

# REVISTA DE EDUCACION

**Estudios.** Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar, 97-104 - Adolfo Maílo: La supervisión escolar, 105-110 - Carlos Díaz de la Guardia: Números en la enseñanza universitaria, 110-119.

**Crónica.** C. Fernández García: La condición del personal docente (Proyecto OIT-Unesco), 120-121.

**Información extranjera.** Juan M. Paredes Grosso: Notas actuales sobre educación y desarrollo, 122-127.

**La educación en las revistas.** 128-130

**Reseña de libros.** 131

**Actualidad educativa.** 132-138



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL  
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

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

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—VOCALES: Luis Artigas  
Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor  
(Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-  
Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emillio  
Lorenzo Criado - Adolfo Maíllo - Arsenio Pacios - José R. Pascual  
Ibarra - Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 2219608 - MADRID 14

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

IMPRESA NACIONAL DEL  
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA  
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA, 34 MADRID 14**

# ESTUDIOS

## V

### Trabajo y descanso del escolar \*

(La fatiga)

FRANCISCO SECADAS

Investigador Científico del CSIC



#### SEGUNDA PARTE

#### INTERPRETACION DE EXPERIENCIAS

Bosquejado en la parte anterior el marco teórico de encuadramiento de la problemática escolar relativa a la ocupación y al ocio, intentaré ahora, a guisa de corolario, discurrir sobre los asuntos encomendados, y concretamente en torno a dos grupos de ellos, que se referirán sucesivamente y por este orden:

Al trabajo escolar, dentro del cual consideraré por separado el problema de las clases y horario, las tareas en casa y los programas; y

A los asuntos relacionados con el ocio, donde nos referiremos a los recreos y tiempos libres, al ejercicio físico, al asueto semanal, a las vacaciones y al problema concreto suscitado por muchos comunicantes: el «ocio dirigido».

Tras el esfuerzo hecho hasta aquí para dar un fundamento teórico a las conclusiones, me ceñiré en esta segunda parte a acotar con claridad los problemas principales extraídos de las comunicaciones o de mis propias experiencias y consultas, dándoles el relieve proporcional que creo merecen, y sometiéndolos a la luz de las consideraciones hechas en la primera parte.

\* Las cuatro primeras entregas del presente trabajo de nuestro consejero de redacción se publicaron en los números 175 (noviembre de 1965, pp. 53-59), 176 (diciembre de 1965, pp. 106-109), 177 (enero de 1966, páginas 153-159) y 178 (febrero de 1966, pp. 207-215). En estas líneas finaliza el tema de «La fatiga» y se expone el del «Horario escolar».

Procuraré sugerir alguna fórmula viable de solución cuando se me ocurra, anticipando ya, desde ahora, que se brinda modestamente como proyecto modificable y aun rechazable, y, en todo caso, discutible.

Antes de escudriñar por menudo los problemas planteados por las delegaciones provinciales, imagino que el lector interesado agradecerá una visión de conjunto. Me sirvo para ofrecérsela de las elaboraciones hechas por Eliseo Lavara que, agrupadas por ideas afines, establecen el orden de prioridad siguiente:

#### CUADRO I

#### ORDEN DE FRECUENCIA DE MENCION DE LOS PROBLEMAS RELATIVOS AL TRABAJO Y DESCANSO ESCOLAR

- 1.º Vacaciones largas. Conveniencia de distribuir parte de ellas en el curso.
- 2.º Tiempo libre. Necesidad de aumentarlo.
- 3.º Deberes. Suprimirlos o limitarlos.
- 4.º Ocio. Organización y cualificación.
- 5.º Horario, jornada larga. Necesidad de reajuste.
- 6.º Jornada continuada o partida.
- 7.º Problemas metodológicos. Exámenes, formación del profesorado...

La figura aneja brinda una imagen comparativa de los grupos de problemas.

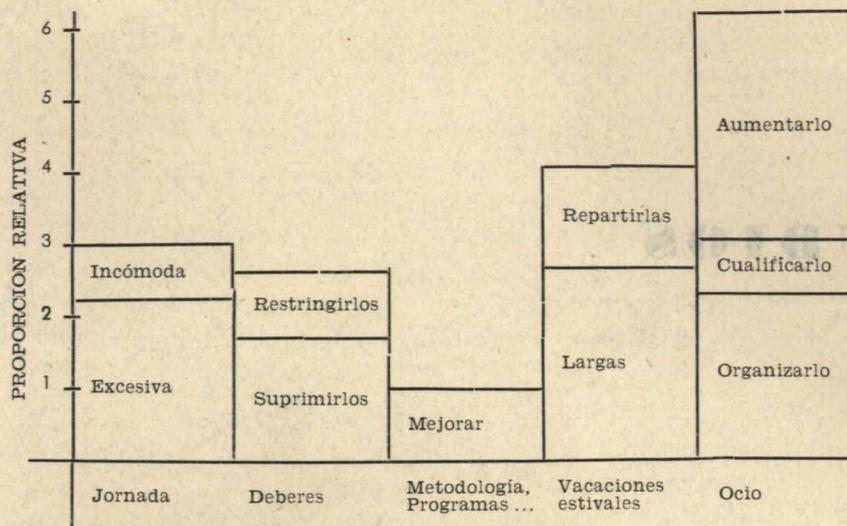


FIGURA 1

Frecuencia relativa de los problemas, en las comunicaciones de las delegaciones provinciales, tomando como unidad arbitraria de medida el de menor frecuencia. La altura de las columnas puede constituir un índice de la importancia que les merece cada especie. Se han deslindado los matices principales.

