación, por los correspondientes españoles, de los estudios de Formación Profesional realizados en el extranjero por los emigrantes españoles.

Por Real Decreto 1260/1980, de 23 de mayo («BOE» de 30 de junio), se establece el reconocimiento y convalidación de los estudios oficiales de Formación Profesional de los sistemas educativos extranjeros, cursados por los emigrantes españoles, por los correspondientes de Formación Profesional del sistema educativo español.

A efectos de convalidación, la Orden ministerial de 13 de agosto de 1980 («BOE» del 20) determina la equivalencia de los diferentes niveles y grados de Formación Profesional de Alemania, Bélgica, Francia y Holanda con los de España.

La educación en Iberoamérica

INFORMACION EDUCATIVA

I REUNION DEL COMITE TECNICO DE PROGRAMACION DE LA OEI, CELEBRADO EN LIMA DEL 16 AL 18 DE ABRIL DE 1980

El Comité Técnico de Programación de la OEI, creado por resolución del IV Congreso Iberoamericano de Educación, celebró su primera reunión en Lima del 16 al 18 de abril de 1980.

Participaron los siguientes miembros del Comité: Gabriel Betancur Mejía (Colombia), José Blat Gimeno (España), Andrés Cardó Franco (Perú), María Eugenia Dengo de Vargas (Costa Rica) y Guilherme Oliveira Figueiredo (Brasil). Excusó su asistencia, por enfermedad, Gonzalo Abad Grijalva (Ecuador). Por parte de la Secretaría participaron en la reunión el secretario general, Guillermo Lohmann Villena, que la presidió; el secretario general adjunto, Renán Flores Jaramillo; el subsecretario técnico, Enrique Warletta Fernández, y el asesor principal, Ricardo Díez Hochleitner.

Asimismo estuvieron presentes, en calidad de consultor, el subsecretario del Ministerio español de Cultura, Francisco Sanabria; como observadores del Ministerio de Educación del Perú, el jefe de la Oficina Sectorial de Planificación, Hugo Díaz Díaz, y el jefe de la Oficina de Asuntos Internacionales, Juan Merlo Leno; y por parte de la OEI, Aldina Araújo, directora de relaciones con los países de habla portuguesa; César Pacheco Vélez, representante permanente en el Perú, y Héctor López Martínez, representante adjunto.

El acto inaugural y el de clausura estuvieron presididos por el ministro de Educación del Perú, general de división EP José Guabloche Rodríguez, presidente del Consejo Directivo de la OEI. A la inauguración asistió el secretario general técnico del Ministerio de Educación de España, Miguel Angel Arroyo Gómez, representante suplente de España en el Consejo Directivo de la OEI, y el embajador de España, Juan Ignacio Tena Ibarra. En la ceremonia de clausura estuvo presente el ministro de Educación de España, José Manuel Otero Novas.

En el acto inaugural intervino, en primer lugar, el ministro de Educación del Perú, haciéndolo a continuación el secretario general de la OEI y el secretario general técnico del Ministerio de Educación de España. Seguidamente, el asesor principal de la OEI hizo una glosa del documento preparado para esta reunión por la Secretaría General.

En la ceremonia de clausura intervino en nombre de los miembros del Comité María Eugenia Dengo de Vargas, ministro de Educación de Costa Rica, y finalmente el presidente del Consejo Directivo de la OEI y ministro de Educación del Perú, general de división EP José Guabloche Rodríguez.

Función del Comité Técnico

El Comité Técnico de Programación tiene como finalidad determinar las grandes líneas de actuación de la OEI y formular las propuestas de los medios financieros para llevarlas a cabo. Su función es, por tanto, realizar una tarea evaluativa crítica y rigurosa que permita sentar las bases de un verdadero redimensionamiento de la OEI, que si a lo largo de las tres décadas ha cumplido importantes tareas y ha alcanzado determinados logros, puede ser mucho más eficaz si se diseña ajustadamente sus programas y sus estructuras para atender aún mejor a las enormes expectativas de los países iberoamericanos en materia de educación.

En su reunión de Lima el Comité Técnico de Programación cumplió con sus funciones, partiendo del examen del Programa de Actividades de 1980, elaborado oportunamente por la Secretaría General de la OEI, y redactó un informe final que, de acuerdo con las resoluciones del IV Congreso Iberoamericano de Educación, será sometido a la consideración de la VI Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI que tendrá lugar en el presente mes de mayo en Madrid. A pesar de que la reunión de Lima ha sido muy limitada en el tiempo —tres días solamente—, el Comité Técnico de Programación, que considera que su Informe tiene un carácter «preliminar y provisional», ha sabido cumplir sus objetivos, ya que en él se contemplan ideas y directrices muy atinadas para el futuro del Organismo.

Finalidades que debe cumplir la OEI

Como marco general en el que inscribir las actividades concretas del Organismo a largo, medio y corto plazo, el Comité Técnico de Programación comenzó por plantearse cuáles deberían ser, a su juicio, las finalidades específicas de la Oficina de Educación Iberoamericana, cuyos Estatutos la definen simplemente como Organismo intergubernamental de «cooperación educativa para los países iberoamericanos». El Comité ha tratado de mostrar, a través de unos principios generales u objetivos básicos que precisen con claridad estas finalidades, la singularidad y especificidad de la OEI. Estas finalidades específicas serían:

- Contribuir a fortalecer, a través de la educación, el conocimiento, la solidaridad y comprensión mutuas entre los pueblos iberoamericanos.
- Colaborar con los Estados Miembros en la acción tendente a que los sistemas educativos cumplan el triple cometido siguiente: de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas; productivo, de preparación para la vida del trabajo; humanista, desarrollando la formulación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones.
- Promover y cooperar con las actividades de los Estados Miembros orientadas a la elevación del nivel educativo y cultural de la población.
- Concebir la educación como preparación para el ejercicio responsable de la libertad y defensa de los derechos humanos y para los cambios que requiera una sociedad más justa.
- Estimular y sugerir medidas encaminadas al logro de la aspiración de los pueblos iberoamericanos a su integración.
- Vincular los planes de educación a los de desarrollo, entendido éste al servicio del hombre, y a la distribución equitativa de los productos de aquél.
- Contribuir a promover y realizar programas de cooperación entre los Estados Miembros iberoamericanos y Estados e Instituciones de otras regiones, particularmente de Europa.
- Asegurar la inserción del proceso educativo en el contexto histórico-cultural de los pueblos iberoamericanos respetando la identidad común y la pluralidad cultural, de gran variedad y riqueza de la comunidad iberoamericana.
- Contribuir al perfeccionamiento de los métodos de enseñanza de las lenguas española y portuguesa, a la preservación de las mismas en las minorías culturales que hablan esas lenguas, existentes en diversos países y a la proyección de las mismas en áreas geográficas en las que se emplean otros idiomas.
- Colaborar estrechamente con los organismos internacionales, regionales

y subregionales que se ocupan de educación, promover la cooperación horizontal de países iberoamericanos en ese campo y establecer relaciones de cooperación con Asociaciones de Profesores, de Padres, de Estudiantes, Fundaciones y otras entidades interesadas en la educación.

Prioridades programáticas

De conformidad con estos lineamientos, el Comité Técnico de Programación seleccionó los siguientes campos prioritarios de acción de la OEI:

1. Actividades encaminadas a fomentar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades;
2. Actividades que favorezcan el rendimiento y eleven la calidad de la educación;
3. Actividades que fomenten el conocimiento y la comprensión mutua de los

países iberoamericanos, así como orientadas a su Integración; y

4. Actividades que propicien la difusión y enseñanza del español, del portugués y de las culturas hispánica y luso-brasileña.

Igualmente, el Comité recomendó el fortalecimiento del Departamento de Documentación e Información Educativa y la ampliación de las relaciones ya existentes con otros Organismos intergubernamentales, no-gubernamentales, regionales y subregionales del ámbito iberoamericano que se ocupan de educación o de campos conexos.

La reunión de Lima, oficializada por Resolución Suprema del Gobierno peruano de 28 de marzo de 1980, ha significado para el Organismo un hito importante en su remodelación y relanzamiento hacia una efectividad operativa que redunde en beneficio de la educación de los países iberoamericanos.

NICARAGUA: LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION «HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA». LA AYUDA PRESTADA POR ESPAÑA

Informe redactado por el jefe de la Misión Española, D. Pedro Palomares González

0. INTRODUCCION

La tarea que suponía a partir del 19 de julio de 1979 para el Gobierno Revolucionario de lograr sacar de la ignorancia al 52 por 100 de la población, considerando que ese tanto por ciento estaba referido a casi el 100 por 100 de los campesinos y clases sociales marginadas, era ingente.

Evidentemente, la empresa no era fácil, pero cuando un pueblo toma conciencia de su peso histórico, hace que los imposibles sean salvados y tomados como aliciente para conseguir el éxito.

La falta de técnicos, de cuadros dirigentes, de profesionales de la educación, de organización, se vieron suplidos, en la mayoría de los casos, por el fervor y la mística revolucionaria, que se supo canalizar y utilizar para el logro de los objeti-

vos del Gobierno Revolucionario: concientiar a todo un pueblo en la necesidad de poseer unos conocimientos básicos y dar a conocer Nicaragua a todos los nicaragüenses.

Tanto los brigadistas nicaragüenses como los internacionalistas dieron lo mejor de sí, espoleados por el deseo de levantar este gran país, a pesar de las grandes deficiencias con que se encontraron y que en cierta medida no han sido todavía obviadas: la economía en bancarota, la industria deshecha, la agricultura perdida, la infraestructura viaria deficiente, etc.

España no podía en esos momentos olvidar el compromiso histórico que tenía con este pueblo hermano, y allí envió una Misión de 70 profesionales de la Educación, como parte de la ayuda que recibía de los españoles.

1. LA MISION ESPAÑOLA EN LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

1.1. Estructura organizativa de la Misión española

La Misión española tenía como objetivo fundamental el «asesoramiento técnico-pedagógico de los brigadistas encargados de alfabetizar». Toda su acción descansaba en la siguiente estructura organizativa:

- Jefe de la Misión, inspector de Educación básica del Estado.
- Cuatro coordinadores, profesores de Educación General Básica, expertos en Educación Permanente de Aultos.
- 65 profesores de Educación General Básica.

1.2. Acercamiento de la Misión española a la realidad nicaragüense

Lógicamente no podíamos entrar en acción inmediatamente, sino que era necesaria una preparación para las circunstancias en que nos teníamos que mover, y desarrollar nuestras funciones de asesoramiento. Durante un período de veintidós días tuvimos que asistir en la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y en la Universidad Centroamericana, a una serie de conferencias, charlas, proyección de documentales, cursos de primeros auxilios, y el estudio del «Cuaderno de Educación Sandinista. Orientaciones para el alfabetizador», y de la cartilla de alfabetización «El amanecer del pueblo».

1.3. Circunstancias en que se desarrollaba la acción de los componentes de la Misión española.

El día 23 de marzo llegó el momento ansiado por todos los componentes de la Misión española: toma de contacto con la realidad en la que íbamos a estar inmersos durante los cinco meses siguientes. Los asesores técnico pedagógicos españoles fueron ubicados por parejas en distintas comunidades del Departamento de Matagalpa, situado a unos 130 kilómetros

al norte de Managua. Ya se vio desde un principio que las condiciones de vida iban a ser duras, no sólo en lo alimenticio y de hábitat, sino también en el desempeño de nuestras tareas. Había que desplazarse, una vez en las comunidades, por caminos, senderos, y a veces ni eso, largas distancias, donde los peligros eran algo real. Aclaremos que en lo tocante a la seguridad personal por mor de algún atentado era prácticamente inexistente, pues el hecho de ser español ya era garantía de seguridad. Se puede asegurar que la moral y deseos de trabajar no se vieron mermados, no sólo en aquellos primeros momentos, sino a lo largo de los cinco meses, y que incluso fueron acrecentándose a medida que pasaba el tiempo. Eso demuestra una vez más cómo el espíritu austero del español fue importante para el éxito de la Misión española en al Cruzada Nacional de Alfabetización.

Pasados los primeros momentos de adaptación en las comunidades respectivas, los asesores técnico pedagógicos españoles comenzaron a desarrollar su tarea de asesoramiento a los brigadistas. Aquí jugaron un gran papel los cuatro coordinadores, pues no sólo tenían como objetivo el resolver problemas que les sugieran a los ATP de índole pedagógico, sino que sirvieron como nexo de unión de todo el grupo, manteniendo la moral y el espíritu elevados. Eran los encargados de la recogida del correo, distribución del mismo, llevar alimentos, realizar jornadas de convivencia con grupos de españoles que estuvieran próximos geográficamente, detectar enfermos para llevarlos al hospital de Matagalpa o al de Estelí, celebrar reuniones periódicas para tratar todo tipo de problemas, elevar informes de todo lo realizado en las distintas comunidades. Se podrían seguir enumerando actividades hasta la exhaustividad, pero ya con los descritos se deja entrever la importancia de su acción.

2.4. Los ATP españoles y el Plan de Emulación

Dentro de un proceso revolucionario deben darse los cambios necesarios para que se consigan los objetivos propuestos que dieron lugar al inicio del proceso.

Uno de estos cambios es el «Plan de Emulación». La Emulación es la alternativa a la Competencia, en que ésta no permite el desarrollo colectivo, sino que estimula el individualismo egoísta entre los hombres. Por el contrario, la Emulación se orienta a que el hombre pueda desarrollarse de forma activa en todo el contexto social y al mismo tiempo abre la posibilidad de que la comunidad entre en una actividad que le permita manifestarse en todos los valores de la nueva sociedad nicaragüense. En definitiva, se trata de hacer el trabajo cada vez mejor.

La Comisión Departamental de Matagalpa elaboró y distribuyó un Plan de Emulación, a fin de lograr los objetivos anteriores, que consistió en evaluar una serie de puntos, como son:

a) Asistencia y puntualidad en el trabajo (20 puntos). El que logre asistir todos los días puntualmente alcanzará el total de la puntuación. Por cada día de ausencia del trabajo perderá 10 puntos. Por cada impuntualidad menor de diez minutos perderá dos puntos; si es superior a diez minutos perderá cinco puntos.

b) Cumplimiento del plan de trabajo (20 puntos). Por cada tarea del plan de trabajo incumplida perderá cinco puntos.

c) Asistencia y puntualidad a las reuniones (20 puntos). Por cada ausencia injustificada perderá 10 puntos. Por cada impuntualidad menos de cinco minutos perderá dos puntos; si es inferior a diez minutos pierde 10 puntos.

d) Cumplimiento en tiempo y calidad de los informes (20 puntos). Por cada doce horas de retraso en la entrega de la información pedida pierde cinco puntos. La evaluación en cuanto a la calidad será: Bueno si obtiene 10 puntos, Regular si obtiene cinco puntos, Malo si obtiene cero puntos.

e) Iniciativa (cinco puntos cada una). Las iniciativas son ideas aportadas por cada individuo en beneficio del trabajo.

f) Valoración cualitativa. Este aspecto será valorado por la Comisión de Emulación, que tratará por todos los medios de hacer un profundo análisis a fin de no caer en subjetivismos.

Los estímulos que reciban los compañeros merecedores de ellos en ningún caso serán de orden material, sino que tendrán

carácter simbólico. Para mantener la mención honorífica no basta igualar el esfuerzo anterior, hay que superarlo.

Los asesores técnico-pedagógicos españoles al final de la Cruzada Nacional de Alfabetización habían obtenido puestos privilegiados en el Plan de Emulación, no sólo a nivel municipal, sino también departamental. Esto demuestra claramente el espíritu de entrega y de identificación con el pueblo nicaragüense.

2.5. Aproximación estadística a la acción de la Misión española en la Cruzada Nacional de Alfabetización

En forma breve intentaremos acercarnos a ciertos aspectos de la acción española en la Cruzada Nacional de Alfabetización. En esta ocasión se recurre al número como la mejor forma de comprender los datos.

- ATP españoles con funciones de asesoramiento = 53.
- ATP españoles con otras funciones = 12.
- Brigadistas (asesorados por españoles).
 - Hombres = 52,66 por 100.
 - Mujeres = 47,33 por 100.
- Promedio de brigadistas por cada ATP español = 9.
- Distribución de los brigadistas según edades. Sobre un total de 600:
 - De 12 a 14 años = 18,04 por 100.
 - De 15 a 19 años = 64,49 por 100.
 - De 20 a 25 años = 12,13 por 100.
 - Más de 25 años = 5,32 por 100.
- Preparación académica de los brigadistas:
 - Estudios primarios = 21,30 por 100.
 - Estudios secundarios = 74,85 por 100.
 - Estudios universitarios = 2,07 por 100.
 - Otros = 1,77 por 100.
- Distancias de los ATP a las Unidades Alfabetizadoras Sandinistas.
 - Es muy variada. Pero abarca desde los quince minutos hasta las cuatro horas.
 - La mayor proporción se encuentra entre la hora y las dos horas y media.

- Tiempo promedio de desplazamiento diario de los ATP españoles:
 - Abarca desde la hora hasta las cinco horas.
 - La mayor proporción se encuentra entre las dos horas y las cuatro horas.
- Número total de alfabetizados sobre los que inciden la acción de la Misión española: 5.000 alfabetizandos.
- Edades de los alfabetizandos:
 - Menos de 16 años = 28,93 por 100.
 - De 16 a 20 años = 22,52 por 100.
 - De 20 a 40 años = 32,22 por 100.
 - Más de 40 años = 16,31 por 100.

NOTA: Estos datos están referidos únicamente a la Misión española.

3. LA AYUDA ESPAÑOLA A LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION

Si se comparan fríamente los datos de la CNA puede parecerse que 70 españoles no lograron hacerse notar, pero no es así, ello queda demostrado por los siguientes hechos:

1. La acción de asesoramiento revirtió sobre 600 brigadistas.
2. El número de alfabetizandos a los que indirectamente afectó la acción española pasa de 5.000.
3. En el departamento de Matagalpa, como asimismo en algunas comunidades, los españoles alcanzaron primeros puestos en el Plan de Emulación.
4. La integración con las comunidades en las que vivían los españoles fue total.
5. Los españoles no sólo realizaron tareas de asesoramiento técnico pedagógico, sino que ampliaron su campo de acción en lo sanitario, higiénico, dietético, obras públicas, etc.
6. Realizaron estudios sobre la flora y la fauna.
7. Confección de material fotográfico para su posterior publicación y difusión.
8. Charlas de divulgación científica, cultural, sanitaria, alimenticia, etc., en sus respectivas comunidades.

Esta ayuda prestada por España a la Cruzada Nacional de Alfabetización ha abierto las puertas para que la misma continúe, y así se va a hacer enviando un equipo de técnicos en Educación Perma-

nente de Adultos al Viceministerio de Educación de Adultos de Nicaragua. Pero además continuará en otros campos, como son la industria y el comercio.

4. IMPORTANCIA DE LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION EN EL MOMENTO HISTORICO DE NICARAGUA

La Cruzada Nacional de Alfabetización ha supuesto para Nicaragua el despertar del letargo en que se encontraba. Las revoluciones no se ganan únicamente en el campo de batalla o en la guerrilla, también hay que llevarlas a la Educación, a la Sanidad, a la Industria, el Comercio y las Obras Públicas; en eso es precisamente en lo que está embarcada Nicaragua. Pero previamente a «otras revoluciones» hay que hacer la educativa, pues es la base y el sustento de las restantes. La revolución educativa no acaba con la Cruzada Nacional de Alfabetización, sino que la Educación, como tarea inacabada que es, supone la continuidad.

4.1. La cartilla «El amanecer del pueblo»

El documento base de la Cruzada Nacional de Alfabetización ha sido la cartilla «El amanecer del pueblo», una lectura simplista y aislada del contexto socio-cultural de la misma podría llevarnos a pensar en una indoctrinación del pueblo. Los que hemos estado allí durante seis meses podemos afirmar taxativamente que eso es lo más alejado de la realidad. En un principio podría ser ése uno de los objetivos, pero la peculiaridad del campesino nicaragüense, su idiosincrasia, hicieron de la cartilla un instrumento valioso de aprendizaje de lectura y escritura.

5. A MODO DE FINAL

Difícil es, en tan breve espacio, hacer llegar todas las vivencias y experiencias que tuvimos los componentes de la Misión española al lector. Pero sí es posible que sirva este estudio para acercarnos a la realidad de Nicaragua y tomar ejemplo para otras ayudas que España preste, a través de su Ministerio de Educación, al mundo latinoamericano.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

ARGENTINA

Se sanciona y promulga la Ley Orgánica de Universidades, que establece los fines y funciones de las universidades nacionales, pero cuyos principios básicos alcanzan también a las universidades de ámbito privado. Entre esos principios figuran la prohibición del ejercicio de la política dentro de los claustros y la garantía de autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera.

La Ley no ha contado con una acogida favorable en todos los casos. Así la Unión Cívica Radical ha señalado, respecto de la Ley, que sus características principales «llevan el sello de la época: prohibición ideológica, centralización del gobierno, limitaciones del ingreso, aranceles de privilegio y exclusión del claustro estudiantil». Por su parte, Alianza Republicana ha calificado a la Ley de norma legal de carácter transitorio o de emergencia a causa de la absoluta dependencia en que coloca a las universidades oficiales respecto del Poder Ejecutivo nacional.

Por el Ministerio de Cultura y Educación se ha resuelto la aplicación de un nuevo plan de estudios del Magisterio. El Plan se desarrolla a lo largo de dos años y una residencia de ochenta horas.

La estructura curricular se organiza so-

bre módulos eje, con flexibilidad en las correlaciones verticales y horizontales; está pensado para brindar una formación básica abierta a todas las especialidades. Se articula con el sistema nacional de perfeccionamiento y actualización docente y ofrece la posibilidad de realizar la residencia fuera del ámbito de la institución formadora.

Por Ley 22.221 se crea la Dirección Nacional de Educación Primaria, cuya puesta en funcionamiento determinará la desaparición del Consejo Nacional de Educación. El nuevo organismo asistirá al ministro de Cultura y Educación en lo referente al cumplimiento de las competencias establecidas por la Ley 20.524 en los niveles de enseñanza pre-primaria y primaria.

El Ministro de Cultura y Educación ha declarado que se implantará en la Argentina un sistema de educación a distancia con el asesoramiento del Consejo Británico de Relaciones Culturales y de la Universidad Abierta de Inglaterra. Los medios que se utilizarán serán las clases pre-impresas remitidas por correspondencia, las emisiones de radio y de televisión y la existencia de centros regionales en los que tendrá lugar el asesoramiento directo del profesor a los alumnos que sigan esta modalidad de enseñanza.