#### 4. HORARIO ESCOLAR

Como se dijo al principio, los dos eslabones de la ponencia—trabajo escolar y ocio—están al comienzo y al término del completo o proceso psicológico que, en realidad, suscita el problema. Dentro del primero de estos eslabones y causa del problema, consideraremos sucesivamente:

- Las clases (4.1).
- Las tareas a domicilio (4.2).
- La extensión de los programas (4.3).

##### 4.1 Las clases

La extensión de la jornada escolar es un problema común a todos los países civilizados. Los países escandinavos claman a pesar de los avances conseguidos. En Suecia, donde en opinión común parecen resueltos estos problemas, los estudiantes vienen a tener nueve horas diarias de trabajo por término medio, al añadirse las tres que vienen obligados a ocuparse en casa. Esto hace una jornada de cincuenta horas semanales, restando la tarde libre semanal. En Francia, se verifican experiencias motivadas por esta preocupación y encaminadas a organizar la tarea escolar en jornadas tolerables por el alumno, sin merma del aprovechamiento. De paso, y con miras a la viabilidad del propósito, se intenta demostrar que *el acortamiento de la jornada escolar no perjudica al aprovechamiento* y beneficia a la salud y al bienestar del escolar.

En España el problema es acuciante. Las quejas y lamentaciones abundan y, en ocasiones, se exteriorizan en son de protesta y apremio.

Según una encuesta provincial realizada por Badajoz, el 50 por 100 de los consultados, perte-

necientes al profesorado o personas ligadas a la enseñanza, opinan en disconformidad con los horarios habituales por causa del poco tiempo libre que dejan al alumno; «tiempo libre que no sólo es necesario para el descanso—observan—, sino para su integral formación: deporte, cine, lectura, etc., y aun para el mismo trabajo personal responsabilizado».

Algunos experimentos célebres acerca de la fatiga demuestran que ésta aumenta progresivamente desde el principio al fin de la jornada; los dictados hechos después del mediodía contienen más faltas que los matutinos (Sikorski), siendo el número de faltas cuádruplo al cabo de tres horas ininterrumpidas de clase, en niños de diez años (Friedrich).

Wessner, Weber y otros autores creen hallar una curva del rendimiento escolar, creciente desde el principio de la mañana hasta cerca del mediodía, en donde descendería algo; por la tarde cobraría un nuevo ascenso, algo menor que el de la mañana, para ir descendiendo hasta el fin de la jornada. ¿La intercalación del descenso del mediodía para proseguir la jornada escolar por la tarde—se preguntan algunos—contribuye, de verdad, a la eficacia de la tarea instructiva? ¿Es significativamente más renditicia esta distribución del día que la media jornada, algo prolongada, si lo permiten las edades en cuestión?

La fatiga no es uniforme para toda clase de materias. Según Wagner, tomando como unidad la fatiga producida por las matemáticas, la del dibujo resulta ser 0,77; la de la historia y de la geografía, 0,85; la del latín, 0,91; la de la lengua materna, 0,82; la de la gimnasia, 0,90.

De donde yerra quien concibe la gimnasia como una especie de recreo. Es un error fisiológico, en opinión de Mosso, obligar a los chicos a

hacer gimnasia después de otras clases pesadas, porque añadimos a la fatiga cerebral otra fatiga, la muscular, que en último análisis es también nerviosa. «Después de un surmenage cerebral, se advierte que la energía se agota por cualquier pequeño movimiento..., y por cualquier esfuerzo muscular se empeoran las condiciones del organismo.» (Boccia.)

La excusa de que el mejor descanso es el cambio de ocupación, tampoco parece del todo aplicable a las tareas escolares, pues aunque en la variedad haya cierta amenidad que mitiga la sensación subjetiva de fatiga, no es menos cierto que la acomodación a cada nueva tarea trae consigo un esfuerzo que no se da en la prosecución de una misma actividad.

Cierto que el mantener en actividad al alumno, la acogida franca a su iniciativa, la adaptación de los trabajos a los intereses y bases evolutivas de cada edad y otras medidas hacen más ameno el estudio y pueden mantener despierto el interés, gran antagonista del aburrimiento y del cansancio. Pero no estriba todo el remedio ahí; y hay que reconocer que ni siquiera esto se aplica como emplasto.

A primera vista, parece indiscutible que a mayor número de horas de trabajo debería corresponder mayor volumen de producción y rendimiento. En esto se basaba el plan de explotación de la mano de obra en la industria liberal. Sin embargo, no es así, por lo menos a partir de un tiempo considerado óptimo para cada ocupación, situación y ambiente. Por encima de este límite, lo que se gana en cantidad se pierde en calidad, roturas, accidentes, insatisfacción del operario etcétera. Tras un estudio de cuatro años y sobre el testimonio de más de 700 especialistas, la Comisión de Industria de EE. UU. concluye que las industrias con horario reducido de trabajo dan una producción mayor.

Podría asegurarse, análogamente, en el terreno pedagógico, que no beneficiarían las jornadas largas más que las cortas al aprovechamiento escolar.

Cita Douady los resultados de una experiencia de horario experimental de *media jornada* con escolares de once años. En vez de treinta y una horas y media aumentadas con las tareas a domicilio, como es usual, se realizó todo el trabajo en la escuela, a base de veinte horas y media semanales de clase, más tres horas de estudio dirigido, y dieciséis horas de educación física y deportes, incluidos descanso, siesta, merienda, etcétera. Total treinta y nueve horas y media, a las que podrían añadirse libremente juegos, la tarde del sábado, hasta un máximo de cuarenta y dos, la semana completa.

Como consecuencia del plan, no sólo se registró un desarrollo físico altamente satisfactorio, sino más sana disposición moral, mayor sensación de bienestar psicológico, y para colmo, pedagógicamente, mejores rendimientos.

Por estas y parecidas razones, en la conferencia de Tubinga, en 1951, se reconocía que el niño

tenía demasiadas horas de ocupación y pocas de esparcimiento, recreo y libre expansión de sus gustos e intereses peculiares. Y por su parte, la Academia de Medicina de Francia resolvió aconsejar como jornadas máximas dedicadas a las tareas escolares las siguientes:

- para los niños de seis a siete años, dos horas;
- para los de edad de ocho a nueve, tres horas;
- para los de diez y once, cuatro horas;
- para los comprendidos entre los doce y catorce años, cinco horas;
- entre los quince y dieciséis años, seis horas;
- a partir de los dieciséis años se les puede imponer ocho horas de trabajo.

Y concluye recomendando el empleo de las horas de la tarde para ejercicios físicos al aire libre o, a lo sumo, para clases prácticas o que consientan una mayor movilidad de los alumnos dentro del recinto del aula, tales como historia natural, botánica, trabajos manuales y canto.

Es interesante la sugerencia de la Delegación de Alava, de que el Ministerio aconseje un horario modelo con posibles adaptaciones, y que este plan de horarios y vacaciones sea el propuesto por el Consejo Nacional de la Juventud. Podría hacerse un bosquejo de este horario en las presentes jornadas.

Cuando menos, el Ministerio debería fijar *horarios absolutos máximos de trabajo*, incluyendo clases más tareas en casa; es decir, toda la ocupación diaria del alumno, obligando o aconsejando a los Centros que los profesores se repartan la «hora de la semana» en que pueden proponer tareas de su especialidad para realizar en privado. El resto, en clase.

Una primera sugerencia de horario podría consistir en el proyecto siguiente que someto a la consideración de ustedes, acomodado a los distintos tipos de enseñanza y de acuerdo con las edades mínimas de cada curso.

#### CUADRO I

#### AVANCE PROVISIONAL DE HORARIOS «MAXIMOS ABSOLUTOS» DE TRABAJO, INCLUIDAS CLASES Y DEBERES A DOMICILIO

##### BACHILLERATO

CURSO	Número de horas	Edad mínima
Preuniversitario ...	Regulado por el alumno	16
Sexto .....	10	15
Quinto .....	9	14
Cuarto .....	8	13
Tercero .....	7	12
Segundo .....	6	11
Primero .....	6	10

##### PRIMARIA

Una hora menos para cada edad correspondiente.

## OBSERVACIONES

1.<sup>a</sup> La edad mínima se entiende a partir de enero, pero anteceden tres meses durante los cuales algunos de los escolares tiene un año menos de edad. Debe tenerse en cuenta, puesto que es una condición legal. El alumno tiene derecho a estar en ese curso con ese mínimo de edad, y a que se considere que su edad es ésa y no la del promedio de la clase. Ello querría decir que, durante el primer trimestre, muchos alumnos están realizando una hora más de trabajo que las que les corresponden. Concretamente, pensar que en sexto hay alumnos de catorce años (!) y que no se puede hablar para adultos.

2.<sup>a</sup> Al tener que realizar más tareas el alumno en clase, el profesor sacará como consecuencia que debe enseñarle a aprovechar el tiempo totalmente en las horas de trabajo, respetando los ritmos personales. La dirección, de su parte, deberá atender a que sea elevado el sueldo del profesor por horas.

3.<sup>a</sup> Es frecuente el caso de alumnos, como alguno que me es bien conocido, con cinco horas de clase sin incluir recreos por la mañana, y otras cinco horas sin desperdicio de trabajo por la tarde en casa, totalizando una jornada que se extiende desde las ocho y cuarto de la mañana hasta las diez de la noche sin apenas más tiempo que el preciso para comer y muy contados y breves momentos de descanso.

Por si alguien siente la comezón de regatear al plan la condición de *máximo*, o de considerarlo benigno, compararé en forma gráfica los horarios aquí propuestos con el máximo de horas diarias tolerables, según el Plan Langevin-Wallon, y según el citado arriba, de la Academia Francesa.

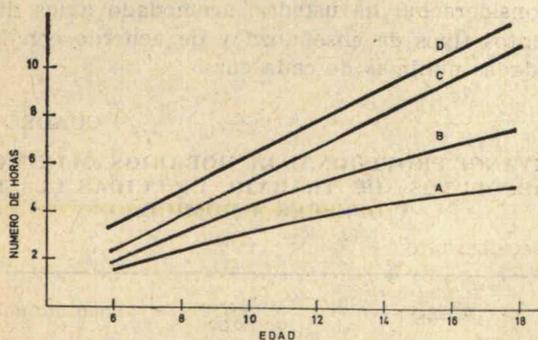


FIGURA 2

Horarios máximos de trabajo escolar propuestos por el Plan de Langevin-Wallon (A); por la Academia de Medicina de Francia (B), y por el autor, para escolares primarios y aprendices (C) y para bachilleres (D)

Un dirigente actual de la educación española reconocía que el horario de trabajo infantil y adolescente es más extenso y duro que el de un adulto. No es demasiado pedir un horario máximo absoluto que, como el propuesto aquí, re-

duzca a cuarenta horas semanales el trabajo de un niño de doce años, y a cincuenta y cinco horas-tipo el de un muchacho de quince. Los ponentes extranjeros de este problema suelen expresarse en términos laborales: «Los sindicatos han conseguido para las personas mayores un horario de trabajo mucho más reducido; ningún sindicato toleraría para sus afiliados un horario tan extenso y fatigoso.»