CHILE

Por Decreto 4.002/1980 se fijan los objetivos, planes y programas de la Educación General Básica.

En el nuevo plan la Educación General Básica tendrá una duración de ocho años, divididos en dos ciclos de cuatro años cada uno.

Se da una importancia especial a la en-

señanza del Castellano, las Matemáticas y la Historia y Geografía de Chile. También se da una gran importancia a la educación del niño para que pueda integrarse adecuadamente en la sociedad.

El nuevo plan se irá aplicando de forma gradual a partir de 1981.

VENEZUELA

El Ministerio de Educación cumple 99 años de existencia. Su titular Rafael Fernández Heres dio apertura a los actos de

conmemoración del Año Centenario del Ministerio de Educación que fue creado por Decreto Presidencial de 25 de mayo

de 1881 con la denominación de Ministerio de Instrucción Pública. Bajo el actual Ministro el Ministerio de Educación Venezolano desarrolla su política educativa en torno a tres objetivos fundamentales.

- Educación Completa en el campo, en el sentido de garantizar a la población escolar radicada en Areas Rurales la posibilidad de estudiar en el propio lugar donde viven;
- Cupo Universitario y Preescolar abierto.
- Se han resuelto además problemas importantes para la buena marcha educativa como el Acuerdo suscrito Acta-Convenio de 7 de febrero de 1980.

En fecha 1 de junio se celebró el Primer Congreso Andino de Educación Continuada. Para este acto se congregaron más de 300 participantes de todo el país e invitados especiales de Estados Unidos, Canadá, Francia, Alemania, México y Países del Area Andina. El Congreso sostiene que la Educación Continua a nivel nacional e internacional es una de las maneras de contribuir a la formación integral del hombre dentro de un mundo acelerado, extendiéndose a todas las facetas de la vida y a todas las edades.

LEGISLACION: Se publica la LEY ORGANICA DE EDUCACION en la Gaceta Oficial de la República de Venezuela, del día 28 de julio de 1980.

LEY ORGANICA DE EDUCACION

TITULO I

Disposiciones Fundamentales

Artículo 1.º La presente ley establece las directrices y bases de la educación como proceso integral; determina la orientación, planificación y organización del sistema educativo y norma el funcionamiento de los servicios que tengan relación con éste.

Artículo 2.º La educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona.

Artículo 3.º La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo

de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana.

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.

Artículo 4.º La educación, como medio de mejoramiento de la comunidad y factor primordial del desarrollo nacional, es un servicio público prestado por el Estado, o impartido por los particulares dentro de los principios y normas establecidos en la ley, bajo la suprema inspección y vigilancia de aquél y con su estímulo y protección moral y material.

Artículo 5.º Toda persona podrá dedicarse libremente a las ciencias, a la técnica, a las artes o a las letras; y previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos conforme a las disposiciones de esta Ley o de leyes especiales y bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado.

Artículo 6.º Todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de la raza, del sexo, del credo, la posición económica y social o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo rendimiento

social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidades educacionales.

Artículo 7.º El proceso educativo estará estrechamente vinculado al trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados.

Artículo 8.º La educación que se imparta en los institutos oficiales será gratuita en todos sus niveles y modalidades. La ley de educación superior en lo referente a este nivel de estudios y el Ejecutivo Nacional en la modalidad de educación especial, establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna.

Los recursos financieros que el Estado destina a educación constituyen una inversión de interés social que obliga a todos sus beneficiarios a retribuir servicios a la comunidad.

Artículo 9.º La educación será obligatoria en los niveles de educación preescolar y de educación básica. La extensión de la obligatoriedad en el nivel de preescolar se hará en forma progresiva y coordinándola además, con una adecuada orientación de la familia mediante programas especiales que la capacite para cumplir mejor su función educativa.

Artículo 10. En los establecimientos docentes o durante el curso de cualquier actividad extra escolar que se cumpla con fines educativos, no podrá realizarse ninguna actividad de proselitismo partidista o de propaganda política. Tampoco se permitirá la propaganda de doctrinas contrarias a la nacionalidad o a los principios democráticos consagrados en la Constitución.

Artículo 11. Los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo; en consecuencia, aquéllos dirigidos por el Estado serán orientados por el Ministerio de Educación y utilizados por éste en la función que le es propia. Los particulares que dirijan o administren estaciones de radiodifusión sonora o audiovisual están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustarán su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente Ley.

Se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres. Asimismo, la ley y los reglamentos regularán la propaganda en defensa de la salud mental y física de la población.

Artículo 12. Se declaran obligatorios la educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El Ejecutivo Nacional promoverá su difusión y práctica en todas las comunidades de la nación y establecerá las peculiaridades y excepciones relativas a los sujetos de la educación especial y de adultos.

Artículo 13. Se promoverá la participación de la familia, de la comunidad y de todas las instituciones en el proceso educativo.

TITULO II

De los Principios y Estructura del Sistema

CAPITULO I

Disposiciones Generales

Artículo 14. El sistema educativo es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente.

Artículo 15. El sistema educativo se fundamenta en principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación, a cuyo efecto:

1) Se estructurará sobre la base de un régimen técnico-administrativo común y de los regímenes especiales que sean necesarios para atender los requerimientos del proceso educativo.

2) Se establecerán las conexiones e interrelaciones entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para facilitar las transferencias y los ajustes requeridos para la incorporación de quienes habiendo interrumpido sus estudios deseen reanudarlos.

3) Se establecerán las condiciones pa-

ra que el régimen de estudios sea revisado y actualizado periódicamente.

4) Se fijarán las normas para que la orientación educativa y profesional se organicen en forma continua y sistemática con el fin de lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades, aptitudes y vocación de los alumnos.

5) Se tomarán en cuenta las peculiaridades regionales del país a fin de facilitar la adaptación de los objetivos y de las normas técnicas y administrativas a las exigencias y necesidades de cada región.

6) Se establecerán las estructuras necesarias para que la investigación y experimentación sean factores de renovación del proceso educativo.

Artículo 16. El sistema educativo venezolano comprende niveles y modalidades. Son niveles: la educación pre-escolar, la educación básica, la educación media diversificada y profesional y la educación superior.

Son modalidades del sistema educativo: la educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar.

El Ejecutivo Nacional queda facultado para adecuar estos niveles y modalidades a las características del desarrollo nacional y regional.

CAPITULO II

De la Educación Pre-escolar

Artículo 17. La educación pre-escolar constituye la fase previa al nivel de educación básica, con el cual debe integrarse. Asistirá y protegerá al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socio-educativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas y le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral.

Artículo 18. La educación pre-escolar se impartirá por los medios más adecuados al logro de las finalidades señaladas en el artículo anterior.

El Estado fomentará y creará las instituciones adecuadas para el desarrollo de los niños de este nivel educativo.

Artículo 19. Las empresas, bajo la orientación del Ministerio de Educación, colaborarán en la educación preescolar de los hijos de sus trabajadores, en la forma y condiciones que determine el Ejecutivo Nacional al reglamentar la presente Ley, todo ello de acuerdo a las posibilidades económicas y financieras de ellas y según las circunstancias de su localización.

Artículo 20. El Estado desarrollará y estimulará la realización de programas y cursos especiales de capacitación de la familia y de todos los miembros de la comunidad para la orientación y educación de los menores. Igualmente se realizarán, con utilización de los medios de comunicación social, programaciones encaminadas a lograr el mismo fin.

CAPITULO III

De la Educación Básica

Artículo 21. La educación básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mantiene el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocaciones e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser de cada individuo, de acuerdo con sus aptitudes.

La educación básica tendrá una duración no menor de nueve años.

El Ministro de Educación organizará en este nivel, cursos artesanales o de oficios que permitan la adecuada capacitación de los alumnos.

Artículo 22. La aprobación de la educación básica da derecho al certificado correspondiente.

CAPITULO IV

De la Educación Media Diversificada y Profesional

Artículo 23. La educación media diversificada y profesional tendrá una duración

no menor de dos años. Su objetivo es continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del educando y su formación cultural; ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística y técnica que le permita incorporarse al trabajo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de educación superior.

Artículo 24. La aprobación de la educación media diversificada y profesional da derecho al título de bachiller o de técnico medio en la especialidad correspondiente. Ambos títulos son equivalentes para los efectos de prosecución de estudios en el nivel de educación superior.

Cuando sea incompleta la capacitación adquirida en la educación media diversificada y profesional, deberá ser considerada en la prosecución de estudios, previo el cumplimiento de los requisitos que exijan la ley y los reglamentos.

CAPITULO V

De la Educación Superior

Artículo 25. La educación superior se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal en la búsqueda de la verdad, las cuales se expondrán, investigarán y divulgarán con rigurosa objetividad científica.

Artículo 26. La educación superior tendrá como base los niveles precedentes y comprenderá la formación profesional y de postgrado. La ley especial establecerá la coordinación e integración de las instituciones del nivel de educación superior, sus relaciones con los demás niveles y modalidades, el régimen, organización y demás características de las distintas clases de institutos de educación superior, de los estudios que en ellos se cursan y de los títulos y grados que otorguen y las obligaciones de orden ético y social de los titulados.

Artículo 27. La educación superior tendrá los siguientes objetivos:

1) Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.

2) Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras del espíritu en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.

3) Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.

Artículo 28. Son institutos de educación superior, las universidades; los institutos universitarios pedagógicos, políticos, tecnológicos y colegios universitarios y los institutos de formación de oficiales de las Fuerzas Armadas; los institutos especiales de formación docente, de bellas artes y de investigación; los institutos superiores de formación de ministros del culto; y, en general, aquellos que tengan los propósitos señalados en el artículo anterior y se ajusten a los requerimientos que establezca la ley especial.

Artículo 29. El ingreso a la docencia en la educación superior se hará siempre mediante el sistema de concursos, en la forma en que lo determinen la ley especial y los reglamentos respectivos.

Artículo 30. Los institutos de educación superior tendrán la autonomía que, de acuerdo con su naturaleza y funciones, les confiera la ley especial.

El Consejo Nacional de Universidades o el organismo que al efecto se creare, podrá dictar las normas administrativas y financieras que juzgue necesarias, en su condición de organismo coordinador de la política universitaria. Estas normas serán de estricto cumplimiento por parte de todos los institutos de educación superior.

Artículo 31. Los graduados en establecimientos de educación superior ejercerán su profesión hasta por los dos primeros años siguientes a la culminación de sus estudios de pregrado, en el lugar que el Estado considere conveniente en función del desarrollo del país. En las leyes que regulan el ejercicio de cada profesión y

en el reglamento de la presente ley se establecerán los requisitos mínimos para el cumplimiento de esta obligación.

El Ejecutivo Nacional dictará las normas necesarias para armonizar el cumplimiento de esta obligación con las relativas al ordenamiento jurídico en materia de servicio militar y para permitir que el que haya sido prestado durante el período de los estudios se pueda imputar en todo o en parte a la obligación establecida en el encabezamiento de este artículo.

CAPITULO VI

De la Educación Especial

Artículo 32. La educación especial tiene como objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales comprobadas sean de tal naturaleza y grado, que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.

Igualmente deberá prestar atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano.

Artículo 33. La educación especial estará orientada hacia el logro del máximo desarrollo del individuo con necesidades especiales, apoyándose más en sus posibilidades que en sus limitaciones y proporcionará la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para alcanzar la realización de sí mismo y la independencia personal, facilitando su incorporación a la vida de la comunidad y su contribución al progreso general del país.

Artículo 34. Se establecerán las políticas que han de orientar la acción educativa especial y se fomentarán y se crearán los servicios adecuados para la atención preventiva, de diagnóstico y de tratamiento de los individuos con necesidades de educación especial. Asimismo se dictarán las pautas relativas a la organización y funcionamiento de esta modalidad del sistema educativo y se determinarán los planes y programas de estudio y el sistema de evaluación, el régimen de promoción y demás aspectos relativos a

la enseñanza de educandos, con necesidades especiales.

De igual manera, se regulará lo relacionado con la formación del personal docente especializado que ha de atender esta modalidad de la educación y se deberá orientar y preparar a la familia y a la comunidad en general, para reconocer, atender y aceptar a los sujetos con necesidades especiales, favoreciendo su verdadera integración mediante su participación activa en la sociedad y en el mundo del trabajo. Igualmente, se realizarán por los medios de comunicación social, programas encaminados a lograr los fines aquí propuestos.

Artículo 35. En materia de educación especial, el Ejecutivo Nacional determinará la forma de establecer obligaciones económicas cuando los educandos o quienes estén obligados a su manutención tengan medios de fortuna con que satisfacerlas.

CAPITULO VII

De la Educación Estética y de la Formación para las Artes

Artículo 36. La educación estética tiene por objeto contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y culturales de la persona, ampliar sus facultades creadoras y realizar de manera integral su proceso de formación general. Al efecto, atenderá de manera sistemática el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la sensibilidad y la capacidad de goce estético, mediante el conocimiento y práctica de las artes y el fomento de actividades estéticas en el medio escolar y extra escolar.

Asimismo, prestará especial atención y orientará a las personas cuya vocación, aptitudes e intereses estén dirigidos al arte y su promoción, asegurándoles la formación para el ejercicio profesional en este campo mediante programas e instituciones de distinto nivel destinados a tales fines.

CAPITULO VIII

De la Educación Militar

Artículo 37. La educación militar se rige por las disposiciones de leyes especiales, sin perjuicio del cumplimiento de los

preceptos que de la presente le sean aplicables.

CAPITULO IX

De la Educación para la Formación de Ministros del Culto

Artículo 38. La educación para la formación de ministros del culto se rige por las disposiciones de esta ley en cuanto le sean aplicables y por las normas que dicten las autoridades religiosas competentes.

CAPITULO X

De la Educación de Adultos

Artículo 39. La educación de adultos está destinada a las personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión. Tiene por objeto proporcional la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.

Artículo 40. La educación se impartirá en forma directa en planteles, o mediante la libre escolaridad o con el uso de técnicas de comunicación social, sistemas combinados de varios medios y otros procedimientos que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

Artículo 41. En la admisión de alumnos, organización de los cursos, régimen de estudios y en el proceso de evaluación, se tomarán en cuenta los conocimientos, destrezas y experiencias, el grado de madurez, las diferencias de intereses y de actividades de los cursantes.

La forma de acreditar los conocimientos y experiencia será objeto de reglamentación especial

Artículo 42. Los mayores de dieciséis años podrán optar al certificado de educación básica sin otro requisito que la comprobación de los conocimientos fundamentales correspondientes. Los mayores de dieciocho años podrán optar en las mismas condiciones al título de bachiller en la especialidad respectiva. El Ministerio de Educación creará los centros de asistencia técnica que faciliten la libre esco-

laridad y determinará las especialidades, forma y condiciones en que se aplicarán las disposiciones del presente artículo.

Artículo 43. En el nivel de educación superior se podrán organizar institutos de educación a distancia y programas especiales dentro del régimen de educación de adultos para alumnos bachilleres o que no posean este título y sean seleccionados mediante una adecuada evaluación. Tales institutos y programas requerirán la aprobación del máximo organismo de educación superior.

CAPITULO XI

De la Educación Extra Escolar

Artículo 44. La educación extra escolar atenderá los requerimientos de la educación permanente. Programas diseñados especialmente proveerán a la población de conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad para el trabajo.

El Estado proporcionará en todos los niveles y modalidades la orientación y los medios para la utilización del tiempo libre.

Artículo 45. La educación extra escolar aprovechará las facilidades o recursos que para esta clase de educación poseen las instituciones docentes públicas o privadas, los talleres libres de artes, las bibliotecas, las instalaciones deportivas y recreacionales, las industrias establecidas y demás posibilidades existentes dentro de las comunidades, y utilizará al máximo la potencialidad educativa de los medios de comunicación social.

TITULO III

Del Régimen Educativo

CAPITULO I

De las Actividades Educativas

Artículo 46. Las actividades docentes se cumplen dentro del año escolar, cuya duración mínima será de ciento ochenta días hábiles y podrá ser dividido en períodos de acuerdo con las necesidades educativas. Se establecerán sesenta días hábiles de vacaciones. Para considerar fina-

lizado el año escolar o los períodos en que éste se divida, es obligatorio cumplir con el lapso establecido en cada caso y con la totalidad de los objetivos programáticos previstos.

Fuera del período escolar, el Ministerio de Educación podrá establecer cursos y seminarios de mejoramiento y ampliación de la capacitación y conocimientos de los miembros del personal docente y cualesquiera otras actividades dirigidas a fomentar la cultura del pueblo.

Artículo 47. El horario de trabajo diario, la organización del año escolar, los períodos de vacaciones, los lapsos de inscripción de los alumnos, las fechas de apertura y clausura de cursos y demás aspectos relativos a la administración escolar, serán objeto de reglamentación y para tal fin se considerarán las peculiaridades de vida y las condiciones de trabajo de las distintas regiones geográficas del país.

En el nivel de educación superior regirán las disposiciones que establezca la ley especial correspondiente.

Artículo 48. La planificación y organización del régimen de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo será realizado y elaborado por el Ministerio de Educación salvo las excepciones contempladas en la ley especial de educación superior.

A los fines previstos en el presente artículo se promoverá y estimulará la participación de las comunidades educativas y de otros sectores vinculados al desarrollo nacional y regional.

Artículo 49. Son obligatorias las asignaturas vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, las cuales serán impartidas por ciudadanos venezolanos.

Artículo 50. La educación religiosa se impartirá a los alumnos hasta el sexto grado de educación básica, siempre que sus padres o representantes lo soliciten. En este caso se fijarán dos horas semanales dentro del horario escolar.

Artículo 51. El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctono socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin dis-

criminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades.

Artículo 52. El Estado prestará atención especial a la educación en las regiones fronterizas para fortalecer los fundamentos de la nacionalidad y el sentimiento de la soberanía y capacitar y habilitar para la defensa nacional y fomentar la comprensión y la amistad recíprocas con los pueblos vecinos, posibilitando la integración de estas regiones al desarrollo económico, social y cultural del país.

A los efectos de este artículo el Ministerio de Educación creará institutos y servicios especialmente orientados y dotados de acuerdo con las características regionales y realizará, conjuntamente con organismos del Estado, programas destinados al desarrollo de dichas regiones.

Artículo 53. El Ministerio de Educación establecerá los regímenes de administración educativa aplicables en el medio rural, especialmente en las regiones fronterizas y en las zonas indígenas.

Artículo 54. Las entidades públicas cuando sean requeridas, deberán participar en el desarrollo de los planes y programas del Ministerio de Educación para atender exigencias del sistema educativo.

CAPITULO II

De los Planteles Educativos

Artículo 55. Son planteles oficiales los fundados y sostenidos por el Ejecutivo Nacional, por los Estados, por los Territorios Federales, las Municipalidades, los Institutos Autónomos y las Empresas del Estado, debidamente autorizados por el Ministerio de Educación. Se denominan privados los planteles fundados, sostenidos y dirigidos por personas particulares. La organización, funcionamiento y formas de financiamiento de estos últimos deberán ser autorizados periódicamente por el Ministerio de Educación.

Los servicios e institutos educativos quedan sometidos a las normas y regulaciones que al efecto dicte el Ejecutivo

Nacional por órgano del Ministerio de Educación, salvo los casos regidos por leyes especiales.

Artículo 56. Todos los planteles privados estarán sujetos a la supervisión y control del Ministerio de Educación, salvo aquéllos que se rijan por leyes especiales. Dichos planteles se clasifican en inscritos y registrados. Son planteles privados inscritos, los que obtengan la inscripción en el Ministerio de Educación y se sometan al régimen educativo que consagra esta ley, sus reglamentos y las normas emanadas de las autoridades competentes, con el fin de que sean reconocidos oficialmente los estudios en ellos realizados y a sus alumnos pueden serles otorgados los diplomas, certificados y títulos oficiales respectivos. Son planteles privados registrados los que no aspiren a tal reconocimiento por parte del Estado, pero que estarán obligados a seguir los principios generales que indica la ley y a cumplir las disposiciones que para ello establece el Ministerio de Educación.

Artículo 57. Los institutos privados que impartan educación pre-escolar, educación básica y educación media diversificada y profesional, así como los que se ocupen de la educación de indígenas y de la educación especial, sólo podrán funcionar como planteles privados inscritos.

Los planteles que atiendan exclusivamente a hijos de funcionarios diplomáticos o consulares de países extranjeros, hijos de funcionarios extranjeros de organismos internacionales, o de especialistas extranjeros contratados por el Estado venezolano, funcionarán como planteles privados registrados, los cuales deberán incorporar obligatoriamente a sus planes y programas de estudio, las materias vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, cuya enseñanza estará siempre a cargo de profesionales venezolanos de la docencia.

A estos planteles podrán asistir hasta por un lapso de tres años los hijos de extranjeros que habiten temporalmente en el país.

Artículo 58. Los planteles inscritos o registrados no podrán clausurar durante el año escolar ninguno de los cursos en

los cuales hayan aceptado alumnos regulares, salvo en casos plenamente justificados, previa autorización del Ministerio de Educación o del organismo que en su caso señalen la ley de la educación superior u otras leyes especiales y mediante la adopción de medidas que protejan los intereses de los alumnos y del personal docente.

Asimismo, no podrán ser retenidos los documentos de aquellos alumnos que por razones económicas comprobadas, no pudieran satisfacer los pagos de matrículas o mensualidades.

Artículo 59. El Estado contribuirá al sostenimiento de los planteles privados inscritos en el Ministerio de Educación que ofrezcan y garanticen educación de calidad, siempre que la impartan gratuitamente o comprueben un déficit que les impida cubrir los gastos normales y necesarios para su funcionamiento.

Podrá, asimismo, otorgar subvenciones ocasionales mediante acuerdos de asistencia técnica o aportes en dinero, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza o a la ejecución de programas de investigación o extensión científica, tecnológica o cultural de interés para el Estado. En este caso el Ministerio de Educación deberá celebrar convenios escritos con los beneficiarios, en los cuales se fijarán sus obligaciones.

Artículo 60. Las subvenciones o subsidios acordados conforme a las disposiciones del artículo anterior, no podrán ser destinados a fines distintos para los cuales fueron otorgados, ni para el pago de servicios cuyos costos sean superiores a los similares de los planteles oficiales.