Habría que resolverse con denuedo y de una vez a conseguir, como decía un compañero, «que haya niñez», sentando como primer supuesto el derecho del niño a ser niño, por encima de la obligación de «prepararse para ser hombre».

Plantean con frecuencia los comunicantes el problema de la jornada única o desdoblada en mañana y tarde. Las conclusiones a que llegan son distintas en las distintas provincias. Badajoz recomienda adaptar el horario a las necesidades del medio. Otras sacan la conclusión contraria a la jornada unificada, guiados por consideraciones dispares: coincidencia del horario del hijo con el de los padres, incapacidad de la familia para educar bien a la nueva generación, conveniencia de que todo el trabajo escolar se haga en la clase, etc.

«La demasia de horas en clase—resume sentenciosamente Gerona—crea en el alumno hábitos rutinarios de memorización, con detrimento de una asimilación inteligente y sosegada. No son las muchas horas las que hacen al hombre sabio, sino las aprovechadas. Y sabemos que sólo se aprovechan cuando la inteligencia aparece despejada y libre, no saturada.»

«Un segundo producto—continúa—es el espíritu infantil, que sólo se contenta con lo justo del texto o la explicación, preocupado por la nota y el éxito inmediato. Prueba de ello es la poca aplicación que algunos hacen de las materias estudiadas, como de la Lengua Española. Una perpetua dependencia del criterio y juicio ajenos desacostumbra a pensar por sí mismo.» Como remedio, sugiere el trabajo en equipo, etc.

## 4.2 Las tareas para casa

Me voy a referir a uno de los puntos capitales de esta Asamblea: el trabajo del alumno en casa. Pese a no ser la primera vez que opino sobre el asunto ante especialistas de la educación en los últimos diez años, no parece que mi opinión haya sido muy convincente, a juzgar por los resultados. Ni que decir tiene que vengo adoctrinado, y con fundada modestia, a expresarla nuevamente.

Para empezar, diré que se oculta en el planteamiento un problema de «actitud», que dificulta en flor la solución. Se parte del supuesto de que el alumno tiene que estudiar «mientras lo resista». En esta idea, se irá programando la instrucción con mentalidad de tendero que observa la pesa en un platillo de la balanza, mientras va llenando el otro. A poco que tenga un ojo gene-

roso, rebasará unos gramos la pesada. Sólo que, en su caso, suele estar compensada la propina con la merma de las pesas.

Me parece condición para resolver el problema del recargo escolar adoptar una actitud más «educativa», que atienda a que la tarea impuesta sea, en todo momento, compatible con la máxima expansión infantil y, desde luego, con la mayor cantidad de juego y descanso.

Como se ha advertido, no es independiente el problema del trabajo en casa del problema de la duración de la jornada escolar. Son dos cuestiones complementarias que revierten y se funden en una sola. Porque si los deberes son tolerables tras medio día de clase, pronto resultan excesivos en jornada de mañana y tarde.

Pero el problema es una maraña en sí mismo, por la variedad de las ramificaciones, de consecuencias, de factores, y por la menor diversidad de disposiciones de que depende la solución. Procuraremos poner un poco de orden, distribuyendo las cuestiones principales en torno a tres aspectos, cuales son:

- Causas y pretextos (4.2.1).
- Pros y contras (4.2.2).
- Condiciones de tolerancia y conclusiones prácticas (4.2.3).

#### 4.2.1 CAUSAS Y PRETEXTOS

Cuando se medita reposadamente el problema, acaba uno cayendo en la cuenta de algo que pasaba inadvertido: la discusión del problema se centra ordinariamente sobre razones aparentes, dejando en la penumbra los motivos reales. El *quid pro quo* obedece a una especie de cambalache o escamoteo involuntario de la causa agente por la causa final. Se disimulan las causas efectivas, bajo el oropel de las buenas intenciones.

Veamos primero las *causas reales*, dejando los *buenos propósitos* para el párrafo siguiente, donde se considerarán entre los «pros» y se enfrentarán a los «contras».

##### 4.2.1.1 Extensión y dificultad del programa

Nos vamos a referir a este punto en el capítulo siguiente, lo cual me permitirá ser ahora breve. «Es indudable —afirman los comunicantes de Soria— que para el muchacho de tipo medio la vida escolar supone la total ocupación de las horas del día, llegando en algunos casos a carecer del suficiente descanso, tan necesario para su desarrollo. La solución sería una revisión de los horarios para que den abasto, no necesitando el escolar prolongar el esfuerzo fuera del Centro.»

Esta auténtica causa —auténtica, puesto que es la verdadera razón, y la primera, de no poder cubrir por entero el programa en la clase— debería figurar entre los pretextos, toda vez que no se puede justificar, en absoluto, una prolongación de la jornada alegando la densidad de los programas. Si son largos, que se acorten. Se trata de ver si debe o no prolongarse la jornada esco-

lar con horas de trabajo en casa. No puede darse por resuelto a causa de la existencia de un programa irrealizable. Si no fuera justa la prolongación, la consecuencia lógica sería abreviar el programa.

##### 4.2.1.2 Verbalismo

Muchos maestros identifican la enseñanza con la exposición y el aprender con el escuchar. En esas clases, mientras el maestro explica el escolar atiende, lee, toma notas. Luego, salva aquél su responsabilidad y compromiso con el ejercicio y la práctica, obligando a una serie monótona de deberes, para reemprender en la clase siguiente una nueva explicación. Cuando la presentación por el maestro es sistemáticamente expositiva, conduce a un verbalismo en la clase y a un aumento de los deberes en casa, como contrapartida de la falta de ejercicio dirigido.

##### 4.2.1.3 Pseudopostulados

Causa parcial, pero importante, es la aplicación unilateral de principios pedagógicos tradicionales de aparente evidencia, pero cuyos flacos hemos revelado anteriormente. No pequeña parte del apego que los maestros tienen a los deberes caseros emana de la convicción de que el ejercicio, incluso rutinario, afianza los conocimientos. No caen en la cuenta de que el aprender es una situación global, y que la práctica lo mismo puede producir la retención que, por saturación, ocasionar aversión a esa situación total, integrada conjuntamente por el aburrimiento y por un contenido que puede resultar —lamentablemente— odioso para lo venidero.

El niño apenas distingue los componentes sustanciales de la situación: acepta o rechaza la situación global, y es de temer que el fastidio provocado por el ejercicio redunde en ojeriza de la asignatura entera, y aun se extienda a la escuela y al maestro.

##### 4.2.1.4 Tareas de castigo

La costumbre reprobable de castigar al revoltoso con copias para casa, abuso odioso por sí mismo, produce en este caso una contaminación por el hecho de realizarse mediante un procedimiento, el de copia, que es común al castigo y a los deberes normales. Es fácil la transferencia del disgusto del castigo, a estos deberes. Todo castigo, y más éste, tiene un doble filo: puede contribuir a la extinción del hábito pernicioso, pero puede igualmente cooperar a fijarlo más, precisamente por la frustración que implica.

##### 4.2.1.5 El recargo de los profesores

Otra observación —apuntan los comunicantes de Alava— es la de que «los horarios se supeditan a las complejas conveniencias del profesorado, quizá por la escasez de profesores y, desde luego, porque éstos tienen que acumular el suficiente número de horas de enseñanza colectiva y par-

ticular para atender a las propias necesidades familiares». El profesor también se fatiga, hay que suponer, incluso, que más que el alumno, incurriendo en el doble efecto ya descrito: o bien caen en la explicación rutinaria, dejando los ejercicios a la responsabilidad exclusiva del escolar, o bien se esfuerzan por huir de la rutina, haciendo la explicación más difícil, con nuevas cuestiones y escurriendo la práctica reiterativa, que sería la que pusiera los contenidos al alcance del alumno medio.

#### 4.2.2 PROS Y CONTRAS

Las razones aducidas en favor de las tareas a domicilio están condensadas en la aportación gaditana, y se reducen sustancialmente a tres:

##### *Ventajas:*

1. Obligan a la familia a interesarse por los estudios de los niños.
2. Se obliga al niño a hacer algo personal, que tiene más valor que lo dirigido.
3. Se forma y educa la voluntad en la adquisición de hábitos de trabajo.

##### *Inconvenientes:*

Son bastantes las provincias que abogan por la total supresión de los trabajos escolares fuera de las clases normales. Podemos citar, entre ellas, a Madrid, Salamanca, Soria, Valladolid y Zamora, pidiendo, en frase de esta última, «que los centros den todo lo que tengan que dar al alumno»: así como Zaragoza, que opina que «la clase debe darse en un ciclo completo, y la enseñanza no debe traspasar los muros del Centro».

Córdoba resume las razones contrarias a la prolongación de las tareas escolares en una enumeración que refundimos con la nuestra siguiente:

1. *Prolongación abusiva de la jornada laboral.*—Como se ha visto repetidas veces, es la principal causa de la fatiga, del sueño, de la ansiedad y de toda la comitiva de efectos estudiados en otra parte. Se alarga el trabajo, a veces, hasta bien entrada la noche. Con este régimen de ocupación total, el alumno no descansa. Se le priva no sólo del sueño, sino del juego y de la vida familiar. Se satura psicológicamente y exterioriza su incomodidad en alternancias de humor, mal genio, irritabilidad, y a veces excéntricas que electrizan la atmósfera doméstica.

Es curioso y terminante este fenómeno repetidas veces comprobado: el éxito escolar no se corresponde directamente, sino más bien inversamente con el número de horas de trabajo del escolar. Hay más correlación del éxito con el descanso que con las horas dedicadas al estudio. Ello significa, al menos, dos cosas: que cuanto más inteligentes son los muchachos, menos necesitan estudiar; y que cuanto más necesitan estudiar y consiguientemente más prolongan las tareas, menos éxito consiguen.

En cambio, el número de horas excesivo parece

relacionarse, en muchas ocasiones, con la presencia de tendencias neuróticas. No es que trabajen más, sino que tienen mayores oscilaciones entre el trabajo y sus propios conflictos, ensoñaciones, distracciones..., o con derivaciones típicas del conflicto psíquico y moral: dibujos, lecturas etc. Esta alternancia es probablemente sucedánea de aquella otra que debería producirse por medio del descanso. La susceptibilidad a la angustia es otro factor del mayor número de horas, sobre todo en épocas de presión externa, como la de exámenes, al convertirse la ocupación y el estudio en alivio de la ansiedad; pero de ninguna manera deben considerarse como necesarias ni mucho menos como tiempo aprovechado. *Una conclusión importante es que el éxito va vinculado al descanso, y que los que se fatigan tienen menos éxito.*

2. *Se falsea la realización de los trabajos con la intervención de otras personas.* Este inconveniente es una antinomia en sí mismo: se pretende interesar a los padres, por una parte, invitándoles a participar en las tareas del hijo; mientras por otra, se intenta «personalizar» las tareas escolares, despertando la iniciativa del alumno y poniéndole en situación de adquirir hábitos propios de trabajo y de forjar su carácter. Cuando todas estas aspiraciones entran en conflicto quiebran de golpe, entrando en funcionamiento la palanca de la ayuda externa. Otras veces es el compañero que presta los problemas a la puerta del colegio... Pero este punto merece desdoblarse en otros dos que vienen a continuación:

3. *Se recarga a los padres, bien sea de trabajo o bien económicamente para pagar a un profesor.* Este factor establece diferencias odiosas en los alumnos. Con una misma capacidad se puede tener éxito o carecer de él, según que los padres tengan una mayor cultura o mejor posición económica.