Artículo 61. En las actividades educativas de todos los establecimientos docentes oficiales y privados inscritos se empleará sólo el idioma castellano, salvo en la enseñanza de lengua y literatura extranjeras, cuyos profesores deberán en todo caso, conocer suficientemente el castellano.

Artículo 62. La efigie del Libertador y los Símbolos de la Patria, como valores de la nacionalidad, deben ser objeto de respeto y de culto cívico permanente en los planteles oficiales y privados, en los cuales ocuparán lugar preferente.

CAPITULO III

De la Evaluación

Artículo 63. La evaluación, como parte del proceso educativo, será continua, integral y cooperativa. Determinará de modo sistemático en qué medida se han logrado los objetivos educacionales indicados en la presente ley; deberá apreciar y registrar de manera permanente mediante procedimientos apropiados, el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad; valorará asimismo la actuación del educador y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso.

Artículo 64. El Ejecutivo Nacional establecerá en cada caso las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, sin perjuicio de lo dispuesto en esta ley y en leyes especiales.

Artículo 65. La actividad de evaluación no será remunerada especialmente. El personal docente estará obligado a efectuarla en las formas indicadas en esta ley, las leyes especiales y los reglamentos.

CAPITULO IV

De los Certificados y Títulos Oficiales

Artículo 66. Los certificados y títulos oficiales que acrediten conocimientos académicos, profesionales o técnicos correspondientes a cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, serán otorgados por el Ministerio de Educación, salvo las excepciones contempladas en esta ley o en leyes especiales.

Artículo 67. El Ministerio de Educación, en la forma que determine el reglamento, tendrá a su cargo lo concerniente al registro y control de estudios a los fines de la validez de éstos y del otorgamiento de certificados y títulos oficiales y de otras credenciales de carácter académico, salvo las excepciones contempladas en esta ley o en leyes especiales.

CAPITULO V

De la Equivalencia de Estudios y del Reconocimiento y Reválida de Certificados y Títulos

Artículo 68. El Ministerio de Educación acordará a los alumnos que hayan realizado estudios en Venezuela, las transferencias y equivalencias a que hubiere lugar, salvo lo previsto en leyes especiales.

Artículo 69. Los estudios realizados por venezolanos en el extranjero, en institutos debidamente calificados a juicio de los organismos del Ministerio de Educación o de los institutos oficiales de educación superior, según el caso, tendrán validez en Venezuela siempre que el interesado compruebe ante las autoridades competentes y mediante certificados debidamente legalizados, la culminación satisfactoria de sus estudios a fin de que dichas autoridades otorguen la reválida o equivalencia respectiva.

El Ejecutivo Nacional reglamentará el régimen de reconocimiento y reválida o equivalencia de los estudios realizados fuera del país por funcionarios venezolanos del servicio exterior, o en misión de trabajo o estudios, por venezolanos al servicio de organismos internacionales, o por quienes dependan económica o jurídicamente de unos u otros, así como por los venezolanos que hayan seguido cursos en programas de formación en áreas prioritarias, organizados o autorizados por el Estado venezolano.

Artículo 70. Quienes aspiren a incorporarse a cualquier nivel o modalidad del sistema educativo estarán obligados a aprobar aquellos requisitos esenciales que le faltaren para alcanzar el nivel equivalente según el respectivo plan de estudios de nuestro país. Podrán, sin embargo, cursar asignaturas o rendir pruebas de conocimiento en aquéllos que no exijan como requisito previo la aprobación de las materias pendientes.

CAPITULO VI

De la Supervisión Educativa

Artículo 71. El Ejecutivo Nacional, por órgano del Ministerio de Educación, ejer-

cerá la supervisión de todos los establecimientos docentes oficiales y privados con el fin de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en el ordenamiento jurídico en materia educativa. El régimen de supervisión correspondiente a la educación superior será determinado en la ley especial respectiva.

Artículo 72. La supervisión educativa constituirá un proceso único e integral cuya organización, metodología y régimen técnico y administrativo deberán estar acordes con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

CAPITULO VII

De la Comunidad Educativa

Artículo 73. La comunidad educativa es una institución formada por educadores, padres o representantes y alumnos de cada plantel. Podrán formar parte de ella, además, personas vinculadas al desarrollo de la comunidad en general.

Artículo 74. La comunidad educativa tendrá como finalidad colaborar en el logro de los objetivos consagrados en la presente ley. Contribuirá materialmente, de acuerdo con sus posibilidades, a las programaciones y a la conservación y mantenimiento del plantel. Su actuación será democrática, participativa e integradora del proceso educativo.

Artículo 75. El Ministerio de Educación establecerá los principios generales de organización, funcionamiento y cooperación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa.

TITULO IV

De la Profesión Docente

CAPITULO I

Disposiciones Generales

Artículo 76. El ejercicio de la profesión docente estará fundamentado en un sistema de normas y procedimientos relativos a ingresos, reingresos, traslados, promociones, ascensos, estabilidad, remuneración, previsión social, jubilaciones y pen-

siones, sanciones y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes, todo lo cual se regirá por las disposiciones de la presente ley, de las leyes especiales y de los reglamentos que al efecto se dicten.

Las disposiciones de este título regirán para el personal docente de los planteles privados en cuanto le resulte aplicable.

Artículo 77. El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos.

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docentes. La ley especial de la educación superior y los reglamentos respectivos determinarán los requisitos y demás condiciones relacionadas con este artículo.

CAPITULO II

Del Ejercicio de la Profesión Docente

Artículo 78. El ejercicio de la profesión docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo. El Ejecutivo Nacional establecerá un régimen de concursos obligatorios para la provisión de cargos.

El Ministerio de Educación, cuando no fuese posible obtener los servicios de personal docente titulado, podrá designar interinamente para los cargos a personas sin título, previo el cumplimiento del régimen de selección establecido. Cuando el nombramiento no corresponda al Ministerio de Educación, éste deberá autorizar la designación en las mismas condiciones previstas en este artículo.

Artículo 79. Para ejercer la docencia en las asignaturas vinculadas a la nacionalidad, en educación pre-escolar, básica y media diversificada y profesional, se requiere ser venezolano.

Artículo 80. La docencia se ejercerá

con carácter de ordinario o de interino. Es ordinario quien reúna todos los requisitos establecidos en esta ley y sus reglamentos y sea designado para ocupar el cargo. Es interino quien sea designado para ocupar un cargo por tiempo determinado en razón de ausencia temporal del ordinario, o de un cargo que deba ser provisto por concurso mientras éste se realiza.

Artículo 81. El personal directivo y de supervisión debe ser venezolano y poseer el título profesional correspondiente. Cuando un plantel atienda varios niveles del sistema educativo, el director deberá poseer el título profesional correspondiente al nivel más alto.

Los cargos directivos de los planteles oficiales y los de supervisión se proveerán mediante concursos de méritos o de méritos y oposición, en la forma y condiciones que establezca el reglamento.

En los planteles a los que se refiere el aparte último del artículo 57, las exigencias del presente artículo se aplicarán a los coordinadores de la enseñanza de las materias vinculadas a la nacionalidad.

CAPITULO III

De la Estabilidad

Artículo 82. Se garantiza a los profesionales de la docencia la estabilidad en el ejercicio de sus funciones profesionales. Estos gozarán del derecho a la permanencia en los cargos que desempeñen, con la jerarquía, categoría, remuneración, garantías económicas y sociales que les correspondan de acuerdo con la ley.

Artículo 83. Ningún profesional de la docencia podrá ser privado del desempeño de su cargo sino en virtud de decisión fundada en expediente instruido por la autoridad competente de acuerdo con lo dispuesto en esta ley. El afectado tendrá acceso al expediente y podrá estar asistido de abogado.

Toda remoción producida con omisión de las formalidades y procedimientos establecidos en este artículo acarreará responsabilidad administrativa al funcionario que la ejecute u ordene y autoriza al afectado para ejercer las acciones legales en defensa de sus derechos.

Artículo 84. Los profesionales de la docencia gozarán del derecho de asociarse en agrupaciones académicas, gremiales y sindicales para participar en el estudio y solución de los problemas de la educación y para defender los derechos que les acuerdan esta ley y la del trabajo.

Artículo 85. Quienes ejerzan cargos directivos y de representación en las organizaciones gremiales y sindicales de los profesionales de la docencia, gozarán de las facilidades que sean necesarias para realizar sus funciones, entre las cuales se podrá incluir la licencia remunerada. Dichos dirigentes no podrán ser destituidos, trasladados, suspendidos o desmejorados de sus condiciones de trabajo en los cargos que desempeñen, desde el momento de su elección o designación hasta noventa días después de haber cesado en sus funciones, salvo que incurran en falta grave conforme al ordenamiento jurídico vigente.

Artículo 86. Los miembros del personal docente se registrarán en sus relaciones de trabajo por las disposiciones de esta ley y por la Ley del Trabajo.

Artículo 87. Los profesionales de la docencia gozarán de las prestaciones sociales en las mismas formas y condiciones que la ley del trabajo establece para los trabajadores, sin perjuicio de los beneficios acordados por otros medios.

Artículo 88. Para garantizar el cumplimiento de las disposiciones sobre la estabilidad prevista en esta ley, serán creadas la Comisión Nacional y las Comisiones Regionales de Estabilidad, en las cuales tendrán representación la autoridad educativa competente y las organizaciones que agrupen a los profesionales de la docencia. La integración, atribuciones y régimen de funcionamiento de dichas comisiones serán determinados en el reglamento.

CAPITULO IV

De las Condiciones de Trabajo de los Profesionales de la Docencia

Artículo 89. El movimiento de personal en los cargos del servicio docente se hará mediante traslados, cambios mutuos, promociones y ascensos, en las condiciones que fijan esta ley y su reglamento.

Artículo 90. Los traslados efectuados conforme a las disposiciones de esta ley y su reglamento, se realizarán a solicitud del docente, por cambio mutuo de destino entre docentes y por necesidades de servicio.

Parágrafo primero.—Los traslados a solicitud del docente no deberán desmejorar sus condiciones de trabajo, salvo que el interesado manifieste su voluntad de aceptarlo, sin que ello releve al Ministerio de Educación de la obligación de reubicarlo en la categoría de cargo que le corresponda.

Parágrafo segundo.—Los traslados por cambios mutuos entre dos o más docentes se efectuarán previa solicitud de los interesados y con la aprobación de los organismos oficiales correspondientes.

Parágrafo tercero.—Los traslados por necesidades de servicio se realizarán siempre para otro cargo de igual o mayor jerarquía, categoría y condiciones económicas y sociales.

Artículo 91. El Ministerio de Educación organizará un servicio de evaluación y clasificación del personal docente, que estará a cargo de una Junta Calificadora en la que tendrán representación las organizaciones de los profesionales de la docencia. Los interesados tendrán derecho a conocer la documentación que figure en su respectiva hoja de servicio y podrán ejercer los recursos procedentes cuando estuviesen en desacuerdo con la respectiva evaluación.

Artículo 92. El Ejecutivo Nacional fijará al personal docente una remuneración constituida por un sueldo base y por los incrementos que correspondan de acuerdo al escalafón. La remuneración total será considerada como sueldo para todos los efectos legales y administrativos y podrá ser objeto de revisiones a juicio del Ejecutivo Nacional.

Artículo 93. El Ejecutivo Nacional establecerá un sistema único de escalafón para el personal docente basado en la categoría y jerarquía de los cargos, los antecedentes académicos y profesionales, la antigüedad en el servicio y la calificación de la actuación profesional. El escalafón será objeto de revisión y ajuste periódicos.

La ley especial contemplará todo lo que en esta materia corresponde a la educación superior.

Artículo 94. Los años de servicios prestados por los miembros del personal docente en planteles o dependencias educativas del sector oficial serán tomados en cuenta por el Ejecutivo Nacional, los Estados, las Municipalidades, los Institutos Autónomos y las Empresas del Estado, a los efectos de escalafón, compensaciones económicas por años de trabajo, evaluación de méritos, pensiones, jubilaciones y cualesquiera otros derechos vinculados a la antigüedad en el servicio. Igualmente se reconocerán los años de servicios prestados por los miembros del personal docente en los planteles privados en las condiciones que determine el reglamento, a fin de que dicho reconocimiento no implique mayores ventajas que las señaladas en el encabezamiento de este artículo.

A los mismos fines, los planteles privados reconocerán los años de servicios prestados en planteles oficiales.

Artículo 95. El personal docente tendrá derecho a licencias, con goce de sueldo o sin él. El tiempo que dure la licencia será tomado en consideración para todos los efectos del escalafón respectivo y de los demás beneficios que correspondan al interesado en razón de la antigüedad. Quienes hayan gozado de licencia conservarán el derecho a reincorporarse a su cargo al término de la misma.

Artículo 96. La forma y condiciones necesarias para que procedan los beneficios a que se refieren los artículos anteriores, serán determinadas en el reglamento que al efecto dicte el Ejecutivo Nacional.

CAPITULO V

Del Perfeccionamiento de los Profesionales de la Docencia

Artículo 97. El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas, serán considerados en la calificación de servicio.

Artículo 98. El personal docente al servicio de institutos oficiales podrá gozar

de licencias no remuneradas hasta por un año cada siete años de servicios consecutivos. Este personal podrá asimismo, gozar de licencias remuneradas siempre y cuando sea para la realización de labores de investigación o de mejoramiento profesional, de conformidad con el reglamento. En todo caso, el tiempo que duren estas licencias se tomará en cuenta al efecto del escalafón y de los demás beneficios que se acuerden en razón de la antigüedad y quienes las gocen tendrán derecho a reincorporarse a sus cargos al término del período respectivo.

CAPITULO VI

De las Pensiones y Jubilaciones

Artículo 99. Se crea el Fondo de Jubilaciones y Pensiones del Magisterio Venezolano.

Todo lo concerniente al Fondo será establecido en la ley especial que se promulgue al efecto, en la cual deberá ser determinada la contribución proporcional de los empleadores y de los beneficiarios.

Quienes sean beneficiarios del Fondo no estarán obligados a cancelar otras contribuciones por concepto de seguridad social.

Artículo 100. El monto de las jubilaciones y pensiones concedidas a educadores en función docente o administrativa deberá ser modificado periódicamente de acuerdo con los reajustes que se efectúan en el régimen de remuneración del personal en servicio.

Artículo 101. El Estado establecerá las medidas para que el sector privado que imparta educación cumpla con los actuales sistemas de previsión social que protegen al personal a su servicio y con los que cree la ley especial prevista en el presente capítulo.

Artículo 102. El monto de la pensión concedida en base a razones de incapacidad por enfermedad profesional o por accidente ocurrido en servicio, no podrá ser inferior a las dos terceras partes del sueldo correspondiente, previo disfrute por el interesado de un mínimo de seis meses de licencia remunerada.

Artículo 103. La autoridad competente, previa certificación expedida por los ser-

vicios médicos oficiales correspondientes, podrá acordar el reintegro al servicio activo de aquellos beneficiarios de pensión, cuando hubieren cesado las causas de la incapacidad.

Artículo 104. A los efectos del otorgamiento de pensiones y jubilaciones, el cómputo del tiempo de servicio se hará por años cumplidos. El tiempo de servicio prestado en el medio rural y otras áreas similares a criterio del Ministerio de Educación, será computado a razón de un año y tres meses por cada año efectivo.

Artículo 105. El cálculo del monto de las pensiones y jubilaciones se hará sobre la base de la remuneración total que por el desempeño de cargos docentes devengue el interesado para el momento en que le sea concedido el respectivo beneficio, cuando hubiere prestado sus servicios en forma ininterrumpida. El mismo cálculo se aplicará para los docentes al servicio del Ministerio de Educación en cargos de libre nombramiento y remoción. Si hubiese interrupción en la prestación del servicio, el cálculo se realizará tomando como base el promedio de los sueldos percibidos durante los últimos treinta y seis meses en que hubiere desempeñado cargos dentro del servicio docente.

Artículo 106. El personal docente adquiere el derecho de jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación y con un monto del ochenta por ciento del sueldo de referencia. Por cada año de servicio adicional este porcentaje se incrementará en un dos por ciento del sueldo de referencia hasta alcanzar un máximo del ciento por ciento de dicho sueldo.

TITULO V

De la Administración Educativa

Artículo 107. El Ministerio de Educación es el órgano competente del Ejecutivo Nacional para todo cuanto se refiere al sistema educativo, salvo las excepciones establecidas en esta ley o en leyes especiales. En tal virtud, le corresponde planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo. Asimismo, planificar, crear y autorizar los servicios educativos de acuerdo con las necesidades nacionales; fomentar y realizar investigaciones en el campo de

la educación, crear, autorizar y reglamentar institutos de experimentación docente en todos los niveles y las demás funciones que para el cumplimiento de los fines y objetivos del sistema educacional le confiere la ley y los reglamentos.

El Ministerio de Educación vinculará y coordinará sus actividades con los organismos e institutos nacionales de carácter científico, cultural, deportivo, recreacional, de protección a la niñez y juventud, y mantendrá relaciones por medio de los mecanismos del Ejecutivo Nacional con organismos internacionales en el campo de la educación, la ciencia y la cultura.

TITULO VI

De las Obligaciones de las Empresas

Artículo 108. Las empresas en la medida de sus posibilidades económicas y financieras estarán obligadas a dar facilidades a sus trabajadores en orden a su capacitación y perfeccionamiento profesional, así como a cooperar en la actividad educativa y cultural de la comunidad.

Estarán obligadas también a facilitar las instalaciones y servicios para el desarrollo de labores educativas, especialmente en programas de pasantías y de cursos cooperativos, de estudio-trabajo y en todos aquellos en los cuales intervengan en forma conjunta las empresas y los centros de investigación y tecnología.

El Ejecutivo Nacional al reglamentar esta disposición especificará lo conducente sobre organización supervisión y evaluación del cumplimiento de las obligaciones educativas señaladas en el presente artículo y determinará las limitaciones que resulten de razones de seguridad, salubridad, productividad u otras semejantes.

Artículo 109. La organización y demás modalidades de los servicios de formación profesional atribuidos a institutos regidos por leyes especiales, estarán sometidos a la orientación y normas generales que, en materia educacional, establece la presente ley.

Artículo 110. El Ministerio de Educación podrá exigir la reorganización y si ésta no se cumpliere, incorporar a su administración los servicios e institutos educativos de empresas particulares que impar-

tan educación por obligación legal o contractual, cuando aquéllos incumplan las disposiciones legales y previo el levantamiento del expediente respectivo que demuestre la gravedad de la infracción. En estos casos el Ministerio utilizará los edificios, dotaciones y personal en general, quedando la empresa obligada a sanear administrativamente el plantel y a erogar las cantidades necesarias, a juicio del Ejecutivo Nacional, para la atención educativa de los alumnos, el mantenimiento de los servicios correspondientes y la protección socio-económica de los docentes.

El Reglamento determinará las circunstancias en las cuales el Ministerio de Educación podrá dar por superadas las causas que originaron la aplicación de las disposiciones de este artículo y restituir a la empresa la administración directa de sus servicios y planteles.

Artículo 111. Las personas que se ocupen por cuenta propia del parcelamiento de terrenos o de la construcción de barrios o urbanizaciones de viviendas unifamiliares o multifamiliares, que tengan la magnitud y destino señalados por el reglamento, tendrán la obligación de construir, en la oportunidad y de acuerdo con las especificaciones que establezca el Ministerio de Educación, locales suficientes y adecuados para que la Nación pueda prestar los servicios de educación pre-escolar y básica.

Las viviendas multifamiliares construidas sin formar parte de conjuntos de edificios y cuya magnitud, localización y destino determine el reglamento, deberá contar con locales apropiados para el funcionamiento de un plantel de educación pre-escolar, los cuales formarán parte de los bienes comunes del inmueble y serán ofrecidos al Ministerio de Educación para dicho uso. Los propietarios, fuera del horario escolar, podrán utilizarlos para actividades compatibles con el fin señalado.

Las disposiciones de este artículo están referidas a las necesidades previsibles de los habitantes del barrio, urbanización o edificio, según el caso.

Artículo 112. Los planes de construcción, reconstrucción, remodelación o acondicionamiento de los locales destinados al funcionamiento de planteles educativos deberán llenar las exigencias que establezca el Ministerio de Educación.

Artículo 113. Los Municipios cuidarán de la observancia de las disposiciones anteriores con estricta sujeción a las mismas. Los funcionarios correspondientes remitirán al Ministerio de Educación dentro de los treinta días siguientes a su aprobación, copia de los planos y permisos de urbanización y construcción, así como de las cédulas de habitabilidad que otorguen a las personas sujetas a las obligaciones establecidas en los artículos anteriores, a fin de que el Despacho verifique y exija, según el caso, el cumplimiento de las mismas.

TITULO VII

De las Faltas y de las Sanciones

Artículo 114. Para la averiguación y determinación de las faltas cometidas por las personas a que se refiere esta ley y a los fines de la decisión correspondiente, la autoridad educativa competente instruirá el expediente respectivo, en el que hará constar todas las circunstancias y pruebas que permitan la formación de un concepto preciso de la naturaleza del hecho. Todo afectado tiene derecho a ser oído y a ejercer plenamente su defensa conforme a las disposiciones legales.

Artículo 115. En la salvaguarda de los principios fundamentales de la nacionalidad y de la democracia consagrados en la Constitución, el Ministerio de Educación podrá clausurar o exigir la reorganización de los establecimientos privados en los cuales se atente contra ellos.

Los propietarios, directores o educadores que resulten responsables de tales hechos serán inhabilitados hasta por diez años para el ejercicio de cargos docentes o administrativos en cualquier tipo de plantel, lapso durante el cual no podrán fundar ni dirigir por sí ni por interpuestas personas ningún establecimiento educativo.

Artículo 116. Los propietarios o directores de las planteles privados, según el caso, incurrir en falta:

1.º) Por omitir o expresar indebidamente en la sede del plantel y en los documentos emanados del mismo, la indicación de que son planteles inscritos o registrados en el nivel respectivo.

2.º) Por infringir lo dispuesto en el artículo 57 de esta ley.

3.º) Por clausurar cursos durante el año escolar sin someterse a lo dispuesto en el artículo 58 de esta ley.

4.º) Por no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorios, educación física, orientación escolar y extensión cultural exigidos por el Ministerio de Educación.

5.º) Por incumplir en forma reiterada las obligaciones, laborales, legales o contractuales con los trabajadores a su servicio.

6.º) Por violar reiteradamente las disposiciones y orientaciones impartidas por las autoridades educativas competentes.

Artículo 117. Las faltas a que se refiere el artículo anterior serán sancionadas con multas hasta de cinco mil bolívares (Bs. 5.000,00), sin perjuicio de las acciones legales que puedan derivarse del hecho.

Artículo 118. Los miembros del personal docente incurrir en falta grave en los siguientes casos:

1.º) Por aplicación de castigos corporales o afrentosos a los alumnos.

2.º) Por manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo.

3.º) Por abandono del cargo sin haber obtenido licencia, o antes de haber hecho entrega formal del mismo a quien deba reemplazarlo o a la autoridad educativa competente, salvo que medien motivos de fuerza mayor o casos fortuitos.

4.º) Por la inasistencia y el incumplimiento reiterado de las obligaciones que le corresponden en las funciones de evaluación escolar.

5.º) Por observar conducta contraria a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres o a los principios que informan nuestra Constitución y las demás leyes de la República.

6.º) Por la violencia de hecho o de palabra contra sus compañeros de trabajo, sus superiores jerárquicos o sus subordinados.

7.º) Por utilizar medios fraudulentos para beneficiarse de cualquiera de los derechos que acuerde la presente ley.

8.º) Por coadyuvar a la comisión de faltas graves cometidas por otros miembros de la comunidad educativa.

9.) Por reiterado incumplimiento de obligaciones legales, reglamentarias o administrativas.

10) Por inasistencia injustificada durante tres días hábiles en el período de un mes.

El reglamento establecerá todo lo relativo al personal docente que trabaje en tiempo convencional y otros casos.

Artículo 119. También incurren en falta grave los profesionales de la docencia en ejercicio de cargos de dirección o supervisión de la educación, cuando violen la estabilidad de los educadores o dieren lugar a la aplicación de medidas ilegales contra éstos.

Artículo 120. Las faltas graves serán sancionadas por el Ministro de Educación según su gravedad, con la separación del cargo durante un período de uno a tres años. La reincidencia en la comisión de falta grave será sancionada con destitución e inhabilitación para el servicio en cargos docentes o administrativos, durante un período de tres a cinco años. El Ejecutivo Nacional en el reglamento de esta ley establecerá las normas para la aplicación de las sanciones y la tramitación de los recursos correspondientes.

Artículo 121. Las faltas leves en que incurran los miembros del personal docente podrán ser sancionadas con amonestación oral o escrita, o con separación temporal del cargo hasta por un lapso de once meses.

El Ejecutivo Nacional determinará las faltas leves, la gradación de las sanciones, los órganos que las aplicarán y los recursos que podrán ser ejercidos por los interesados.

Artículo 122. El lapso que dure una sanción no será remunerado ni considerado como tiempo de servicio.

Artículo 123. Los alumnos incurren en falta grave en los casos siguientes:

1.) Cuando obstaculicen o interfieran el normal desarrollo de las actividades escolares o alteren gravemente la disciplina.

2.) Cuando cometan actos violentos de hecho o de palabras contra cualquier miembro de la comunidad educativa, o del personal docente, administrativo u obrero del plantel.

3.) Cuando provoquen desórdenes graves durante la realización de cualquier

prueba de evaluación o participen en hechos que comprometan su eficacia.

4.) Cuando deterioren o destruyan en forma voluntaria los locales, dotaciones y demás bienes del ámbito escolar.

Artículo 124. Las faltas a que se refiere el artículo anterior serán sancionadas según su gravedad, con:

1.) Retiro del lugar donde se realice la prueba y anulación de la misma, aplicada por el docente.

2.) Retiro temporal del plantel, aplicada por el director respectivo.

3.) Expulsión del plantel hasta por un año, aplicada por el consejo de Profesores.

4.) Expulsión del plantel hasta por dos años, aplicada por el Ministro de Educación.

Artículo 125. La pena de expulsión aplicada a los alumnos de planteles privados podrán ser objeto de recurso por ante el Ministro de Educación.

Artículo 126. Contra las sanciones impuestas por el Ministro de Educación se oirá recurso contencioso administrativo. De las sanciones que impongan otros funcionarios u organismos se podrá ocurrir para ante el Ministro de Educación.

Artículo 127. En caso de infracción de las disposiciones contenidas en el artículo 11 de esta ley, el Ministerio de Educación solicitará de la autoridad correspondiente la suspensión inmediata de las actividades o publicaciones de que se trate, sin perjuicio de la aplicación de las sanciones contenidas en el ordenamiento jurídico venezolano.

Artículo 128. La reincidencia en cualquiera de las faltas previstas en los artículos anteriores será sancionada con el doble de la sanción impuesta.

Artículo 129. Todo lo relativo a faltas y sanciones en lo que respecta a institutos de educación superior, será determinado en la ley especial correspondiente.

TITULO VIII

Disposiciones Finales

Artículo 130. Los inmuebles ocupados totalmente por institutos docentes oficiales o privados quedan exentos de todo impuesto o contribución.

Artículo 131. Son inembargables las cantidades de dinero que el Estado acuerde a los planteles privados como subsidio o subvención en los términos previstos por esta Ley.

TITULO IX

Disposiciones Transitorias

Artículo 132. Los títulos de maestros de educación preescolar y de maestros de educación primaria son equivalentes a los de bachiller a los efectos previstos en el artículo 77 de esta ley.

Asimismo, a los efectos de la prosecución de estudios en carreras afines, los títulos de peritos y técnicos expedidos por el Estado, son equivalentes al título de bachiller.

Artículo 133. Lo dispuesto en el artículo 77 deja a salvo los estudios de educación normal que hayan sido iniciados antes de la fecha de promulgación de la presente ley, los cuales continuarán rigiéndose hasta su finalización por los planes y programas vigentes en su oportunidad.

Artículo 134. Los Estados, los Municipios, los Institutos Autónomos, las Empresas del Estado y los planteles privados procederán a la equiparación progresiva de la remuneración de los profesionales de la docencia que de ellos dependan, con los del personal del servicio nacional, dentro del plazo máximo de tres años a contar del día primero de enero del año siguiente a la fecha de promulgación de esta ley.

Artículo 135. El Ejecutivo Nacional determinará la oportunidad en que entrará en vigencia la disposición del aparte del artículo 77 de esta ley, en cuanto se refiere a la formación del personal docente para la educación preescolar y para los seis primeros años de la educación básica.

Artículo 136. Quienes ejerzan cargos de los comprendidos en el artículo 78 de esta ley sin poseer el título profesional docente obtenido o revalidado en Venezuela, conservarán los derechos que les acuerden las normas derogadas.

Artículo 137. El régimen de remuneración que fuese establecido de conformidad con lo dispuesto en esta ley, en ningún caso podrá desmejorar el total del

suelo que perciban los profesionales de la docencia para el momento de la entrada en vigencia de dicho régimen.

Artículo 138. La concesión de jubilaciones a los miembros del personal docente que tengan treinta o más años de servicios para la fecha de la promulgación de esta ley, será atendida con no menos del ochenta por ciento del monto del incremento presupuestario que sea asignado cada año a la partida correspondiente. Esta disposición se mantendrá en vigencia hasta que se hubiere dado satisfacción a todas las solicitudes de jubilación del personal docente regido por la presente ley.

Artículo 139. Quienes posean títulos profesionales docentes obtenidos de conformidad con la ley anterior, conservarán el derecho a ejercer la docencia en la misma forma y condiciones que les garantizaban las normas derogadas.

Artículo 140. El Estado establecerá servicios y programas de mejoramiento y profesionalización, así como un régimen de estímulo y facilidades para quienes deseen realizar los estudios que le permitan optar por las nuevas credenciales académicas.

Artículo 141. Hasta tanto entre en funcionamiento el Fondo a que se refiere el artículo 99 de esta ley, las jubilaciones y pensiones de los profesionales de la docencia al servicio del Ministerio de Educación, se registrarán por las normas contenidas en los artículos 102 al 106 de la presente ley o en su defecto por las disposiciones de la ley derogada.

Artículo 142. Se establece el plazo de un año para que el Ejecutivo Nacional presente al Congreso de la República el proyecto de ley especial a que se refiere el artículo 99 de esta ley, relativo al fondo de jubilaciones y pensiones del magisterio venezolano.

Artículo 143. La primera modificación del monto de las jubilaciones y pensiones a que se refiere el artículo 100 de esta ley, deberá producirse dentro del plazo de un año contado a partir de la fecha de promulgación de la presente ley.

Artículo 144. Se deroga la Ley de Educación del 22 de julio de 1955, la Ley de Escalafón del Magisterio Federal del 20 de julio de 1944 y todas las demás disposiciones legales que contradigan a la presente ley.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

REVISTA CONESCAL, 52. Octubre-Diciembre 1979.

Revista Especializada en Construcciones Escolares. Número Monográfico dedicado a las construcciones escolares en Méjico en el que se evalúa la evolución experimentada por la arquitectura escolar y particularmente por el Sistema Módulo 67. Incluye también este número un Proyecto de D.I.N.A.E. (Dirección Nacional de Arquitectura Educacional) que tiene relación directa con actividad cultural aunque no escolar y que por ello tiene repercusión en todos los niveles de edad educativos, se trata de la Biblioteca Nacional cuya obra se inició hace ocho años.

REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Vol. IV, n. 2, 1979, pp. 131-150 (Méjico).

El autor entiende el desarrollo como un proceso humanizador que genera condiciones que favorecen la solidaridad social, participación y capacidad decisoria de los pueblos. Describe la vinculación entre desarrollo y educación como un proceso que parte de la expansión del sistema escolar para llegar de este modo a la justicia social. También hay que formular hipótesis sobre el papel de la educación en el cambio social: concienciación, reformismo populista y cambio en las relaciones de producción. Propone alternativas e indica que la educación debe facilitar los procesos de cambio que se manifestarán en el futuro debe apoyar los que se están gestando y consolidar las transformaciones que están en marcha.

El análisis está basado en la realidad mejicana pero tiene validez para toda la región latinoamericana.

LA DESIGUALDAD EDUCACIONAL EN AMERICA LATINA. Por Aldo Solari. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Méjico). Vol. X, n. 1, 1980, pp. 1-56. MEJICO.

El trabajo hace una introducción examinando la relación entre igualdad y educación y los problemas que esto plantea en América Latina.

Los países Latinoamericanos partieron como persiguiendo la expansión educativa, ignorando que las posibilidades de hacerla efectiva dependía de la estructura social, pero incluso en los países que estaban en condiciones más favorables para promover la universalización de la enseñanza primaria, la media se desarrolló antes que la primaria alcanzara una cobertura universal.

Durante mucho tiempo se excluyó a la población indígena de la enseñanza, como un fenómeno natural por la persistencia en el poder de alianzas sociales excluyentes.

En todos los países se produjo una difusión rápida de los modelos pedagógicos que estaban en proceso de adopción en los países de origen; pero estos modelos estaban pensados para perfeccionar la enseñanza básica en países donde los niños cumplan el ciclo educativo completo; pues de lo contrario, el niño que regresaba de la escuela después de tres años de primaria sería casi un analfabeto funcional.

EDUCACION-REFORMA. CUBA. Por Paulston, Rollan E. G. «Revista Latinoamericana de Estudios Educativos», núm. 1, 1980, pp. 99-124.

El sector educativo en América Latina se enfrenta con una serie de problemas, el más importante es la necesidad de dedicar al sector educativo un alto porcentaje de los presupuestos nacionales, con menoscabo de otros servicios sociales, la dificultad de vincular armónicamente el proceso educativo con el desarrollo nacional, así como la retención del sistema escolar.

En este artículo se analizan estos problemas respecto a Cuba, en él se expone lo que ha aportado la reforma educativa. Se hace un análisis de todo el proceso revolucionario educativo cubano, las metas y esfuerzos invertidos, dando un especial énfasis a la educación rural: Concluye que la reforma educativa no se puede aplicar a otros países de América Latina mientras no se dé en ellos un cambio radical en la estructura socioeconómica.

ESTUDIOS SOBRE LA EFICIENCIA DEL PERFECCIONAMIENTO DEL GRADO PRE-ESCOLAR. Por Josefina López Hurtado. Departamento de Psicología Pedagógica del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. «Revista Educación». Octubre-Diciembre 1979. Núm. 35. Pág. 96. CUBA.

La autora del artículo señala cómo se plantea en la actualidad la urgente necesidad de perfeccionamiento constante de los sistemas educativos.

«Las Comisiones de Estudio» iniciaron el análisis de las posibilidades de desarrollo de los niños de cuatro a seis años, más tarde la Comisión Nacional de Perfeccionamiento del Grado Preescolar elaboró un programa que se aplicó experimentalmente en el Curso Escolar 1977-78.

El programa señala como objetivo «perfeccionar el desarrollo del niño física, intelectual, moral y estéticamente», de entre los citados objetivos podemos citar algunos:

- Elevar el nivel de desarrollo físico y las capacidades motoras básicas.
- Propiciar el desarrollo de los procesos cognoscitivos, hábitos, habilidades intelectuales y perfeccionamiento del lenguaje.
- Hacer que el niño aprecie la belleza y la sepa expresar por medio de sus manifestaciones artísticas.

Para lograr resultados positivos se requieren unas determinadas condiciones de aplicación del programa, por ejemplo:

- Preparación adecuada de los maestros para que tengan un dominio del programa y de las orientaciones metodológicas.
- Asegurar las condiciones materiales mínimas requeridas y el correcto uso de los medios señalados.
- Recoger las experiencias obtenidas para que sirvan de base a nuevas investigaciones para un posterior perfeccionamiento de los programas.

LOS CENTROS DE DIAGNOSTICO Y ORIENTACION. Por Teresa Alfonso Cárdenas y Sara Martínez Rubio. «Revista de Educación». Julio 1979. Núm. 34. Pág. 65. CUBA.

El artículo expone que las dificultades

de los niños con los estudios están condicionadas por una serie de factores. Los niños con deficiencias en los estudios necesitan una investigación pedagógica, médica, psicológica y social que permita detectar la causa esencial de su disminución de rendimiento escolar y es en las primeras etapas de la vida escolar donde es posible iniciar el camino correcto.

Los Centros de Diagnóstico y Orientación (C.D.O.) son instituciones provinciales en las que se ejecuta la investigación integral de los menores supuestos anormales en su desarrollo psíquico y somático.

Los C.D.O. cuentan con equipos técnicos integrados por médicos, psicólogos psicométristas, psiquiatras y trabajadores sociales, parte de la información enviada por la escuela, realizan la investigación integral de los menores y emiten su diagnóstico.

REFLEXIONES BASICAS SOBRE EDUCACION. Por Carlos Piedracueva. Revista «Punto 21» Volumen 7, núm. 1.1. 1980. Págs. 27-49. URUGUAY.

El presente trabajo describe una serie de hechos, que fundamentan las razones por las cuales el Liceo moderno no puede ser sólo un centro de enseñanza sistematizada de conocimientos, sino que debe convertirse en un lugar en el que los jóvenes sean ayudados a madurar, orientados en la búsqueda de valores que le sirvan para su actuación en el complejo universo que le tocará vivir.

UNA EVALUACION DE LA EDUCACION MEDIA TECNICA EN EL SALVADOR. Por Noel F. McGinn-Ernest Toro Balert. «Revista Lationamericana de Estudios Educativos» (México). Vol. X. Núm. 2. 1980. Págs. 1-31.

El articulista expone una evaluación del Bachillerato Diversificado de El Salvador, reforma educativa que expandió la educación técnica a nivel medio en el país. El Bachillerato permitía a los alumnos elegir entre 12 programas distintos, la mayoría de ellos orientados hacia una formación técnica para el empleo. Se comprobó que los egresados, con entrenamiento especializado, no encontraron diferencias en el mercado laboral ni con respecto a la asistencia a la Universidad.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

BLAT GIMENO, José y MARIN IBAÑEZ, Ricardo: *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. TEIDE/UNESCO; Barcelona, París, 1980, 323 páginas.

Dentro de la serie de estudios que lleva a cabo la UNESCO sobre la movilidad de las personas y la evaluación de su competencia, aparece ahora esta obra, coeditada por TEIDE/UNESCO, que ofrece al lector varias comparaciones y análisis estadísticos de diferentes sistemas de formación del profesorado de educación preescolar, primaria, media y especial en países pertenecientes a las más diversas zonas geográficas.

La UNESCO, en su propósito de estrechar los vínculos entre las distintas culturas y de fomentar la comprensión y cooperación entre todos los países, ha emprendido un programa a largo plazo que abarca tanto la reflexión sistemática sobre los problemas de fondo y técnicos que pueden oponerse a una generalización de las convalidaciones de estudios, como la preparación de convenios internacionales y bilaterales. Con esta acción pretende dicho organismo favorecer la movilidad del profesorado y la equiparación de los títulos otorgados en cada país.

José Blat Gimeno y Ricardo Marín Ibañez, cuyo reconocido prestigio en el campo de la educación ha traspasado mercedamente nuestras fronteras, son los autores de esta obra que reviste interés tanto

para el estudioso como para el aficionado a los temas educativos.

Está dirigido el libro, en primer lugar, a aquellos cuya misión consiste en evaluar el nivel de formación de las personas que deseen continuar su formación o ejercicio en otro centro docente, tanto en el mismo país como en el extranjero. También interesa a estudiantes e investigadores del campo de la educación comparada, a responsables y planificadores de los sistemas de enseñanza y, esencialmente, a los encargados de elaborar convenios internacionales de convalidación de estudios.

Según palabras de los propios autores, las pretensiones del estudio son modestas, constituyendo un punto de partida para trabajos más completos, ya que el número de países sometido a análisis es limitado debido a la escasez de información disponible. Por otra parte, la obra se ciñe al propósito de describir y comparar diversos sistemas de formación, sin emitir juicios acerca de su eficacia o deseable orientación.

El libro está dividido en cinco capítulos y tres anexos, dos de los cuales reproducen importantes recomendaciones de organismos internacionales referentes a la situación del profesorado en el mundo.

En el primer capítulo encontramos, primero, algunas clasificaciones de los distintos sistemas de enseñanza: la de la UNESCO, que es la internacional normalizada, la de la OCDE, la del Consejo de Europa y la propuesta por los autores.

A continuación es analizada la institución en que tiene lugar la formación del profesorado y los factores que aumentan

la calidad de la enseñanza que en ella se obtiene. Para ello es preciso que esta formación sea de nivel superior, post-secundario o universitario, tal como aconseja la recomendación de la UNESCO-OIT de 1966. Asimismo es importante la duración de los estudios, tanto los previos como los efectuados en el propio centro de formación. Son determinantes, también, todos los elementos de la programación educativa: los objetivos, los contenidos, los métodos y técnicas y la evaluación.

En el *segundo* capítulo se describen y analizan los contenidos de la formación del futuro docente:

1. La formación cultural en sus dos vertientes, axiológica y comunicativa.

2. La especialización en función del nivel, área, asignatura, o en función de otras tareas docentes.

3. La teoría pedagógica. Son aquí examinadas varias clasificaciones de las ciencias de la educación propuestas por especialistas, recogándose, a continuación los elementos comunes a todas ellas en un cuadro esquemático, a fin de ofrecer una visión de conjunto de lo que hoy se entiende por Ciencias de la Educación. Son presentadas también las recomendaciones en materia de contenidos de varios organismos internacionales: OIE, Comisión conjunta OIT-UNESCO, y OEI, de cuya comparación se extraen los elementos comunes.

4. La práctica docente, bien mediante procedimientos tradicionales de ejercicio en el aula junto a un profesor, bien mediante otros más modernos como la autoobservación o la microenseñanza con ayuda del sistema «video».

El *tercer* capítulo está dedicado a analizar la formación que recibe el profesor de educación primaria. Es examinada para ello, primero, la duración de sus estudios en el centro de formación y los años de escolaridad previa en distintos países. A continuación se describe el sistema de enseñanza de cuarenta y seis países seleccionados. Un extenso cuadro esquemático sintetiza después estos datos, de cuya visión global se deducen algunas tendencias mundiales. Una de ellas es la elevación del nivel del magisterio en aquellos países en que aún no posee rango post-secundario. También se detecta la tendencia general a sobrepasar la cifra de trece años de estudio que es la media mundial para la formación de un maestro. Por otra

parte, y como consecuencia de la ampliación de los años de escolaridad obligatoria en la mayoría de los países, se hace más necesaria cada vez la especialización en determinadas materias pertenecientes a la etapa final de la enseñanza primaria y que antes pertenecían a la enseñanza secundaria.

Con el fin de comprobar la aplicación real de los contenidos antes mencionados para una formación óptima del profesorado (formación cultural, especialización, teoría pedagógica y práctica docente) los autores utilizan los resultados de dos encuestas: la realizada por Angel Oliveros a veinte países del área iberoamericana (1956-71) y la del informe OIT-UNESCO (1972-73). Se registra en los «currícula» de los países analizados una tendencia a incrementar el tiempo dedicado a las materias especializadas, que ocupa más del tercio del total, lo que responde, sin duda, a la citada ampliación del campo docente que cubren ahora estos profesores. Siguen en importancia en los «currícula» las dos grandes áreas de la formación cultural y la teoría pedagógica. Las prácticas de enseñanza, por el contrario, tan sólo alcanzan un quince por ciento del tiempo total destinado a la formación de profesores de nivel primario.

El capítulo se completa con el análisis de los planes de estudio de los profesores de este nivel en cinco países de muy distintas zonas geográficas: Alemania Oriental, Ecuador, Lesotho, Malasia Occidental y Suecia.

El capítulo *cuarto* está dedicado a la formación del profesorado de enseñanza media. El hecho de que un gran número de países consideren como primera etapa de la enseñanza media lo que otros muchos han englobado como final de la primaria hace muy difícil este tipo de análisis comparativo. Es posible, no obstante, extraer algunas conclusiones, como las referentes al tipo de establecimiento docente que imparte enseñanzas medias y que en la mayoría de los países presenta tres alternativas:

- Centros que imparten enseñanzas generales como vía de acceso a la Universidad.
- Centros que imparten enseñanzas técnicas que preparan directamente para el ejercicio de una profesión

de técnico de nivel medio —pero que también ofrecen el acceso a enseñanzas superiores, si bien el abanico de posibilidades suele ser más restringido que en la primera modalidad.

- Centros que imparten enseñanzas de formación profesional y preparan para el ingreso inmediato en la vida activa, sin posibilidad de acceder, generalmente, a la enseñanza superior.