Mas, por un lado, como apunta Zamora, «es una injusticia enorme el presuponer que todas las familias de los alumnos están preparadas para coadyuvar en cuanto a lo científico se refiere».

Y, por otro, siguiendo la reflexión de Pontevedra, «sobre el papel, el horario parece pensado para que el alumno pueda convivir con su familia y distraerse; pero la realidad es que, al menos en la provincia, el 90 por 100 de los alumnos aproximadamente, fuera del horario escolar del centro, pasan sus tres horas en una pasantía, cuando no más».

«Las pasantías son, desde luego, un hecho desolador. Revelan la quiebra de la familia por no disponer de tiempo, por exceso de trabajo, por no estar en condiciones o simplemente por comodidad, al no vigilar de cerca los estudios de sus hijos y emplear sus ratos de ocio en actividades formativas. Deja al descubierto el problema de cómo se controlará el tiempo libre del muchacho si no lo emplea en la escuela o en el instituto.»

4. *Desplazamiento de la función docente.*—«Se da lugar, como dice Córdoba, a que los profesos-

res poco experimentados carguen demasiado la mano». Yo diría que también los muy experimentados. Tras muchas tentativas de afrontar el trabajo según le dicta la conciencia, el profesor encuentra algún punto de equilibrio, que suele consistir en descargarse de una parte de la tarea y endosarla a la responsabilidad del alumno y de sus familiares. Es una dejación de responsabilidad, puesto que se invierte el sentido de la función delegada por la cual el profesor asume de los padres el derecho a educar e instruir.

Se produce como consecuencia un descontrol de la enseñanza, una equivocación de interpretaciones en el alumno sujeto a doble rienda—la del profesor de clase y la del particular—y, en consecuencia, sometido a una nueva fuente de fatiga por la dificultad e incertidumbre de cómo conciliar métodos y versiones dispares. «Los deberes sólo serían aceptables, en opinión de los onubenses, si los padres o alguna otra persona se toma la penosa tarea de enseñar a trabajar al alumno.» Pero he aquí que enseñar a trabajar es función de un pedagogo... y probablemente de uno solo.

Con la exposición de las desventajas han quedado muy debilitadas las buenas intenciones en que parecía fundarse la asignación de las tareas para casa. Digamos algo sobre cada una:

1. *La participación de los padres* no tiene por qué traducirse en tareas del alumno. ¿No quedamos en que el trabajo ha de ser «personal»? Por otra parte, pensando así habría que añadir algunos trabajos más para que el escolar los realizara en el Ayuntamiento y conseguir que se interesara el señor Alcalde... En el párrafo siguiente propondremos una forma de interesar a los padres, más cooperadora y menos ominosa para el hijo.

2. Ya hemos dicho algo acerca de la *creación de hábitos de trabajo y de la formación del carácter*. Lo primero se conseguirá mejor despertando la afición o la inclinación positiva a la tarea que la aversiva resultante del cansancio. En cuanto a la formación de la voluntad, se logra mejor «queriendo» que «deseando evitar» tareas que se estiman abusivas. Dicho queda que la mera repetición no produce hábitos positivos ni en el orden intelectual ni en el de lo voluntario.

3. Referente a fomentar la *ejecución «personal»*, todos estamos de acuerdo, y es una condición indispensable para que tengan sentido las tareas a domicilio, pero no ellas exclusivamente, sino todas las que realice el escolar dentro y fuera del centro. Veremos reaparecer esta frustrada ventaja en forma de «condición» entre las que hacen tolerable, ya que no recomendable, el trabajo del alumno en casa.

#### 4.2.3 CONDICIONES DE TOLERANCIA Y CONCLUSIONES PRÁCTICAS

Las pocas provincias consentidoras de las tareas a domicilio suelen alfiar su tolerancia con

alguna condición. A veces rechazan de plano la ocupación extraescolar, transigiendo, a lo sumo, cuando se cumplan ciertas restricciones que atañen por lo común a una de estas especies:

1. *La jornada máxima como limitación*.—Es un simple corolario de lo expuesto al referirnos a las clases: debe fijarse una jornada máxima absoluta «lectiva y lectora» para cada una de las edades, mostrándose intransigentes a toda excepción. La tolerancia depende grandemente de la distribución y régimen escolar: es más comprensible que lleven para casa trabajos los alumnos que asisten a la escuela sólo por la mañana, en régimen de media jornada, alternándola con algunas horas de estudio a domicilio. Las opiniones coinciden, asimismo, en un rechazo más riguroso en el régimen de escolaridad primaria que en el de enseñanza media. Así, por ejemplo, Tarragona considera aconsejables los deberes cuando el régimen del centro sea de jornada única, y desaconsejables cuando se trabaje en dos sesiones. Este criterio se complementa con el inmediato siguiente.

2. *Edad*.—Algunos ponen límites de edad por debajo de los cuales deberían quedar los niños exentos de toda tarea extraescolar.

El trabajo en casa beneficia más a los alumnos de más edad, sobre todo cuando se busca una asimilación personal o la aplicación de lo aprendido a situaciones concretas de la propia existencia. Aunque oscila la divisoria según los casos, se aproxima por lo común en torno a los doce años.

3. *Finalidad y circunstancias*.—En la medida que el trabajo se considere complementario de la clase, debe ser tomado en cuenta en la clase misma. El trabajo en la clase tiene ciertas ventajas: salva las situaciones de fracaso, por estar tutelado, y ser posible la consulta al profesor; se puede organizar en grupos y añadir, por tanto, el incentivo social; se dispone de más medios y de un clima cultural propicio en la escuela.

El trabajo en casa se concibe animado de un doble propósito: o se señala como deber para practicar lo aprendido o se considera como una forma de incorporar la iniciativa del niño interesándole por los contenidos culturales a través de la relación que encuentre con la vida. En esta configuración peculiar que cada niño imprime a las enseñanzas está el verdadero valor del trabajo en casa. El niño es producto de los ambientes doméstico, escolar y callejero. En la calle, en casa, hay infinidad de valores culturales que interesa captar y asociar a la formación. Tal mezcla personal no se le puede dar hecha; debe hacerla por sí mismo, pero orientado.

Esto se logrará sin tanta crítica y con mayores dosis de estímulo. Por esta razón, insinúan los comunicantes santanderinos, «los trabajos en casa no deben ser para nota, sino para mejorar la calificación final, y deberían ser propuestos en coordinación con el profesorado para no recargar las horas del alumno.

La finalidad formativa excluye las tareas para

vacaciones. Este ya no es recurso, sino un ensañamiento refinado, no menos grave, por tradicional. El niño, el muchacho de cualquier grado y forma de enseñanza debería poder salir el sábado de la clase sin la cartera y volverla a recoger la mañana del lunes sin haber quebrantado ningún precepto. En Suecia está prohibido fijar deberes para presentar el lunes o el día siguiente a una fiesta. Tampoco se consiente señalar más de un par de exámenes escritos en los términos de una semana ni que coincidan los dos en un mismo día. No hay por qué repetir el juicio que merecen las tareas impuestas como castigo. En el mismo capítulo debería incluirse los «arrestos» en horas libres.

4. *Los deberes y tareas para casa deben estar controlados.*—Así lo insinúa Santander y también Barcelona, que tras opinar que en primera enseñanza no deben señalarse deberes para casa, arguye que en la segunda «en todo caso, moderadamente, y coordinando los de todos los profesores de las respectivas asignaturas».

Y así nos acercamos a lo que puede ser una solución de transición y de transacción. De transición, porque acaso resulte imposible pasar de pronto al horario máximo absoluto, y de transacción, porque, como es obvio, es solución intermedia entre el abuso actual y la meta.

La medida de transición consistiría en permitir, de momento, que se pongan deberes al bachiller elemental para una hora como máximo, y que esta hora fuera controlada por los padres. Este sería un período de compromiso y transacción temporánea que, sin exigir al alumno más trabajos extraescolares, sin embargo, llamaría a contribución a los familiares.

Puede conciliarse, en efecto, la preocupación de los padres con la extensión de las tareas de una forma indirecta: que el profesorado solicite de los padres una atenta vigilancia para que el alumno trabaje, pongamos por caso, una hora completa en las tareas puestas, y solamente una hora, pero íntegramente aprovechada. La coordinación entre los profesores para no recargar al alumno, solicitada por Santander y Barcelona, consistiría en que, de acuerdo con la dirección, el profesor de Matemáticas, pongamos por caso, señalara el lunes por la tarde tarea para una

hora; el de Latín, la suya el martes; el miércoles, el de Ciencias, etc.; o si se considera proporcionalmente conveniente, conceder dos a Matemáticas, una a Ciencias y alternando las semanas, tal vez una para disciplinas más llevaderas. Los profesores, con la información de los padres, tendrían un conocimiento retroactivo de la cantidad de deberes que pueden poner por término medio en un determinado curso para que el trabajo del alumno en casa no exceda de una hora.

El alumno, por su parte, se ahorrará motivos de intranquilidad al concretar su labor intensa a una sola materia durante una hora. Esto es adquirir hábitos de trabajo; aprovechar el tiempo aprendiendo a mejorar los rendimientos.

Por otra parte, si el alumno al cabo de la hora ha concluido sus obligaciones, los padres podrían hacer con más desahogo el trabajo de cooperación, incluso invitándoles a reflexionar sobre algunos puntos al final de la jornada. Pero la hora de trabajo habría terminado cuando lo indicara el control paterno.

Para 5.º y 6.º podría establecerse un máximo de dos horas, o las que tolere el *horario máximo absoluto* en cada caso.

Este control objetivo mantendría a los padres pendientes e interesados, con la utilidad de asesorar si en ese plazo son o no realizables las tareas propuestas por cada profesor. Se contaría, de esta forma, con un instrumento de control que ahora falta, y es una de las causas principales del recargo de los escolares en todos los países y, particularmente, en el nuestro.

Se concilia así la preocupación de los padres con la extensión de la tarea de una manera indirecta e igualitaria, y se establece la cooperación con el profesorado en una labor de creación de hábitos de estudio, con la ventaja de que se centra en el control del trabajo realizado sin interferencias, que tiene como beneficiario al alumno mismo.

El profesor, con este control, se vería obligado a explicar en clase aquellas cosas que el alumno ya no puede llevar a casa, porque no da abasto a realizarlas. Un control de retroacción así es posiblemente el único que puede modificar de raíz el actual estado de cosas.

# I

## La supervisión escolar

ADOLFO MAILLO

### I. INTRODUCCION

#### LA PALABRA Y LA IDEA

La palabra *supervisión* ha sustituido en los últimos tiempos a otra, que tuvo un empleo universal durante largos años: *inspección*. Este cambio es importante porque refleja la transformación que han experimentado el concepto y la práctica de la tradicional «visita de escuelas».