Los profesores de estos establecimientos docentes poseen, en muchos países, una formación diferente y no siempre adquirida en centros de enseñanza superior, lo que no cumple la recomendación de la OIT-UNESCO.

Efectúan los autores, también, un análisis estadístico de la duración de la formación del profesorado en ciento diez países, así como de los criterios de ingreso en los centros de formación. Es quizá sorprendente la constatación de que en la actualidad existe un catorce por ciento de países en que está establecido el «*numerus clausus*» para los futuros profesores de enseñanza media.

Figura, a continuación, la descripción de los sistemas educativos de veintidós países, con especial atención a cinco epígrafes: formación del profesorado de educación preescolar, de primaria, de media, de deficientes y actividades de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, preocupación ésta que aparece, de modo constante, en casi todos los casos analizados. Sobre los contenidos de la formación del profesor de enseñanza media es difícil trazar una panorámica. Estos docentes se forman, en muchos casos, en las Universidades, que gozan con frecuencia de autonomía y experimentan a menudo cambios en los planes de estudio. A esto hay que añadir que en algunas el «*curriculum*» lo compone el propio alumno según sus intereses, con ayuda de un orientador de la Universidad.

Para hacer frente a esta dificultad se ha utilizado aquí un doble procedimiento: en primer lugar se ha partido de la encuesta OIT-UNESCO, tomando de ella veintitrés países, únicos de los que se disponía de suficiente información. Los autores han dividido los contenidos de la formación de este profesorado en tres grandes

bloques: preparación cultural y especializada, preparación pedagógica y prácticas docentes. De la comparación de estos datos se desprenden algunas conclusiones: existe, por lo general, la tendencia a dar mucha importancia a la asignatura o materia en que el futuro profesor será especialista. La formación pedagógica, por el contrario, es escasa y su inclusión en «*curriculum*» es muchas veces reciente. Por otra parte se detecta un desequilibrio de unos centros de enseñanza media con respecto a otros en relación con la formación pedagógica que han recibido sus docentes. Los más desfavorecidos son los de enseñanza media, técnica o profesional. En cuanto a las prácticas docentes, éstas ocupan mucho menos lugar en el «*curriculum*» del profesorado de enseñanza media que en el de primaria.

El segundo procedimiento que se emplea es el análisis de cinco casos, correspondientes a los siguientes países: Alemania Oriental, Bélgica, Gran Bretaña, Estados Unidos de Norteamérica y Suecia. El examen detallado de los «*curricula*» del profesorado de media de estos países permite captar la enorme complejidad y variedad de su formación y ello a pesar de no haberse analizado ningún «*curriculum*» de país en desarrollo, lo que habría sido, sin duda interesante.

Finalmente, el capítulo *quinto* contiene algunas consideraciones y sugerencias. Tres cuestiones destacan sobre todo. Por una parte la especial importancia que en todos los países se otorga a la formación del profesorado, considerada uno de los factores que inciden principalmente en la calidad de la enseñanza. También se hace evidente la necesidad de emprender estudios como el presente acerca de determinadas profesiones estrechamente vinculadas con la docencia: planificadores y economistas de la educación, orientadores, tecnólogos educativos, supervisores y otros varios. Y, finalmente, se hace patente la urgente exigencia de regular y establecer normas relativas a la equiparación de los estudios y a la movilidad del profesorado, como consecuencia de la existencia de determinadas situaciones y tendencias en la época actual en el mundo.

No obstante la aparición de nuevas corrientes de pensamiento que ponen en tela de juicio la institución docente, no parece probable que en un futuro cercano

la figura del profesor vaya a desaparecer. Sí se registra, sin embargo, una evolución de sus funciones, lo cual necesariamente debe tenerse en cuenta en su formación. Sobre este tema existe una cada vez más abundante bibliografía y es objeto de estudio en congresos y reuniones tanto internacionales como nacionales. No es de extrañar, pues, que «la investigación pedagógica y la formación del profesorado» haya sido el tema general del VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada a principios de octubre del presente año.

A. B. M.

CORTES ALONSO, Vicenta: Archivos de España y América. Materiales para un manual. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1979, 382 páginas.

La autora de la obra que nos ocupa es la doctora Vicenta Cortés Alonso, del Cuerpo Facultativo de Archiveros y Bibliotecarios, que ostenta en la actualidad el cargo de Inspectora General de Archivos desde el Ministerio de Cultura. Bien conocida años en el Ministerio de Educación como también en el campo educativo por sus Directoría del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo.

Pionera en muchos campos de la archivística, acomete ahora la empresa de recopilar sistemáticamente datos para un manual de archivonomía, archivología y archivotecnia, tratado del que tan necesitado está el archivero y el investigador de archivo.

La obra reúne los trabajos de la autora en muchos y laboriosos años de dedicación a los archivos; ha recogido estos trabajos en siete grandes capítulos. El primer capítulo trata de la parte doctrinal: *Función de los Archivos*; en el segundo capítulo: *Clases de Archivos*, se ocupa de la descripción de los diferentes tipos de archivos, documentado ampliamente con experiencias personales; *Planificación y relación de los archivos* es el tercer capítulo, y recoge todo un programa para la planificación y desarrollo de los archivos, así como la organización interarchivística entre los archivos de España y América; el cuarto capítulo: *Actividades de los Archivos*, nos da un amplio esquema de las funciones del archivo en todos sus aspectos: recursos económicos, recursos huma-

nos, instalaciones, servicios, actividades científicas, y una visión de futuro en necesidades y planes de trabajo; el colofón de esta cuarta parte es el «Esquema para una memoria anual», todo ello de gran valor y utilidad para el archivero; el quinto capítulo: *Descripción de Archivos*, recoge la descripción de los fondos de varios archivos del área mediterránea e Hispanoamérica: España, Italia, El Vaticano, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Haití, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela; se extiende más ampliamente en la descripción del Archivo de Indias y en archivos de Colombia, ambos muy conocidos, por la autora por sus trabajos en ellos; el sexto capítulo: *Archiveros*, hace historia de la formación de los Archiveros en España; el último capítulo: *Los Archivos y la investigación*, es quizá la faceta más interesante de todo el campo de los archivos; nos cuenta la Doctora Cortés cómo en el año 1974, desde la Inspección General de Archivos, acometió la empresa de reanudar al publicación de la *Guía de Investigadores*, interrumpida desde los años cincuenta; esta guía es un instrumento de trabajo absolutamente necesario para el investigador, recoge todos los archivos censados hasta el momento, con todos los investigadores que trabajan en ellos y los temas estudiados; esta parte es también una llamada al archivero para que, una vez realizada su tarea profesional de ordenar y clasificar la documentación, inicie un conocimiento más profundo de su archivo, que será la ayuda perfecta para el estudioso y el investigador. Se recogen también en esta parte dos trabajos de la autora sobre la antropología y los archivos en España y América.

Un enfoque a destacar en la obra es el de aunar los archivos de España y América en una misma ordenación sistemática y un tratamiento homogéneo de la documentación que muchas veces corresponde a una misma organización institucional y administrativa, como es el caso de España e Hispanoamérica.

Vista con detenimiento la obra no cabe más que felicitar a Vicenta Cortés por estos trabajos tan útiles y necesarios para los que estamos en la «guerra» de los archivos y animarla a que en una segunda

etapa nos ofrezca ese manual tan esperado y que se vislumbra medio pergeñado ya en este libro.

C. C.

J. M. ESCUDERO MUÑOZ: *Cómo formular objetivos operativos*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1980, 122 pp.

El autor de este libro pretende, según él mismo afirma en la introducción, dar unas directrices que sirvan a los educadores para la programación de la enseñanza. Basándose en la literatura existente sobre formulación de objetivos, trata, con una intencionalidad fundamentalmente práctica, de hacer la síntesis de los aspectos más relevantes.

A modo de ejemplo, como ya es tradicional en los autores que tratan este tema, comienza algunos de los capítulos del libro con una formulación de los objetivos que pretende con el texto que viene a continuación y los concluye con la comprobación, en forma de ejercicios o de cuestiones, de que dichos objetivos han sido alcanzados.

Divide el trabajo en cinco capítulos de diferente amplitud e importancia. En el primero, titulado «Programación de la enseñanza y formulación de objetivos», define lo que se entiende en términos generales por programación y especifica sus tres fases: planificación, realización y control, para, a continuación, situar la formulación de objetivos en la fase de planificación. Siguiendo a Rodríguez Diéguez, clasifica los objetivos en cinco niveles, de acuerdo con un criterio de generalidad o concreción de la enunciación. Los tres primeros, que denomina «de máxima generalidad», «de especificación» y «de contenido», son habitualmente formulaciones que realizan los representantes de los organismos ministeriales encargados de determinar la política educativa a los niveles estatal, regional, provincial, etc. Sólo los niveles cuarto y quinto, más específicos, suelen ser competencia del profesorado: la determinación de conductas formales, que a su vez pueden referirse a contenidos de diferente nivel de concreción, y, por último, la formulación de objetivos operativos, en los que se alcanza un mayor grado de especificación. A éstos es a los que se va a referir en los capítulos siguientes.

En el capítulo segundo señala las características generales de los objetivos de enseñanza, que son, en resumen, las siguientes: describen y especifican los resultados del aprendizaje en forma de conductas del alumno; no deben, sin embargo, confundirse con los enunciados de pruebas de evaluación ni tampoco con enunciados de contenido.

El tercer capítulo se refiere ya a los objetivos operativos y sus características específicas; se pretende que el lector aprenda a diferenciar los objetivos de enseñanza de los objetivos operativos y a formular correctamente estos últimos. En un intento de aunar, entre otras, las caracterizaciones de Mager, de Gagné y Briggs y de D'Hainaut, Escudero concluye que un objetivo operativo es la expresión de una conducta observable del alumno, susceptible de evaluación; añade a esto que tal conducta es la expresión externa de una habilidad cognoscitiva, actitud o destreza que ha de realizarse en unas circunstancias y con medios y recursos predeterminados (que pueden, a su vez, modificar el grado de dificultad); asimismo conviene, afirma, indicar el nivel aceptable de ejecución y establecer conductas que sean funcionales para el alumno.

Señala, a continuación, cinco criterios que sirven para diferenciar los objetivos generales de enseñanza de los operativos: 1) de generalidad: los objetivos generales son susceptibles de diferentes concreciones; 2) de significatividad: el objetivo general es significativo, constituye el propósito de la enseñanza, el operativo es sólo la expresión posible del general en términos de comportamiento; 3) de formulación: los objetivos operativos se formulan con verbos que describen conductas observables y abiertas; 4) de evaluación: el objetivo operativo es evaluable en sí mismo; 5) de orientación de la enseñanza: los objetivos generales han de constituir los elementos de referencia para organizar la enseñanza, mientras que los objetivos operativos servirán sólo de orientación.

El capítulo cuarto trata de marcar las pautas de cómo realizar la formulación de los objetivos operativos; se parte de los objetivos generales de enseñanza y se utiliza alguna de las clasificaciones de objetivos existentes, que suelen estar divididas en tres grandes dominios: cognosci-

tivo, de actitud o afectivo y psicomotriz. Presenta varias de las taxonomías existentes, partiendo de la de Bloom hasta las sucesivas ampliaciones y correcciones realizadas por Metfessell, Krathwohl, Landsheere, etc. El autor trata de enfrentar al lector con las diversas tipologías sin recomendar ninguna a modo de receta, con el fin de que éste elija la que mejor se adapte a su personalidad y circunstancias. No obstante, al final parece inclinarse por las clasificaciones más elaboradas de Gagné y Briggs, que tienen en cuenta, de manera más evidente, el proceso interno que conduce a las conductas observables expresadas por los objetivos operativos.

Este tipo de presentación puede conllevar el riesgo de que se produzca un rechazo por parte del profesor que, buscando un instrumento que le sirva para programar con mayor claridad sus clases, se encuentre con la complejidad de tener que analizar tantas clasificaciones y diferentes maneras de abordar un mismo aspecto de su tarea.

Concluye el libro con una serie de consideraciones que resumen lo expuesto en los capítulos anteriores. Uno de los problemas que se observaron al principio, en relación con la formulación de objetivos operativos, consistió en que los consideraron como la finalidad en sí de la enseñanza en lugar de como la expresión de la conducta externa que nos permite inferir que se ha producido el correspondiente proceso interno de aprendizaje, no observable.

En las páginas finales, Escudero argumenta que, a pesar de que no todo lo que se quiere enseñar es formulable en términos de objetivos operativos, y de que no todos los resultados son previsibles, afortunadamente, en la enseñanza, la formulación de objetivos constituye un instrumento de trabajo eficaz y aconsejable para todo profesor que se interese por el proceso de enseñanza-aprendizaje y quiera mejorarlo.

M. de C. B. M.

FOUCARDE, René: *Hacia una renovación pedagógica. La dinámica profesores, alumnos, instituciones*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1979 (Biblioteca Educación de Nuestro Tiempo, 1), 205 pp.

A lo largo de su obra Foucarde hace un análisis del acto didáctico y demuestra que el «acto educativo es un hecho social», pero es necesario analizar los datos que intervienen en el hecho educativo, que son: el maestro, el alumno y la clase.

El libro se divide en dos apartados: «grupo-clase»: alumnos y maestros, y «grupo-maestro».

Analiza los problemas que se le presentan al educador y llega a la conclusión de que los medios están en la pedagogía de grupo; concluye que el progreso pedagógico consiste en precisar los conceptos de grupo, relación individuo-grupo, maestros-grupos en el ámbito de la clase. El objeto del capítulo dedicado a grupo-clase es el grupo en la base del desarrollo de la personalidad. Pone de relieve cómo la pedagogía actual ha tomado conciencia de esta necesidad: desarrollar el ser social del niño, la parte intrínseca de su personalidad. Estudiar los problemas del «grupo-clase», así como los problemas que presente la dinámica de grupo es una de las tareas de la pedagogía moderna. Gracias al aprendizaje del trabajo en equipo o en grupo, los maestros y alumnos, después de haber establecido el reparto de tareas, perciben la necesidad de intensificar la comunicación. Saber de qué manera se hacen los Intercambios y Comunicaciones y cómo se transmite el Conocimiento es la cuestión más importante a estudiar en la perspectiva del «grupo-clase».

Grupo-clase y grupo-maestro son dos vocablos continuamente utilizados a lo largo de la obra y son la base de la investigación, así como los elementos fundamentales de la didáctica contemporánea. Este tema ha suscitado multitud de artículos, estudios y obras y es foco de interés de la opinión pública, pero también ha habido verdaderas reacciones en contra a propósito de este tipo de enseñanzas no directivas, ya que muchos profesores han creído descubrir en la no-directividad el medio más eficaz de cambiar la enseñanza, pero es necesario poseer una preparación seria y obtener una experiencia con la práctica personal de estas actividades en grupos de adultos para poder cambiar la escuela.

El estudio de este libro se ha basado en la dinámica de grupos como elemento fundamental en la renovación pedagógica. Es un libro didáctico, expresa de una manera esquemática la dinámica de las téc-

nicas de grupo, utilizando categorías descriptivas; formaliza los modelos de «grupo-clase» y «grupo-maestro»; con su trabajo consigue que esta dinámica de grupos tenga el puesto que le corresponde en el proceso educativo, tanto referido a los alumnos de enseñanza primaria como al adulto en busca de promoción intelectual y social. En la tercera y cuarta parte del libro examina las condiciones en que los maestros, a todos los niveles de enseñanza, pueden proceder a una renovación pedagógica, tanto en los métodos cuanto en lo referente al contenido y la enseñanza enriqueciendo sus conocimientos: matemáticas modernas, lingüística, información, etcétera, y al final pone en evidencia el papel que juegan las técnicas de trabajo en grupo en el objetivo buscado, en este caso la formación permanente de adultos y docentes en general.

El libro contiene un inventario de textos de autores, en los que se pone de manifiesto claramente que al abrir una nueva vía de formación de los jóvenes se adquiere, incluso conscientemente, un compromiso para el futuro de tipo político.

Es claro que el mundo moderno exige soluciones nuevas que se adapten a la sociedad del siglo XXI. Por ello, hay que provocar la *Renovación* mediante la investigación, la experimentación, etc., aplicando nuevos métodos didácticos. Esto puede suscitar verdaderos choques, fomentando las eternas disputas entre conservadores y revolucionarios. Foucarde precisa que los pedagogos «quieran» una renovación pedagógica, aunque tengan que ir en contra de la administración, y deben de luchar por ella. También está de acuerdo, y para ello cita un párrafo muy claro de Changer l'Ecole, «L'école en crise» (p. 43, Ed. de l'Epi), en la que se habla del futuro de esta escuela y de sus funciones pedagógicas, para lo cual será necesario formar verdaderos equipos de profesores competentes, libres de hábitos caducos y abiertos a la comprensión. Es preciso que haya un trabajo en común, si no hay un trabajo en común no puede haber una mejor comprensión de los otros, y la base de todo progreso está en una mejora de las *relaciones humanas*. Enseñar a los hombres a conocerse mejor es ponerlos en la vía de un deseo de mejorarse y mejorar sus condiciones de trabajo.

El problema de formación no es fácil de

solucionar y ha habido muchos autores que lo han tratado profundamente, preparando proyectos y estudiando las condiciones de enseñanza en Francia. Cita, entre otros autores, a J. Maisonneuve en su obra *Pedagogie et psychologie de groupes*: «prácticamente, la realización de semejante proyecto podría efectuarse en dos etapas: en primer lugar, una fase piloto, llevada a cabo sobre unos efectivos restringidos, en cuanto al número, y conducida por algunos especialistas, profesores universitarios o relacionados de alguna forma con la universidad; luego vendría la fase propiamente institucional, concretizada por la creación de un organismo psicopedagógico de formación permanente de los enseñantes, equipado en la medida de las necesidades nacionales.

¿Se puede negar que estamos ante una verdadera urgencia en la que está en juego quizá una renovación decisiva de la función pedagógica?», p. 196.

La obra de Foucarde, destinada a todos los enseñantes, pone de manifiesto que toda la renovación de la enseñanza se encuentra en el legado del pasado y todas las fórmulas de renovación pedagógica están en los enseñantes, sobre todo en la pedagogía de Freinet, que es la que ha vivido más intensamente Foucarde.

I. Ch. F.

Paulo FREIRE: *Educación y acción cultural*. Editorial Zero. Bilbao, 1980, 121 pp.

Paulo Freire nació en Recife (Brasil) en septiembre de 1921, se licenció en Derecho, pero no ejerció su profesión para dedicarse a tareas asistenciales. Dejó su país en 1964, después de haber realizado una importante tarea de alfabetización, y se exiló en Chile, donde colaborará en varias campañas, entre ellas la referente a educación y reforma agraria. Vivió en distintos países latinoamericanos, y desde hace años trabaja como consultor en el Concilio Mundial de Iglesias. La experiencia en alfabetización de adultos ha constituido el terreno práctico a partir del cual Paulo Freire ha elaborado una serie de intentos amplios de sistematización de una teoría educacional, cuya progresión teórica puede situarse en tres obras fundamentales: *La educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido* y *Acción cultural para la libertad*. Esta secuencia,

que es también cronológica, se completa con otros libros y una considerable cantidad de artículos, entrevistas, conferencias y otros textos de distintos niveles de circulación, en los que se abordan, con diferentes grados de complejidad teórica, los ejes temáticos de la pedagogía de la alfabetización.

Con el título de *Educación y acción cultural*, la Editorial Zeró ha publicado diversos artículos del pedagogo brasileño. La extraordinaria difusión alcanzada por su obra y la generalización y adopción de algunos de sus puntos de vista o de sus indicaciones técnicas, por parte de muchos educadores, lo constituyen en presa muy apetecible para incorporarlo de cualquier modo en una colección. Y con mucho más peso si se trata de una editorial progresista o marginal. Es interesante destacar que Paulo Freire es el autor de los «best-sellers» pedagógicos. Desde esa perspectiva se comprenderá entonces su incorporación con títulos verdaderamente inexistentes en el catálogo de varias editoriales.

La crítica que nos ocupa son cuatro artículos que no representan grandes aportes a su obra central. Este es un libro de divulgación, ideal para informar a lectores no especializados, pero sí interesados en el área de la educación. Los dos artículos centrales podrán interesar a los seguidores de la obra de Freire, en ellos se analizan la importancia y funciones de la investigación temática.

Constituye un hecho lamentable observar que los artículos que se incluyen en este libro no indiquen lugar y año de aparición. Una introducción anónima ocupa casi la quinta parte del libro y expone una síntesis de la metodología de Freire.

El primer artículo, «Alfabetización de adultos y concientización», establece la necesidad de la alfabetización a través de un método activo, dialogal, participante y cuyos contenidos estarán dados a través del papel del hombre «en su y con su realidad». Para establecer esa síntesis del hombre y su mundo propone un levantamiento de su universo vocabular para seleccionar luego las palabras generadoras, auténticas movilizantes de la alfabetización. A partir de cada una de esas palabras comienza a reconstruirse de manera crítica la vida de los alfabetizandos.

Los dos artículos siguientes se centrall-

zan en el tema generador. Los temas generadores contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Investigar el tema generador es investigar el pensar y actuar del hombre sobre la realidad, «que es ser praxis». Todo tema generador «apunta a otro que es su contrario, su superación en devenir, e implica una tarea, un acto límite que, realizado, provoca esta superación». Cierra el libro un comunicado sobre el «Rol del trabajador social en el proceso de cambio».

Las reflexiones de Freire —cuestionadoras de la acción educativa tradicional y del «rol» del educador en la perpetuidad de la «opresión»—, provenientes de una experiencia educativa directa con los sectores más marginados y explotados de los países del Tercer Mundo, tienen, asimismo, el valor de poner la cuestión educativa en términos políticos, denunciando la falacia de la «neutralidad valorativa» y científica de la educación. La afirmación de que la cuestión educativa es una cuestión de poder, y de que la acción de educar puede convertirse en un instrumento de la lucha por la liberación, viene ligada en la pedagogía de la concientización con la reivindicación de la democratización de la cultura y la impugnation de la educación elitista y aristocratizante. Todos estos planteos representan uno de los intentos más lúcidos de los grupos de educadores vinculados a una tradición y una formación cristianas y que adoptan la actitud «radical» y toman el camino de «comprometerse» junto a los «oprimidos» (para usar su propia terminología).

«Es preciso estar atentos —reafirma Freire en el Correo de la Unesco de junio de 1980— a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no se la debe mezclar con la política. En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política.»

«Por esta razón, en nuestra condición de educadores-educandos del pueblo debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre

la opción que proclamamos y la labor que realizamos.»

R. M. A.

GOMEZ DACAL, GONZALO: «El centro escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización». Editorial Escuela Española, Madrid, 1980. 327 páginas.

Como afirma Agustín Escolano Benito en unas páginas de presentación del libro, no abundan en castellano los trabajos que aborden de manera sistemática los problemas de la organización institucional de la educación, además de que la escasa bibliografía sobre el tema, introducida en nuestro ámbito cultural a través de traducciones generalmente de origen anglosajón, no satisface las expectativas de los estudiosos de nuestro sistema escolar y adolece en la mayoría de los casos de un marcado sello practicista que elude la justificación científica o extrapola a las estructuras institucionales de la educación los resultados obtenidos en la investigación de colectivos no escolares.

En este panorama, el libro de Genzalo Gómez Docal supone una importante aportación al estudio científico de la escuela; a lo largo del texto se descubre un decidido esfuerzo por introducir los principios y resultados de la ciencia general de la organización en el análisis de la institución escolar y un esfuerzo por transferir los resultados de dicha investigación al sistema institucional y jurídico-administrativo español.

Estos datos objetivos se manifiestan de manera evidente en la estructura del libro que en sus tres primeros capítulos estudia los grandes principios en materia de organización general y escolar, la función directiva y los factores que condicionan su eficacia y la organización del trabajo, y en el cuarto y último, a partir de los principios de organización estudiados en capítulos anteriores, se refiere a la problemática que plantea la organización en concreto de los centros escolares: organización de la enseñanza, del alumnado y profesorado, conteniéndose en este capítulo frecuentes referencias a la situación institucional española, especialmente en materia de «organización vertical», que el autor entiende como la que hace referencia a la definición de niveles de responsa-

bilidad y autoridad y a la adecuada jerarquización entre los mismos, materia especialmente afectada por la recientemente aprobada Ley orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

En la introducción se ofrece un análisis del significado del Estatuto de Centros en materia de organización escolar, partiendo de los antecedentes inmediatos de la Ley orgánica y relacionando la evolución del tema organizativo con la del sistema educativo general. El Estatuto de Centros ha venido a definir, según el autor: a) una organización graduada de la enseñanza, volviendo con ello a modelos anteriores a la Ley General de Educación, cuyo artículo 19 se declara derogado; b) una organización de los centros caracterizada por: 1) una organización horizontal del profesorado, 2) una organización caracterizada por la profesionalización de la dirección unipersonal y por la existencia de órganos colegiados de gobierno que asumen un papel preeminente en cuestiones de dirección, y 3) una dirección auxiliar y consultiva perfectamente definida, aspecto éste especialmente trascendente para los niveles de EGB en los que los órganos consultivos y auxiliares aparecían hasta ahora definidos como una exigencia en las orientaciones pedagógicas del año 1970, y no habían obtenido refrendo en el plano organizativo; y c) unos centros con fuerte autonomía para aplicar las directrices que el Estado fije en materia de programación general de la enseñanza.

A continuación, y ya en relación con la materia que más directamente se propone el autor, se estudian los principios generales de organización aplicables a la estructuración de los centros escolares, señalándose, en relación con el tema la necesidad de definir con carácter previo a la adopción de un modelo de organización, los fines y objetivos que se propone la escuela y las responsabilidades, funciones y actividades que debe realizar para cumplir sus objetivos; se definen la organización horizontal y la organización vertical, estudiándose en relación con esta última los distintos esquemas de organización jerárquica, sus limitaciones y ventajas y los problemas específicos de la institución escolar en el sector de la organización vertical, y la organización de la función auxiliar y consultiva, sugiriéndose, por últi-

mo, una posible estructura organizativa de la institución escolar.

En el capítulo segundo, dedicado al estudio de los principios generales de dirección científica, se aborda el tema de la dirección en el seno de la estructura organizativa, su posición, y funciones que realiza en el interior de la misma, y la acción directiva, su contenido y sus formas, caracterizadas estas últimas en función del grado de participación de los dirigidos en la adopción de decisiones, la conducta «participante» o «supervisante» de la dirección, el «clima social» que genera y la diferenciación funcional del director respecto a los dirigidos.

En relación con la organización del trabajo se estudian, además de algunos de sus principios, las técnicas que la ciencia de la organización pone a nuestra disposición para dotar de eficacia el funcionamiento de las organizaciones, especialmente en materia de definición de objetivos, adopción de decisiones, planificación, estrategias y control de resultados.

El estudio en el cuarto capítulo de la «organización del centro escolar» se articula en las siguientes partes:

A) Organización en la enseñanza: en gran medida condicionada por las directrices generales establecidas por los poderes públicos. Se someten a análisis los modelos graduado, caracterizado por la existencia de compartimentos perfectamente definidos en el currículum escolar y sus limitaciones y ventajas; no graduado, que concibe el currículum como algo unitario sin divisiones arbitrarias y la progresión académica del alumnado como un proceso continuo en el que la consecución de objetivos está reglada desde el propio alumno; y por último, determinadas soluciones escolares de carácter intermedio respecto a las anteriores o singulares.

B) Organización del alumnado: que se concibe de manera flexible, propiciándose en cada caso o para cada actividad las formas de agrupamiento cuyas posibilidades favorezcan la consecución del objetivo concreto propuesto, y como problema pedagógico más que administrativo o económico; se estudian las dimensiones de los grupos y la forma en que este factor incluye en los resultados escolares de los alumnos; la organización especial de los grupos y el agrupamiento de los alumnos en razón de las características personales

de estos últimos: los llamados «agrupamientos homogéneos», entendiéndose como tales los grupos cuyos miembros presentan diferencias interindividuales mínimas respecto a determinado rasgo que se utiliza como criterio de homogeneidad. Estas formas de agrupamiento vinculadas en su origen a la evolución de determinados movimientos psicobiológicos, sociológicos, pedagógicos, y en sus consecuencias al desarrollo de sistemas de trabajo escolar de carácter frontal, enseñanza colectiva que todos deben seguir, pues en teoría están en las mismas condiciones de aprender, aunque difícilmente valorables en sí mismas en cuanto a su incidencia en el rendimiento académico precisamente por su vinculación a determinados sistemas de aprendizaje, no favorecen, a juicio del autor, el rendimiento escolar.

Debe, por consiguiente, tenderse no a la constitución de grupos heterogéneos que lo son por sí mismos, sino a la admisión de que en cualquier grupo de alumnos concurren características y necesidades muy variadas, y al desarrollo en consecuencia de un modelo educativo que parta de este hecho, basado en una enseñanza individualizada y centrada en el alumno.

C) Organización horizontal, vertical y «staff» del centro escolar. En este apartado se estudian posibles soluciones en materia de organización horizontal: organización del profesorado en unidades autosuficientes, especialización por bloques de materias o áreas y especialización por materias o disciplinas; se analiza el esquema de organización vertical definido en el Estatuto de Centros Escolares, y sus características generales y en relación con cada uno de los órganos configurados en dicha Ley, los distintos tipos de funciones que se les atribuyen y sus posibilidades de articulación más o menos centralizada, dedicándose una atención especial a los órganos colegiados de gobierno: composición, carácter de sus funciones y proceso de formación de sus decisiones.

D) Organización del trabajo: una vez estudiados en el capítulo II los principios científicos de organización del trabajo, se dedica esta apartado a recoger la distribución de responsabilidades más significativas de la institución escolar entre los órganos en que éste se estructura.

Cierran el libro dos anexos, cuya consulta es sumamente útil, uno de ellos con-

tiene el texto del Estatuto de Centros Escolares, y el segundo, un resumen del debate parlamentario relativo al Título II del Estatuto, en el que se contienen los preceptos más directamente referidos a aspectos organizativos de los centros.

E. L.

Peter HEINEMANN: *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Editorial Herder, Sociedad Anónima. Barcelona, 1979, 176 páginas.

La calidad de la voz, la manera de hablar, el acento y las variaciones en la continuidad del habla, como son el tartamudeo y las equivocaciones, aportan al que escucha valiosas informaciones que completan y a veces incluso contradicen el mensaje verbal.

Si a estos elementos auditivos añadimos otros de tipo visual, como son la expresión facial, el intercambio de miradas, los gestos y el aspecto externo, entonces la función comunicativa alcanza un aumento extraordinario. La emisión de elementos visuales aportan datos referentes a las emociones, actitudes, relaciones interpersonales, origen y «status», cualidades psicológicas y posible «rol» dentro de un grupo, de la persona que desempeña una actividad comunicativa.

La mayor parte de nuestros mensajes no son de tipo verbal. En la comunicación humana solamente se alcanza un entendimiento amplio cuando los interlocutores decodifican las informaciones no verbales además de las verbales. La obra de Heinemann, centrada sobre este tema interesante y poco habitual, está dividida en seis capítulos.

En el *primero* subraya el autor la urgencia de aplicar al campo de la enseñanza algunas investigaciones de tipo empírico, principalmente norteamericanas, que versan sobre los aspectos no verbales de la comunicación. Según declaración del propio autor, esta obra sólo pretende hacer un balance de lo hasta ahora existente en este campo y al mismo tiempo quiere exhortar a una vinculación de los resultados de estas investigaciones a la teoría de la enseñanza y a la psicología pedagógica.

El *segundo* capítulo está dedicado a la comunicación en general. Aparece en primer lugar una exposición de los puntos

de partida de la investigación sobre la comunicación desde las diversas áreas de la cibernética, la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía y la lingüística. A continuación hay un análisis de la comunicación humana como fenómeno social con sus condiciones fundamentales y las conexiones de tipo funcional, tanto para el individuo como para el sistema social. Finalmente se exponen los elementos y factores del complejo comunicativo con una explicación de diferentes estructuras de la comunicación.

El capítulo *tercero*, núcleo de la obra, nos introduce en el estudio de la comunicación *no verbal* con un análisis, en primer lugar, de los elementos no verbales que recibimos a través del canal auditivo. A continuación se examina detenidamente los elementos visuales que pueden acompañar el discurso verbal o bien sustituirlo por completo. También se menciona, si bien con menos insistencia a causa quizá de la menor riqueza expresiva, la existencia de otros canales de comunicación: táctil, térmico o gustativo. Finalmente, el autor presenta algunos planteamientos en que se interconexionan los distintos canales de comunicación: la «Proxemia», de E. T. Hall; la «Kinesik», de Birdwhistell, o el modelo de Mehrabian, que utiliza las variantes de «cercanía» y «relajación».

En el capítulo *cuarto* Heinemann declara la conexión entre comunicación y enseñanza que tienen lugar en una doble manera: de una parte, la enseñanza constituye siempre un proceso comunicativo, y de otra, la adquisición de destrezas comunicativas por parte del alumno es uno de los principales objetivos de la enseñanza. Además de adquirir un bagaje de contenidos, el alumno debe aprender a relacionarse con los demás, y este aprendizaje es el que tiene principalmente lugar a través de la comunicación no verbal.

El capítulo *quinto* nos presenta varios métodos destinados a fomentar las habilidades comunicativas del docente, como son la micro-enseñanza, la ejercitación de la conducta del profesor de Fittkau y el procedimiento de French para el dominio no verbal de la relación profesor-alumno.

Finalmente, en el capítulo *sexto* el autor insiste en la urgencia de reelaborar una didáctica en la que se contemplen los aspectos comunicativos de la enseñanza y en especial los elementos no verbales de

la comunicación hasta ahora, desgraciadamente, ausentes de la formación del profesorado.

El autor termina haciendo una propuesta de investigación que permita formular afirmaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y enjuiciar éste de un modo crítico, contribuyendo así a detectar las causas de los éxitos y los fracasos.

La aplicación de las investigaciones sobre comunicación no verbal a la enseñanza no ha sido hasta la fecha objeto de abundantes publicaciones, al menos en lengua española. Por ello es gratamente recibida la obra de Heinemann, que posee el mérito de haber sistematizado de modo claro y conciso gran parte de lo que se ha escrito al respecto y que, además, aporta una valiosísima bibliografía, tanto sobre la comunicación humana en general, como sobre la comunicación no verbal y la conexión de ambas con la enseñanza, así como sobre el cambio de conducta y la formación del profesorado.

A. B. M.

HUBERMAN, A. M.: *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Experiencias e Innovaciones en Educación, número 4, UNESCO:OIE, 1973, 109 pp.

Aunque la educación en cuanto sistema social ha estado sometida a una transformación constante, sólo en fecha muy reciente se ha empezado a estudiar la estructura del proceso de una manera sistemática. Lo que se venía haciendo era reconstruir la naturaleza del proceso de cambio después de ocurrido éste, con el fin de poder evitar caer en los mismos errores en la siguiente ocasión.

En el trabajo desarrollado por Huberman pone de manifiesto cuáles son los conocimientos que se poseen en la actualidad sobre el proceso de innovación en educación y cuáles son sus mecanismos. A partir del concepto de innovación, el autor procede al examen de los factores y agentes que entran en juego, tanto de los que favorecen el cambio como de los que lo obstaculizan.

Presenta tres modelos que explican cómo pueden desarrollarse ciertas innovaciones: el modelo de investigación y desarrollo, el modelo de interacción social y el modelo de resolución de problemas.

1. En el modelo de investigación y desarrollo el cambio se concibe como una progresión lógica desde el descubrimiento hasta la utilización. Comienza con la identificación de un problema o la generación de una idea y continúa con su desarrollo hasta la difusión del producto entre el grupo destinatario. En este modelo las innovaciones se conciben, se inician, se incorporan y se evalúan como parte de un plan elaborado y supervisado por un organismo central de planificación.

2. En el modelo de interacción social, donde la unidad de análisis es el individuo receptor, la innovación llega en bloque al destinatario. De acuerdo con este modelo, una idea o un programa nuevos son adoptados de una escuela a otra. Todos los estudios de este sector muestran que el medio más eficaz de difundir información sobre una innovación es el contacto personal.

3. En el modelo de solución de problemas es el receptor quien tiene que resolver los problemas, aunque, en general, pedirá información a fuentes exteriores. El proceso de cambio puede ser iniciado por el receptor o por el agente de cambio, pero en uno y otro caso el receptor debe desear el cambio y debe participar plenamente en su realización.

Estos tres modelos no significan que todos los ejemplos de innovación pueden delimitarse y definirse de este modo, ya que muchos de ellos combinan elementos de los tres.

En sus conclusiones, el estudio de Huberman contiene algunas observaciones acerca del problema de la evaluación. Todas las teorías del cambio indican que el proceso debe ser sometido a evaluación constante, de tal manera que los resultados obtenidos puedan ser medidos en relación con los objetivos fijados inicialmente.

En definitiva, el trabajo de Huberman puede servir de base para la realización de investigaciones en el campo de la innovación en educación y ofrece, igualmente, una interesante lectura para todas aquellas personas interesadas en mejorar su sistema de enseñanza e incrementar su eficacia.

E. R. S.

P. JUIF y L. LEGRAND: *Didáctica y renovación pedagógica*. Narcea. Madrid, 1980 176 pp.

Este libro pretende salir al paso de la necesidad con la que se tropieza al querer utilizar una metodología activa para la formación de futuros educadores: la insuficiencia de libros de carácter general que abarquen los principales temas de actualidad en el mundo de la pedagogía. Dos prestigiosos profesores, Juif y Legrand, Encargado y Director, respectivamente, del Departamento de Investigación del INRD (Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógica), han tenido la idea de recopilar extractos, relacionados con la innovación pedagógica, de trabajos de los más importantes autores franceses, así como de autoridades mundiales en el campo de las ciencias de la educación: Piaget, Skinner, Mac Luhan, etc.

Partiendo de los contenidos, han agrupado los escritos seleccionados en seis grandes capítulos, que vienen a cubrir, en líneas generales, los temas de mayor actualidad en el mundo de las ciencias de la educación

Los dos primeros temas, que titulan «La querrela de la matemática moderna» y «La guerra del lenguaje», están planteados en forma de polémica; presentan los autores opiniones a favor y en contra de las innovaciones llevadas a cabo en ambas áreas.

Con respecto a la matemática moderna, el eminente matemático francés, A. Lichnerowicz, encargado de llevar a cabo la reforma de la enseñanza de las matemáticas, defiende su postura arguyendo que se trata simplemente de una actualización de los métodos de enseñanza de una ciencia que en los últimos ciento cincuenta años ha experimentado una considerable evolución de los contenidos, es decir, de adecuar la metodología a las matemáticas de nuestro tiempo. Algunos físicos, entre ellos Néel y Kastler, ambos galardonados con el Premio Nobel de Física, opinan, en cambio, que no deben reducirse las matemáticas a unos conceptos puramente abstractos sin contacto con el mundo real y concreto. Más ecléctica es la postura del ingeniero Serge Colombo, quien defiende que las llamadas matemáticas modernas tienen su puesto dentro del edificio de las matemáticas, pero que esto no significa que haya que destruir cualquier otro aspecto de las matemáticas, entre

otras razones debido a que físicos e ingenieros se sirven de los modelos matemáticos como base sistemática para sus investigaciones. En otros dos artículos relacionados con el aprendizaje matemático, en uno el investigador británico Dienes y en otro Dottrens y Mialeret, se muestran partidarios de desarrollar en el niño la conciencia matemática partiendo de situaciones reales efectivamente vividas.

El llamado Plan Rouchette, establecido en 1967, que basaba la enseñanza de la lengua en los propios comportamientos lingüísticos del alumno en lugar de en modelos académicos, levantó otra violenta polémica; otro de los defensores de esta postura, además del propio Rouchette, era el profesor Barberis, Presidente de la Asociación Francesa de Profesores de Francés. El académico Jean Guéhenno y la recién creada entonces Asociación para la Enseñanza del Francés, cuyo Presidente de honor era Jean Mistler, se oponían a ellos, mientras que la Academia Francesa de la Lengua mantenía una prudente reserva. Los artículos de Rouchette y de Bourgelin, profesor de la Universidad de Lyon, analizan con detalle la metodología de una enseñanza de la lengua materna que tenga como objetivo capacitar al niño para servirse de todos los recursos de la lengua, oral y escrita, con vistas a la comunicación y a la expresión. En otro artículo, Briolel propone una pedagogía de la literatura que enseñe al adolescente a «saber leer», lo que desembocará en un «saber escribir».

Otro tema, cuya importancia exponen muy bien Delaisement y Adjadji, corresponde a las actividades «d'éveil». La pedagogía global, que, como se sabe, tiene por objetivo la formación total del ser, pretende romper con una concepción exclusivamente intelectual y enciclopédica de la cultura, mientras que respeta la espontaneidad y creatividad del niño. En esta perspectiva se incluye la actual tendencia a la interdisciplinariedad, a la vez que se concede un lugar especial a aquellas actividades educativas (actividades «d'éveil»), cuyo fin es despertar al niño a sí mismo y a lo que le rodea. Courneloup y Belbenoit dedican a alguna de estas actividades, a la música y el deporte, respectivamente, dos convincentes artículos.

No podía faltar en este rápido recorrido por la problemática educativa un capítulo

relacionado con la pedagogía curativa. A. León analiza el problema de la inadaptación escolar con respecto a la norma y hace referencia a los factores familiares y sociales que determinan la personalidad del sujeto. Completan el tema otros dos artículos, uno de Mériaux, que trata de las clases de perfeccionamiento, y otro de Lobrot, en el que establece de manera bastante clara los principios para una reeducación de los niños inadaptados.

Con más detalle, pero no de manera exhaustiva abordan a continuación el tema de las ayudas pedagógicas, capítulo que a su vez subdividen en dos grandes apartados; el que agrupa los artículos relacionados con la Enseñanza Programada y las máquinas de enseñar, que incluye escritos de los más importantes autores en la materia (Piaget, Skinner, Couffignal y Oléron) junto con una crítica del profesor Gréco; y el apartado que se refiere a los artículos relativos a las ayudas audiovisuales que cuenta igualmente con las prestigiosas firmas de MacLuhan, La Borderie, Blanque, Canac, Dieuzeide y Jacquinet.

El último capítulo corresponde a una prospectiva de la Educación para el año 2000, e incluye reflexiones de Gilles Ferry, Mareuil y MacLuhan sobre lo que tendrían que ser la escuela de un mundo en cambio y las posibles exigencias y objetivos educativos de esta realidad futura. El rector Antoine pone colofón a este tema haciendo un análisis de algunos de los problemas con los que se enfrenta el llamado era de «la galaxia Marconi», tales como la masificación escolar, el exceso de información, la disminución de las salidas en educación con los consiguientes problemas de paro o subempleo, etc.

Nos parece muy meritoria la tarea realizada por los autores de recopilar aquellos extractos de libros y documentos que han considerado de utilidad para futuros profesores o para estudiantes de ciencias de la educación. La selección, no demasiado exhaustiva, está organizada de manera clara y concreta; no resalta demasiado uniforme, sin embargo, la calidad de los textos seleccionados, así como su idoneidad con respecto al objetivo del libro. El tema de la pedagogía curativa merece, a nuestro parecer, un tratamiento más amplio.

A esta irregularidad habría que sumar

el envejecimiento sufrido en los casi diez años transcurridos entre la versión original francesa y esta traducción, por algunos de los planteamientos teóricos expuestos; aunque los temas mantengan su actualidad, algunos de los puntos de vista expresados en relación, por ejemplo, con las máquinas de enseñar, la E. P., la enseñanza de las matemáticas modernas, etc., parecen estar hoy día algo superados.

La precisión y claridad de expresión que suele caracterizar a nuestros colegas franceses adolece en esta versión castellana de los defectos de una pésima traducción, por lo que se hace recomendable la lectura del original en francés. No resulta concebible que se pretenda verter del francés al castellano un libro de pedagogía sin conocer que el contenido semántico del verbo francés «apprendre» cubre los significados de los verbos «enseñar» y «aprender», radicalmente diferenciados en castellano. No es éste el lugar oportuno para enumerar los errores de traducción e interpretación que hemos encontrado en la versión castellana, aunque sí creemos necesario advertir que resulta prácticamente incomprensible.

Igualmente encomiable es el esfuerzo de los autores por sugerir al final de cada fragmento una serie de temas de estudio sobre cada uno de los aspectos vistos, ya sea requiriendo las opiniones del estudiante al respecto, o proponiéndole la ampliación de alguno de los puntos esbozados en el documento.

La estructuración del libro en forma de manual y la selección de temas parece sugerir su utilización como libro de trabajo en los comienzos de la formación de nuestros futuros educadores, siempre que, insistimos, se use la versión francesa o una nueva traducción al castellano.

M. de C. B. M.

S. MORIO y M. Y. ZOCTIZOUM: «Dos estudios sobre el desempleo de los jóvenes instruidos». UNESCO, 1979, 135 págs.

Uno de los principales objetivos del programa de la UNESCO relativo a los jóvenes consiste en determinar cuales son sus dificultades y aspiraciones en el mundo actual. En este sentido, la Organización se ha ocupado detenidamente del desempleo, como uno de los problemas que más

duramente les afecta. Tanto en los países industrializados como en aquellos que están en vías de desarrollo. La presente obra se refiere a un aspecto concreto del tema: el desempleo de los jóvenes instruidos.

En la primera parte, Simone Morio estudia el desempleo de los jóvenes en los países industrializados de Europa. Parte la autora de constatar un hecho actual a saber: hace unos años el desempleo afectaba esencialmente a los jóvenes que no habían cursado estudios atribuyéndolo la teoría clásica a su insuficiente formación; hoy, por el contrario, es cada vez mayor el número de jóvenes «diplomados» que se hallan en situación de desempleo.

En la actualidad, el nivel de instrucción no es un factor suficiente para garantizar trabajo a los jóvenes, y la enseñanza ha dejado de desempeñar su función de promoción social. Los diplomas se devalúan en el mercado de trabajo porque éste, debido a la recesión económica, mengua; el sistema económico se muestra incapaz de proporcionar un número suficiente de empleos que pueda satisfacer la oferta de trabajo.

Más allá de las particularidades que pueden afectar a los jóvenes —debidas al tipo de estudios cursados, al origen social, etcétera— todos ellos sufren las mismas causas fundamentales de desempleo: son los últimos en llegar a un mercado de trabajo saturado, incapaz de absorber a una mano de obra nueva a causa de una economía que está en recesión y que frena la evolución de las fuerzas productivas por su necesidad de mantener la rentabilidad a corto plazo. Los empleadores, aspirando a una rentabilidad máxima, comprimen los costos salariales y con este fin adoptan técnicas y métodos de trabajo que, mediante una parcelación creciente de las tareas, desvalorizan al fuerza de trabajo y multiplican el número de empleos descalificados. Ante ello no es de extrañar una cierta actitud de repudio al trabajo por parte de ciertos jóvenes; en efecto, se trata de un fenómeno social y económico, motivado por el desfase que existe entre la preparación de los jóvenes y sus aspiraciones en materia de empleo y las tareas y las condiciones de trabajo que se les ofrecen.

Paralelamente, la enseñanza cada vez se diversifica y especializa antes, tal como co-

rresponde a los objetivos económicos y a la división creciente del trabajo que se observa en todos los niveles. Pero esta especialización a ultranza, que no se basa en una enseñanza teórica pluridisciplinaria lo suficientemente amplia, pone a los trabajadores en una situación difícil frente a la introducción de nuevas tecnologías o a la necesidad de readaptarse profesionalmente. Sólo una enseñanza que evitara una división en compartimentos estancos demasiado precoz, que permitiera a todos una base pluridisciplinaria, permitiría una rápida adaptación y una movilidad de los trabajadores, particularmente de los jóvenes.

El resultado total es la actual «superproducción» de diplomados y las contradicciones que de ello se derivan; en efecto, el desempleo de los diplomados, así como las medidas encaminadas a reducir el número de diplomas concedidos, terminan coartando el desarrollo científico y tecnológico. Como los diferentes países no están todos ellos adelantados por igual en estos campos, pueden surgir en algunos sectores retrasos técnicos nocivos e incluso algunos expertos anuncian una futura escasez de técnicos, si se mantiene semejante política.

Simone Morio termina señalando cómo el mercado de trabajo está saturado con respecto a casi todas las categorías socio-profesionales y ramas de actividad. La crisis no se limita a una sola rama y no tiene un carácter preciso y concreto, sino que está enfermo todo el sistema en su conjunto.

En la segunda parte del libro M. Y. ZOC-TIZOUM se ocupa del desempleo de los jóvenes instruidos en los países africanos de habla francesa. Tras señalar las características comunes a todos los jóvenes de todos los países del mundo, el autor se adentra en las particularidades de su tema de estudio.

El fenómeno más importante en los países subdesarrollados es la inadaptación de la enseñanza, porque los diplomas concedidos se orientan hacia el extranjero y no hacia la economía nacional. Así esta enseñanza, que ha sido la más de las veces concebida en el extranjero e impuesta por medio de los sistemas de ayuda y cooperación entre los diferentes países, no puede por menos que producir unos jóvenes instruidos que no encontrarán tra-

bajo... y que serán cada vez más numerosas en el porvenir. El desempleo de esos jóvenes está provocado, por un lado, por la organización, el contenido y el costo de la enseñanza, y, por otro, por las normas que siguen las empresas extranjeras, que suelen contentarse con una mano de obra numerosa y no cualificada (cuyo precio de costo es más pequeño y que les permite conseguir enormes beneficios) o que prefieren importar del extranjero su personal medio y superior, sus técnicos y sus obreros. De este modo se crea una situación de competencia entre los extranjeros y los autóctonos, en la cual éstos últimos tienen todas las de perder.

Concluye el autor que en África —y en el Tercer Mundo en general— el desempleo es esencialmente político, pues es provocado por las grandes empresas multinacionales para poder producir a un costo barato en estos países y vender más caro en otros. Se precisaría que los planes de desarrollo o de formación de personal no se concibieran en función de criterios extranjeros ni al margen de los países interesados, sino que tuvieran en cuenta las técnicas tradicionales de cada país y su promoción, en cuanto modo más seguro de poder asimilar la moderna tecnología extranjera. Esta última, importada tal cual surte siempre el efecto de crear en los países subdesarrollados un vacío en el mercado de trabajo, una falta de mano de obra calificada, que también es preciso importar del extranjero, cuando hay miles de jóvenes que están desempleados o subempleados.

M. O.

SANTONI RUGIU: *Storia sociale de l'educazione*. Milano. Principato 1979. 749 páginas.

S. Rugiu con su obra no sólo hace una reconstrucción unilateral de las reflexiones de los filósofos a lo largo de los siglos de la educación, como se ha hecho en otros textos, sino que ha puesto en evidencia las relaciones existentes entre los fenómenos sociales y los modelos pedagógicos de un período histórico en la familia, en la vida pública y privada, en la actividad productiva y en las instituciones escolares. Ha extraído la historia de la educación del terreno de la filosofía al cual había estado marginada y le ha restituido su dignidad propia, sin embargo, no desde-

ña la filosofía y lo podemos apreciar recorriendo la obra, donde no faltan posiciones claras en el momento oportuno.

La educación, como cualquier otra ciencia, no puede ser comprendida sin tener en cuenta los factores sociales que han provocado los cambios de las doctrinas y de las estructuras educativas. Esto significa examinar, como muy bien hace S. Rugiu, las estructuras sociales, las condiciones económicas, la «cultura» de una determinada sociedad, los objetivos que ella se propone, etc. Todo esto en su conjunto es un discurso «político» en su acepción más amplia, y no debe escandalizar a nadie.

Al hacer un análisis de la educación en la Grecia clásica aparecen: Tales, Pitágoras, Sócrates, etc. Entre otros, incluye un tema importante: la pederastía como elemento formativo y al mismo tiempo «modelo de clase», cuestión que generalmente ha sido descuidada. En el *settecento* analiza el influjo de la masonería en la educación como una gran fuerza progresiva y enlaza con tiempos más actuales señalando profundas relaciones con Pestalozzi. Continúa su recorrido por el *ottocento* y *novecento* destacando las figuras más representativas de tipo político-pedagógico.

El planteamiento general de la obra puede traspasar consideraciones de este tipo: A Marx (que no es oficialmente pedagogo) le dedica 10 páginas, sin embargo a Rousseau 12, a Pestalozzi 14, 9 a Dewey, verdaderos santones de la pedagogía. Esto pone de relieve su modo peculiar de abordar ciertos problemas. Destacamos por su importancia, el análisis de la educación rusa postrevolucionaria hacia Stalin. Las posiciones de Dewey son analizadas críticamente. Sigue con interés los acontecimientos recientes: desde la escuela de la postguerra de Freinet en Italia a la ciudad escuela de Pestalozzi, pasando por las máquinas de enseñar de D. Milani hasta los decretos delegados. Es preciso reconocer el rigor científico seguido por el autor y no como simple espectador.

En su estructura general es una obra nueva, rica de significados que hasta ahora no habían sido considerados. Obra que tendrá una gran difusión entre los estudiosos del tema, por la talla del autor y su labor científica, realizada en el campo de la pedagogía italiana.

I. Ch. F.

SERRAMONA, Jaime: Investigación y estadística aplicadas a la educación. Ediciones CEAC Barcelona 1980. VIII, 252 páginas.

El conocimiento científico, su concepto y la distinción entre este y el conocimiento vulgar, así como la diferencia entre ciencia y técnica constituyen el objeto del primer capítulo que trata de dar unas ideas generales en torno a la teoría de la ciencia. Es interesante en tanto en cuanto introduce al lector no especializado en estos temas, le da unas nociones básicas y le expone las dificultades y las diferentes opiniones para definir la ciencia.

Hay un párrafo expositivo de las diferentes explicaciones científicas: deductivas, probabilísticas, teleológicas y genéticas, siguiendo en este tema a Hagenberg, que afirma que estas suponen la existencia de diversos tipos de ciencias, afirmación que encontró gran resistencia en un principio porque suponía la admisión de las ciencias particulares frente a los que defendían la existencia de una sola ciencia, el saber filosófico.

La calificación de la ciencia como «conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa y que pueden resolver con eficacia problemas prácticos» lleva a plantear la diferenciación y la complementariedad entre Ciencia y Técnica; se señala el temor que el hombre está adquiriendo ante la Tecnología por su capacidad destructiva y se insiste en la necesidad de humanizar la Técnica.

Una parte muy interesante lo constituyen los capítulos dedicados a la investigación científica y a los métodos de investigación, porque, quizás, la bibliografía existente sobre el tema asequible al estudiante universitario de los primeros cursos es poco abundante.

Se centra, lógicamente dado el objeto del libro, en la investigación educativa que no quiere identificar con la investigación pedagógica por considerar que aquella es mucho más rica que ésta. Para el profesor Serrabona, la investigación educativa comprende «los estudios científicos que hacen referencia a cualquiera de las vertientes de la educación que han dado lugar a las distintas Ciencias de la Educación: Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la educación, Psicología de la educación, Organización escolar, etc.» Parece muy acertada esta amplitud de criterio, ajustada a la reali-

dad del complejo mundo educativo, si bien puede resultar algo exagerado incluir como ciencia ciertas materias como la organización escolar, aunque este tema nos llevaría al concepto de ciencia anteriormente apuntado.

En estos capítulos destinados a la investigación y a los métodos científicos existe posiblemente cierta heterogeneidad en el tratamiento del tema: algunos aspectos son abordados con gran lujo de citas y falta una visión de síntesis que de al estudiante una idea clara sobre la cuestión y en otros aspectos, por el contrario, se sigue una metodología muy práctica con normas muy concretas y que en algún momento pueden parecer excesivamente elementales. Sin embargo, la forma de cumplimentar una ficha bibliográfica, por ejemplo, puede ser algo que parece muy simple, pero muy útil para los que comienzan una formación universitaria, si no han adquirido estas técnicas anteriormente.

Enlazando con el proceso de investigación empírica se justifica la necesidad de aplicar la Estadística al mismo para cuantificar los resultados obtenidos, porque en las Ciencias Humanas no pueden obtenerse conclusiones científicamente válidas basadas en uno sólo o en unos pocos casos. A partir de este razonamiento se incluye la parte dedicada en el libro a la Estadística, constituida por tres capítulos, que tratan sucesivamente de Estadística Descriptiva, el primero y de la teoría de muestras y sus aplicaciones los dos siguientes.

En la Estadística Descriptiva se sigue el proceso lógico para el tratamiento de datos utilizando métodos estadísticos y así se comienza por la agrupación y tabulación de los mismos y su representación gráfica, pasando a estudiar, posteriormente, la media aritmética, la mediana y la moda como medidas de la tendencia central. Para medir la dispersión o variabilidad se incluye el recorrido, la desviación media, la varianza, la desviación típica y las desviaciones cuartil y percentil, para terminar el capítulo con un somero análisis de la distribución normal, de importancia fundamental en estadística.

Este capítulo puede ser un instrumento de trabajo muy útil para el profesional que quiera tratar estadísticamente una masa de datos recogida sobre un tema, porque se explican en él los sucesivos pasos ne-

cesarios que hay que seguir desde que se encuentra con ellos de forma totalmente desordenada, hasta que los ha conseguido reducir a unos pocos índices representativos. Este aspecto es muy interesante, porque no todos los libros de Estadística dan esta visión de conjunto del proceso y el estudiante adquiere el conocimiento de una serie de cuestiones, pero le falta saber cómo están ensambladas y qué relación existe entre unas y otras.

El capítulo titulado «Estadística muestral» se inicia con unas breves referencias a inferencia estadística y tipos de muestreo, de los cuales sólo se citan tres, para pasar luego a tratar el tamaño de la muestra, índices de significación de los estadísticos y las distribuciones muestrales de las medias, las medianas y las proporciones. La complejidad mayor de esta parte de la Estadística, junto con la necesaria brevedad con la que se trata en un libro de amplio contenido como el que se comenta, hace quizás que no sea suficientemente clara para el estudiante que, por otra parte, hay que pensar se enfrenta por primera vez con estos temas. Un punto muy importante y muy práctico como es determinar el tamaño de la muestra para que los estadísticos de ésta sean representativos de la población de procedencia con un porcentaje de probabilidad fijado de antemano, queda sin resolver como en la mayoría de los textos que tratan del tema.

Dentro del capítulo comentado se incluye con suficiente amplitud, dado el destino del libro, la correlación en sus diferentes aspectos y queda también suficientemente clara su exposición. Resulta discutible, sin embargo, incluir esta parte dentro de la teoría de muestras.

El estudio de las hipótesis en Estadística que de forma muy somera constituyen la última parte del capítulo dedicado con carácter general a estadística muestral, quizás estuviera mejor situado como introducción al capítulo siguiente que, como ya se ha indicado antes, estudia la comparación entre muestras. Se realiza esta comparación desde un punto eminentemente práctico, mediante ejemplos muy útiles para el profesional de la educación; se apunta la diferencia de medias y de varianzas y desviaciones típicas, para pasar seguidamente a estudiar con cierta profundidad la

diferencia de datos cualitativos (por cierto existe una errata al titular el capítulo). En esta parte se distingue entre «dos categorías» y «varias categorías» para expresar que la variable cualitativa tenga dos o más posibilidades de respuesta y dentro de estos dos apartados se tratan diversos casos.

El último capítulo de la obra está destinado a la metodología experimental, con una descripción previa del método y de sus condiciones para aplicarle, pasando seguidamente a analizar la validez de los diseños experimentales y los principales de éstos, entre los que se describen unos de un sólo grupo de control y otros de más de dos grupos, variantes que se combinan con la existencia o no existencia de pruebas anteriores y posteriores (pretest y postest). Se concluye el capítulo con el estudio de los diseños factoriales y un ejemplo del mismo.

La inclusión como apéndices de una serie de tablas estadísticas cierra este libro que resulta de gran interés para los estudiantes y los profesionales de la educación que quieran investigar y analizar los fenómenos educativos utilizando y aprovechando las oportunidades que le ofrece la estadística. Junto al tratamiento teórico de cada uno de los temas incluidos se aporta un considerable número de ejemplos y de ejercicios relacionados con la educación, muy representativos de las cuestiones generales que pueden presentarse en la investigación educativa.

L. C.

TYLER, Ralph W., *Principios básicos del currículo*. Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1973 (131 páginas).

El autor presenta una visión global y coherente de todos los problemas relacionados con la planificación y desarrollo del currículo y estudia detalladamente los elementos interrelacionados que entran en juego a la hora de confeccionar un currículo escolar.

Parte de la formulación de cuatro preguntas fundamentales que deben ser contestadas antes de elaborar cualquier currículo:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?

3. ¿Cómo se pueden organizar esas experiencias de manera eficaz? y
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Tyler no intenta responder a estos interrogantes, ya que las respuestas variarían de acuerdo con los niveles de enseñanza y las distintas instituciones, pero sí ofrece procedimientos mediante los cuales será posible encontrar esas respuestas.

Distingue tres fuentes fundamentales de información para la adopción de decisiones en el momento de llevar a cabo la selección de objetivos: a) el estudio de las necesidades e intereses de los educandos; b) el tipo de sociedad en que los alumnos se van a desenvolver y c) la opinión de expertos en cada disciplina.

El estudio de los educandos ayuda a determinar qué cambios en la conducta del estudiante puede proponerse obtener la escuela. Si las situaciones didácticas que se le presentan al alumno se refieren a cuestiones que le interesen, participará activamente en ellas aprendiendo a resolverlas.

Es necesario conocer el entorno ambiental que rodea a los alumnos fuera de la escuela. Existen muchas más posibilidades de que el estudiante aplique las enseñanzas si reconoce determinada similitud entre las situaciones de la vida y aquellas en que se ha efectuado el aprendizaje.

La opinión de especialistas en las distintas disciplinas es importante a la hora de planificar un currículo ya que son ellos quienes pueden proporcionar sugerencias útiles de cómo puede contribuir una asignatura a la educación de los jóvenes que no se especializarán en ella.

Los datos obtenidos de las fuentes anteriormente citadas se seleccionarán a través de dos «filtros»; por un lado, la filosofía de la educación que definirá qué valores se estiman esenciales para una vida satisfactoria y eficaz y por otro, la psicología del aprendizaje que permite distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles están fuera de todo alcance.

Los últimos capítulos de la obra tratan de los modos de seleccionar, organizar y evaluar las actividades de aprendizaje

cuya práctica conduce a la consecución de los fines planteados inicialmente.

E. R. S.

VEIRA, Carlos: «La Prensa a la Escuela». Ed. Marsiega. Madrid 1979, 150 págs.

Un libro para padres y educadores

La editorial Marsiega en su colección pedagógica ha publicado recientemente un libro de Carlos Veira, que bajo el título «La prensa a la escuela» constituye uno de los primeros textos que abordan en castellano las amplias posibilidades educativas del periódico. Esta ausencia de bibliografía sobre un tema que tanto interés despierta en nuestros países vecinos no es sino un reflejo del atraso con que la escuela española afronta la utilización de la prensa con fines pedagógicos.

La importancia de los influjos extraescolares en el proceso educativo es hoy considerablemente amplia. En este contexto tiene una relevancia especial el extraordinario desarrollo de los medios de comunicación en los últimos años, que entraña una transformación profunda de las condiciones y de las modalidades de adquisición de los conocimientos y las actitudes.

Carlos Veira, que ejerce como periodista en el diario «Ya» de Madrid desde 1968 y está especializado en temas de información educativa aborda en esta obra las posibilidades que abre y las perspectivas que ofrece esa aportación extraescolar de los medios de información, con especial referencia a la prensa.

Para Carlos Veira resulta imprescindible que una fuente de datos y de formación de criterios tan importante como la prensa se incorpore a una nueva metodología en el desarrollo de los programas escolares, no por vía de acumulación de programas de estudio, sino como fuente documental y como generadora de centros de interés capaces de suscitar un trabajo personal y de equipo de los escolares.

La utilización del periódico en clase pone en cuestión elementos de la escuela tradicional como el abandonismo familiar respecto a la tarea educativa o la función absorbente de los libros de texto. «Para mí —plantea Carlos Veira— es evidente que, en un sentido o en otro, los medios de comunicación instruyen (=dan conocimiento) y educan (=contribuyen a formar

critérios y actitudes o lo que es peor los imponen subliminarmente) ¿Por qué entonces somos tan irracionales todavía que, en muchos lugares, seguimos preparando a los niños para saber quien fue Don Pelayo o Aristóteles y descuidamos el que se preparen para saber dominar una TV o un periódico, que van a ser tema de su conversación diaria e influjo continuado en su vida y trabajo?

En este mismo sentido se han pronunciado conocidos pedagogos en el Simposio que sobre los diarios y los libros de texto ha organizado la Junta Regional de Lombardía (Italia) en el pasado mes de abril. Mantener el periódico lejos de la escuela no significa convertirla en una isla feliz. Desde Hessen a Dewey, los mejores pedagogos de nuestro tiempo están de acuerdo en esta cuestión. Lo ha recordado Luciano Corradini, de la Universidad Estatal de Milán, director del Instituto Regional de Investigación y Experimentación Educativa de Lombardía. Sin embargo para Corradini el problema no es si el diario debe sustituir al libro de texto y a los clásicos pues indudablemente cada elemento tiene una función diferenciada e igualmente válida.

Por su parte Luciana Della Fornace, pedagoga en la Universidad de Roma, ha planteado en el mismo simposio que el docente de hoy debe tener en cuenta que está ante una generación embebida de un lenguaje audiovisual, hecha por tanto de «palabras oídas e imágenes vistas» (para entendernos la Televisión), y en este punto continúa la tesis de Della Fornace, precisamente el diario puede ser el instrumento-puente para el encuentro entre profesores nacidos en la galaxia Gutenberg (era de la prensa) y los alumnos que serán hombres maduros en el año 2000, nacidos en la galaxia Mac Luhan (la galaxia de la mass-media, del nombre del famoso teórico de las comunicaciones de masas).

Pero la introducción del periódico en la escuela plantea sin duda una diversidad de problemas y opiniones contrarias, ¿no puede llevar a un relativismo de los juicios por otro lado tan peligroso y desestabilizador como el dogmatismo de los libros de texto? Junto a interrogaciones como ésta surgen disyuntivas como las siguientes: el diario es útil; el diario no es útil, ¿sirve para hacer política?, ¿es mejor en los cursos superiores o en la es-

cuela obligatoria?, ¿es preferible que lo utilicen los profesores de ciencias sociales y letras o todos los profesores?, ¿los padres quieren o se oponen?, etc....

A estas cuestiones y otras responde en cierta medida la obra de Carlos Veira, que como ya hemos señalado constituye una de las primeras aproximaciones al tema en nuestro país.

En todo caso parece evidente que el diario no es, contrariamente a todo lo que se ha dicho, incluso por parte de los detractores del diario en la escuela «la realidad» sino una imagen de la realidad y que por tanto su introducción en los medios educativos en un contexto de confrontación política no puede dejar de ser problemática.

En este sentido es ilustrativa la opinión de Jean Miche! Croisandan, vicedirector Jefe de «Le Monde», autor del libro «leer el periódico», quien ha explicado en el Simposio a que hemos hecho alusión, cómo la Administración escolar francesa bloquea de hecho lo que en las directrices del empleo del periódico en clase predica con palabras, atribuyendo esta actitud al «miedo a la politización de izquierdas de los estudiantes», lo que implica en su opinión un implícito reconocimiento de activismo pedagógico de un sector de la clase docente.

Ventajas de la utilización de la prensa

Conociendo la importancia que la Televisión y la Radio tienen hoy para el proceso educativo, hay que señalar, según Carlos Veira, la complementariedad de los medios de información y la conveniencia de enlazar esas dos grandes épocas culturales (galaxia Gutenberg-galaxia Mac Luhan), haciendo resaltar la especificidad de la prensa cuyo contenido por ser menos fugaz que el de la Televisión y la Radio permite una reflexión más detenida del alumno lo que favorece una personal elaboración y su reacción peculiar ante un hecho o información determinada.

Se agregan a ello otros factores muy positivos compartidos algunos de ellos, con los demás medios de comunicación. La lectura de la prensa desarrolla por ejemplo el tan necesario hábito de leer, después de haber adquirido ese conocimiento instrumental. De otro lado la prensa constituye un instrumento inmejorable

para lograr la vieja aspiración pedagógica de relacionar la escuela con la vida y de desarrollar el interés de los alumnos por los acontecimientos y hechos de la sociedad y del mundo en que viven.

Igualmente la utilización inteligente de la prensa puede contribuir al cultivo de la actitud crítica y favorece la interpretación personal de los hechos, con todo lo que ello supone de preparación para la participación en la vida cívica y social. Contribuye también a enriquecer y completar los programas escolares y favorece la tendencia moderna en la educación que propugna la interdisciplinariedad de los conocimientos. Es particularmente útil en algunas materias: la historia, la geografía, el progreso de la ciencia, la educación cívica, la comprensión del mundo actual, pero también en otros campos más insospechados como ha demostrado Pere Roig en su reciente libro «Matemáticas y Noticias» (Ed. Avance, Barcelona).

Los contenidos de la prensa están ahí, impresos, fijados, no se esfuman, se pueden consultar repetidas veces con comodidad, se pueden recortar, archivar por procedimientos sencillos, aporta multitud de datos que por su propia configuración y estructura, exige que el lector se mueva para buscarlos y relacionarlos unos con otros, a diferencia de la Radio —que se puede escuchar mientras se hace otra cosa— o de la Televisión que obliga a permanecer quieto ante la pantalla.

Además la economía y la manejabilidad del periódico diario es notable. Por el precio de un desayuno, el periódico se compra seis veces cada semana y proporciona un material equivalente a un libro de cien a cuatrocientas páginas. Por término medio el periódico reúne más de ciento setenta y cinco mil palabras cada día y selecciona unas cien mil para imprimir ¡lo suficiente para llenar un libro de 300 páginas! Se edita en papel de calidad y con una impresión legible.

Por último la utilización del periódico en la escuela presenta una ventaja también para la propia prensa y por tanto para la sociedad democrática, pues acostumbra a los alumnos a intervenir y opinar sobre la vida pública, fomentando el pluralismo y el futuro número de lectores de periódicos. En definitiva introducir el periódico en la escuela supone sentar las bases para que más pronto que tarde se

haga realidad el aforismo de Thos Lefferon, citado por Carlos Veira, de que «cuando la prensa sea libre y cada hombre sea capaz de leer todo estará a salvo».

Experiencias de utilización de la prensa en la escuela

Las formas de utilización del periódico en clase pueden ser extraordinariamente variadas. Sobre la índole de la prensa más adecuada para las finalidades educativas antes indicadas existen también posiciones diversas: prensa cotidiana, prensa específica para escolares, selección de prensa orientada en un sentido crítico, etc.

Desde que en 1789 se publicara en nuestro país «la gaceta de los niños» el tema del periodismo y la educación ha sufrido indudables cambios de carácter fundamental. Hoy se puede hablar de varias experiencias en este sentido; citaremos a título de ejemplo algunas de ellas: «Primeras Noticias», editado en Barcelona y de difusión en toda España, «Saeta Azul», surgida en 1973 en Sevilla, Rodamon, «setmanari juvenil independent» publicado por primera vez en marzo de 1978, «Mainada Express», que aparece como suplemento todo los jueves en «Tele-Express», Cuaderno Juvenil de «Catalunya Express», etc.

En otros países se produce un fomento por parte de las autoridades educativas para la utilización del periódico en clase. Así en Italia, entidades públicas como las regiones de Lazio, Publia Toscana y Piemonte gastan sumas de dinero para comprar un periódico a cada escolar con la condición de que lo lean en clase. Por su parte el Ministerio de Educación de Suecia tiene establecido un acuerdo con los directores de los periódicos diarios en virtud del cual abona los gastos de suscripción a un periódico local y tres o cuatro nacionales para las escuelas primarias o centros de educación secundaria, que desean recibirlos. En Dinamarca han sido las propias casas editoriales de periódicos las que han preparado un manual destinado a los profesores sobre la forma de utilizar la prensa en la enseñanza.

De las experiencias de periodismo en la escuela, que antes hemos señalado, destaca Carlos Veira la desarrollada por iniciativa de José M. Javierre, «Saeta Azul», concebido como un periódico para escolares y la experiencia de «Taller de Noticias», proyecto que preparó y no llegó a realizar

por falta de medios económicos un equipo ligado a Rosa Sensat en Barcelona.

«Saeta Azul» pretendía poner en manos de los alumnos un periódico elaborado para ellos y estimular a los maestros para que lo utilizaran como instrumento pedagógico. La finalidad del periódico para escolares, evitar el mundo sangriento del sensacionalismo y la frivolidad, cuidar el vocabulario con un tratamiento pedagógico, tienen la contrapartida de tres posibles peligros: el de redactar un periódico falso, sin participación directa de los escolares, y con una evidente limitación de los medios disponibles. Otro planteamiento diferente es el de un periódico de los escolares, hecho por ellos mismos, lo cual plantea el tema del derecho de expresión de los niños y posibilita experiencias pedagógicas distintas.

En cuanto a la experiencia de «Taller de Noticias», lo que se pretendía era clasificar por áreas de conocimiento las no-

ticias que un equipo de profesores ha seleccionado por considerar que tienen desarrollo didáctico posible. Se actúa por tanto con las noticias de la prensa diaria. Actualmente se realiza una experiencia así dentro del suplemento de Educación y Ciencia y Cultura de los jueves del diario «Ya».

Como puede apreciarse a lo largo de la obra de Carlos Veira las experiencias educativas con utilización de la prensa son absolutamente variadas y probablemente todas igualmente válidas desde un punto de vista pedagógico. Como resumen podemos concluir diciendo que tal vez el libro «la prensa a la escuela» suponga una invitación a todos los participantes en el proceso educativo, docentes, padres, administradores y alumnos para avanzar en la tarea ilusionada de acercar la escuela a la vida y la vida a la escuela.

A. G. M.

La Educación en las revistas

ARTES VISUALES-DIDACTICA

VILLAR ANGULO, Luis Miguel: Reflexiones sobre las artes visuales de educación. «Aula Abierta» núm. 27, octubre 1979.

Se desarrollan una serie de conceptos referidos a la formación del profesorado, investigación y curriculum, que pertenecen al campo de la didáctica de las artes visuales. Citando a Wheeler, Taba, y Tyler, expone que para conseguir unas metas educativas deseadas y lograr dichos objetivos es preciso contar con los intereses del niño y con el hecho de que la enseñanza del arte debe ser secuencial. Recomienda la evaluación como necesaria para obtener unos objetivos programados como son la percepción y creatividad. Se dan una serie de alternativas, mejoras de cuestionarios, que son válidos para potenciar la actividad artística.

EDUCACION - PAIS VASCO

OTANO, Luis: La educación en Euskadi. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 65, mayo 1980.

El objetivo de un número considerable de enseñantes, padres y alumnos es la nueva escuela pública vasca, que tiene que luchar con gran parte del sector educativo y político. En este artículo se aportan datos de la situación actual, de los que extraemos las siguientes conclusiones, en el curso 1978-1979. Alumnos matriculados en los distintos tipos de enseñanza: enseñanza estatal, 54,6 por 100, enseñanza

privada, 45 por 100. Dentro de la enseñanza privada, el 22 por 100 corresponde a la iglesia y el 8 por 100 a las ikastolas. Se vislumbra que el desarrollo de la escuela pública está en función de la institucionalización de las ikastolas, que todavía no han clarificado su futuro. De momento hay una gran pugna en torno a este futuro; por un lado surgen los partidarios de la enseñanza privada, por otro los de la pública, también hay partidarios de la municipalización.

Son momentos difíciles e importantes para la historia del país vasco, pues está en proceso de recuperación de su identidad nacional, y la enseñanza necesita adquirir unos rasgos característicos si quiere cumplir con su papel en el contexto sociocultural, ya que la escuela es el principal medio de transmisión y crecimiento de la cultura vasca, y necesita integrarse en el medio social y cultural para adquirir el valor educativo necesario.

EDUCACION-HISTORIA

URSS

COLOM CAÑELLAS, Antonio J.: Sujomlinski y el personalismo educativo en la Unión Soviética. «Cuadernos de Pedagogía», núm. 66, junio, 1980.

Se exponen de un modo resumido las líneas del pensamiento de este maestro rural centradas en la educación individualizada y en el humanismo.

Tuvo a su cargo el grado 0 de la escuela soviética correspondiente a los seis años, y recibió el sobrenombre de «Escuela de

la Alegría»; la idea básica era el logro de una formación humana y plenamente integral. «Nuestra escuela estará bajo el cielo azul, sobre la hierba verde, bajo el peral frondoso, en el viñedo, en el prado. Y mañana venid descalzos, en nuestra escuela será mejor...». En esta escuela el resultado de la acción pedagógica será la práctica de la bondad, de la moralidad, del comportamiento ético, la buena acción, el compañerismo...

La pedagogía de Sujomlinski, es personalista y procura el pleno desarrollo del niño y de sus capacidades específicas; su preocupación didáctica será despertar en el niño deseos de estudiar para que logre así su autoinstrucción, y se forme de acuerdo a su temperamento. Hay que dejar en libertad al niño para que se autoinstruya. La estrategia de un buen maestro se basará en:

- Enseñar a estudiar y como consecuencia
- Hacer que el niño desee estudiar.

Esto se logrará mediante una pedagogía de la laboriosidad para que la alegría del trabajo sea la belleza del vivir.

EDUCACION-SISTEMA

Italia

NEGRIN FAJARDO, Olegario: Sistema Educativo, Enseñanza y Sociedad en Italia. Documentación INEI, núm. 4, diciembre 1979, páginas 15-35.

Este trabajo ofrece un amplio panorama de la estructura y funcionamiento del sistema educativo italiano, indicando las reacciones sociales ante el hecho educativo. Pone de relieve la situación escolar del país con datos comparativos con otros sistemas educativos, de gran utilidad para el sistema español, ya que nos ofrece soluciones a numerosos problemas escolares que nosotros todavía no hemos resuelto, sobre todo en lo concerniente a introducción de los principios democráticos en la gestión y administración de las instituciones educativas españolas en todos los niveles del sistema educativo.

La preocupación de la administración por resolver la crisis de la escuela italiana, después del conflicto de la segunda guerra mundial —además de la destrucción física, tenía la rémora de la herencia

política educativa fascista antidemocrática— se concretizó en la constitución italiana (arts. 33, 34 y 35) de la siguiente manera:

- 1) La República Italiana debe fomentar el desarrollo de la cultura, así como la investigación científica y técnica.
- 2) Las ciencias y las artes son libres; la enseñanza también es libre.
- 3) La escuela está abierta a todos. La instrucción es obligatoria y gratuita durante ocho años por lo menos. Los alumnos mejor dotados, aunque estén desprovistos de medios económicos, tienen el derecho de acceder hasta los grados más altos de la enseñanza.

ENSEÑANZA SUPERIOR - Gestión

PREMFORS, Rune: La direction des établissements d'enseignement supérieur: la mise en oeuvre des réformes en France, en Suède et au Royaume-Uni. «Revue Internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur». Vol. 4, mars 1980.

En este artículo se pasa revista a la realización de las reformas de los establecimientos de enseñanza superior acaecidos durante veinte años en Francia, Suecia y Reino Unido, durante los cuales la dirección de los mismos se ha sometido a dicha reforma. Se analizan los sistemas de participación y autonomía de estas Universidades. El análisis del artículo expone que dichos objetivos no han sido debidamente atendidos por no haber tenido en cuenta la realidad social del país, y así se han detenido en la defensa de sus intereses personales durante el tiempo de la puesta en marcha de la reforma. Se presenta, por tanto, un análisis comparado de los aspectos de la política seguida en el terreno de la enseñanza superior, así como los esfuerzos de cada país para evaluar la realización de las reformas.

ESCUELA DE BASE

Italia

MALIZIA, G.: I servizi scolastici di base in Europa: «Orientamente Pedagogici», número 2, marzo-abril, 1980, pp. 313-321.

Desde el 4 al 7 de octubre se ha desarrollado en Modena un Convenio Internacio-

nal sobre el tema «Los servicios escolares de base en Europa», el encuentro ha sido organizado por el Comune bajo el patrocinio de la Comisión Nacional para el Año Internacional del Niño y por la Región Emilia-Romagna. Fueron invitados estudiosos y trabajadores de la enseñanza de doce países europeos, cuyo fin era ofrecer un conocimiento más profundo y confrontar ampliamente las distintas experiencias en las escuelas de base, con especial atención a tres puntos: contenidos, estructuras, currícula y finalidades; relaciones entre escuela y territorio; características de la gestión social de la escuela.

Se realizaron diversas actividades como la mesa redonda sobre «la actividad motora en los servicios escolares de base», exposición internacional de films de animación, la muestra de matemática moderna en la escuela obligatoria, de libros de texto y de libros para niños; numerosa documentación sobre experiencias modernas y diversas ciudades italianas.

INMIGRACION-EDUCACION

Cataluña

Inmigració i escola, «Perspectiva Escolar», núm. 40, diciembre, 1979.

Este número monográfico tiene un especial significado para las escuelas catalanas. El tema de la inmigración no es nuevo, pero tiene unas consecuencias que inciden plenamente en la tarea escolar. De todas, la más conocida y analizada, y a la que más soluciones se le han tratado de dar, es la problemática lingüística: el hecho de convivir en un tanto por ciento muy elevado de escuelas el catalán y el castellano. Este fenómeno, sin embargo no tiene el mismo impacto en toda Cataluña, sino que está más vivo en las zonas con más porcentaje de inmigrantes (especialmente en Barcelona y su área).

Otros fenómenos derivados del hecho lingüístico son los de tipo socioeconómico cultural, político, etc., que en definitiva es lo que liga al alumno a la vida escolar.

En el número se ofrecen artículos de tipo histórico de Enric Olivé i Serret y Marta Mata y Francesc Candel: Catalinismo y Lerrouxismo en sus orígenes y la escuela y la inmigración en tiempos de la República. Una mesa redonda sobre in-

migración y escuela y sus repercusiones en la escuela completan el número; en este artículo aparecen opiniones básicas de los profesionales de la enseñanza, que es importante tanto por los años de trabajo dedicado a este campo como por la existencia de un planteamiento escolar en situaciones y problemática diferentes. Las conversaciones se realizan entre dos maestros castellano parlantes de escuela estatal y dos de escuela privada activa.

ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

Francia

HUTEAU, M., J. LAUTREY: Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. «Orientation Scolaire et Professionnelle», núm. 1, 1979.

Para delinear los orígenes del movimiento de orientación profesional, los autores analizan en el período 1880-1930, por una parte el estado del sistema de producción y del sistema de formación, por otra las corrientes de ideas en el seno de las cuales nace la psicología científica. A continuación se estudia cómo el reencuentro entre estos problemas y estas ideas ha desembocado en una institucionalización de la orientación escolar y profesional.

ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

Italia

PELLERY, M.: La costruzione di unità di autoapprendimento. «Orientamenti Pedagogici», n. 2 marzo-aprile, 1980.

Este documento se inicia con la construcción de la unidad de autoaprendizaje. Aprender significa que el estudiante por medio de los materiales de autoaprendizaje está dispuesto a incorporar de manera estable y significativa en su estructura cognoscitiva un conjunto organizado de conceptos, hechos, principios, reglas, etc. a la vez que constituye el objetivo o los objetivos del proceso didáctico.

La investigación está basada en tres puntos:

- 1) Análisis de la significatividad lógica del contenido de aprendizaje.
- 2) Análisis de la significatividad potencial del contenido de aprendizaje.
- 3) Principios para una estructuración

de los materiales que favorezca un aprendizaje estable y significado.

PEDAGOGIA

MANACORDA, Mario A.: La pedagogía de Vygotskij. «Cuadernos de Pedagogía», n. 64, abril 1980.

Este artículo que publica «Cuadernos de Pedagogía» es una traducción del aparecido en *Riforma della Scuola* en junio de 1979. Vygotskij ocupa un lugar destacado, es enseñante y psicólogo principalmente más que psicólogo, establece una relación entre teoría y práctica, entre investigación pura e investigación aplicada. Su 'método instrumental' estudia al niño en cuanto sujeto, no sólo del desarrollo sino de la educación.

Toda la investigación de V. arranca de lo que podemos llamar *punto de llegada psicológico y pedagógico*, introduce un concepto nuevo «zona de desarrollo potencial». Esta zona viene dada según V., por la «divergencia entre el nivel de la resolución de tareas desarrolladas bajo la guía y con la ayuda de adultos, y el nivel de las tareas realizadas autónomamente por el niño». Este concepto de zona de desarrollo potencial aparece en un escrito de 1933-34 'sobre el problema de la enseñanza y del desarrollo mental en edad esco-

lar', está íntimamente ligado a la instrucción.

En un escrito de 1933 'El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño', Vygotskij dice: «el juego crea además una zona de desarrollo potencial... pero «en el juego, el niño está siempre por encima... de su habitual comportamiento cotidiano... El juego contiene en sí, como el foco de una luna, todas las tendencias del desarrollo». Existe una clara relación juego y desarrollo que puede compararse a la relación instrucción-desarrollo.

La humanización de la pedagogía, su liberación de la cautividad biológica para convertirse en humana e Histórica: éste es el centro y la inspiración de la obra de Vygotskij.

MEDIOS DE ENSEÑANZA

KASTENBAUM, M.: Les eschèmes des manuels scolaires: difficultés et diversité des descriptions et des analyses. «Enfance», núm. 2, 1979.

El autor examina las aportaciones de cuatro sectores en psicología y semiología (percepción, códigos, espacio, imagen mental) para la comprensión de los esquemas de los manuales escolares. A continuación examina la aplicación de estos trabajos en el terreno de la investigación aplicada: psicología del trabajo y psicopedagogía.

REVISTA DE EDUCACION

REVISTA DE EDUCACION es una publicación de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, de aparición cuatrimestral, a través de la cual se pretende ofrecer una amplia exposición de estudios, investigaciones y tendencias educativas en el mundo contemporáneo, a la vez que facilita la información y documentación más actual procedente de organismos de carácter nacional e internacional, competentes en materia de Educación.

Durante los tres últimos años, REVISTA DE EDUCACION ha publicado los siguientes títulos de contenido monográfico:

- Número 248/49: «Costes y financiación de la Enseñanza Superior».
- Número 250/51: «Cooperación interuniversitaria e integración europea».
- Número 252: «Participación y democracia en la enseñanza».
- Número 253: «Constitución y Educación».
- Número 254/55: «Administración Educativa».
- Número 256/57: «Tendencias e innovaciones en la Educación Superior en Europa».
- Número 258/59: «Investigación Educativa».
- Número 260: «Educación comparada».
- Número 261: «Educación y crisis económica».
- Número 262: «La Educación en Iberoamérica».
- Número 263: «Nueva Tecnología Educativa».

Precio de cada ejemplar: 350 ptas.

Tarifas de suscripción por un año: 1.000 ptas.



Respuesta comercial

AUTORIZACION n.º 2.225

B. O. Correos n.º 2.189,
de 17-5-71

A franquear
en
destino

HOJA DE PEDIDO DE LIBRERIA

**Servicio de Publicaciones
del
Ministerio de Educación**

Apartado n.º 169 F. D.
MADRID

LIBROS DE BOLSILLO DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

La colección LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de gran interés sobre diversos aspectos de Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, que vienen ocupándose en su programa de actividades de temas educativos y culturales.

NUMEROS PUBLICADOS:

Números 1, 2 y 3: agotados.	Ptas.
— Número 4: «Método de cálculo de los costes en las universidades francesas»	300
— Número 5: «La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares»	300
— Número 6: «Gastos públicos de la enseñanza»	300
— Número 7: «Educación compensatoria»	300
— Número 8: «Política cultural en las ciudades»	300
— Número 9: «Estudios sobre construcciones escolares»	300
— Número 10: «Política, igualdad social y educación»	300
— Número 11: «La cooperativa intergubernamental, cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa, 1949-78»	400
— Número 12: «Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz»	600
— Número 13: «Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868»	600

Deseo me envíen, contra reembolso y libre de gastos, los siguientes títulos:

.....
.....
.....
.....
.....

Don
Domicilio
Población
Provincia Dto. postal

Esta tarjeta no necesita franqueo.
(Si la tarjeta es remitida desde un país extranjero, deberán incluirla en un sobre, adjuntando talón bancario por el importe de lo solicitado.)

COLECCION «LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION»

	<u>Ptas.</u>
1. OCDE: los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza (agotado).	
2. Hacia una sociedad del saber (agotado).	
3. La educación en Francia (agotado).	
4. Método de cálculo de costes en las Universidades Francesas.	300
5. La escuela de opciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.	300
6. Gastos públicos de la enseñanza.	300
7. Educación compensatoria.	300
8. Política cultural en las ciudades.	300
9. Estudios sobre construcciones escolares.	300
10. Política, igualdad social y educación.	300
11. La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa 1949-1978.	400
12. Historia de la Educación en España. T. I.	600
13. Historia de la Educación en España. T. II.	600

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono 449 77 00.