Etimológicamente, *inspector* es «el que ve», el que observa atentamente la marcha y funcionamiento de algo, en nuestro caso, de las escuelas, y es lógico que, ateniéndose a la etimología, la legislación española del Siglo de las Luces llamase a los que realizaban esta función *Veedores* (1).

Un análisis más detenido descubre en la etimología del vocablo una exigencia que matiza específicamente su significación. En efecto, el prefijo *in* alude a una interioridad, es decir, a una observación tan minuciosa, concienzuda y detenida que sobrepase el haz superficial de las cosas y penetre en su núcleo íntimo.

#### SIGNIFICADOS DIVERSOS

En la mayor parte de los países, la influencia de la tradición es tan fuerte que la nueva denominación no ha podido desplazar a la antigua, y así los funcionarios encargados de visitar las escuelas, informar a la superioridad sobre su situación y necesidades y orientar y perfeccionar a los maestros, se llaman todavía *inspectores*, aunque reiteradamente los propios profesionales han solicitado trocar su nombre por el de *supervisores*, *directores* o *consejeros escolares*.

(1) La institución de los *Veedores* fué el antecedente español de la Inspección Escolar, como demuestra en su historia filosófica de la Instrucción Pública en España J. N. SÁNCHEZ DE LA CAMPA. Una disposición dictada por Felipe V en 1743, confirmando los privilegios concedidos en materia de enseñanza a la Hermandad de San Casiano, decía así: «Que haya *Veedores* en dicha Corporación, que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros y a este fin se elijan por el mi Consejo personas en la mi Corte de los profesores más antiguos y beneméritos, dándoseles por él el título de *Visitadores*.» (*Novísima Recopilación*, VIII, I, 8.º)

Como ocurre tantas veces, una misma palabra tiene en lugares distintos significados diversos. No es de extrañar, pues, que ya se llamen *inspectores*, *supervisores* o *consejeros*, sus funciones varíen de unas naciones a otras, según su psicología, sus tradiciones y el estado de desarrollo de las ciencias de la educación. Mientras en unos países continúan siendo poco más que funcionarios policíacos, encargados de vigilar a los maestros y de aplicar o proponer sanciones para quienes incumplan las disposiciones legales que regulan la marcha de las escuelas, en otros, cada vez más numerosos, profesionales de igual denominación rebasan con frecuencia el marco de las pautas jurídico-administrativas para poner el acento sobre las actividades de orientación de las tareas escolares y de perfeccionamiento de los maestros.

Esta vacilación, tanto en el nombre como en la misión encomendada a los supervisores, es consecuencia del estado de fluidez en que se encuentra una función que en todas partes se considera indispensable, pero a la que se asignan fronteras y contenidos muy variados.

### II. POLITICA, TECNICA Y SUPERVISION

#### ADMINISTRACION Y SUPERVISION

En una primera mirada, el ámbito de la supervisión depende de las características que en cada país adopte la Administración escolar. Pero la Administración puede entenderse en dos sentidos: o como conjunto de los servicios burocráticos relacionados con la organización de las escuelas y la vida profesional de los maestros (aceptación restringida) o como totalidad de los elementos necesarios para la dirección, la gestión y la orientación de las escuelas (acepción amplia).

En el primer sentido, la supervisión es un órgano especial de la Administración, como ocurre en los países donde se acusa fuertemente la diferencia entre las esferas *burocrática* y *técnica* de la Administración escolar. Por el contrario, en aquellos otros donde tales diferencias, aun exis-

tiendo y siendo cuidadosamente reconocidas, se engloban en una unidad superior, la supervisión se convierte en un órgano de la Administración escolar, con mayor o menor independencia, según la estructura política y administrativa del país. Importa poco que se adopte cualquiera de estos significados, a condición, no obstante, de que se reconozca siempre el carácter específico e inconfundible de la función supervisora, cada día impelida a alcanzar un desarrollo funcional y un prestigio social más acusado a medida que los sistemas escolares logran más altos niveles en su proceso de crecimiento, su maduración interna y su creciente eficiencia educativa y cultural.

### POLITICA ESCOLAR Y SUPERVISION

Bien miradas las cosas, la Administración de las escuelas, englobe o no la supervisión, no es un «dato primario», esto es, un postulado o principio de partida, sino efecto de la gama de valores que cada país privilegia y ordena en «estructuras jerarquizadas» de diferente signo. Es innegable que en tanto la Administración y la organización escolares están formadas por un conjunto de medios funcionales de cuya integración dinámica depende la buena marcha del sistema escolar, la política refleja y encarna las directrices axiológicas que deciden el *sentido* y los *límites* dentro de los cuales han de ejercerse tales funciones, en armonía con los objetivos asignados a la primera educación.

La centralización, descentralización o desconcentración de la Administración escolar, así como las relaciones de dependencias o cooperación que deben unir entre sí a los funcionarios administrativos, los directores de escuela y los supervisores, aunque tengan consistencia jurídica y sustantividad legal, desde el momento en que están reguladas por una ordenación positiva, son consecuencia, en realidad, de los valores que la política escolar considera fundamentales, los cuales establecen, además, los hitos decisivos que sirven de fronteras «constitucionales» al despliegue de actividades de los grupos de presión—ideológicos, económicos, religiosos—que contribuyen a configurar el ámbito jurisdiccional del Estado en materia de educación y enseñanza.

Su dependencia del Estado, en sentido más o menos exigente y directo, da a la supervisión un carácter especialmente *comprometido*. Esto es particularmente cierto cuando, por unas u otras razones, la política sustantiva e idolatra el poder, es decir, cuando ofrece un cariz autoritario o extremadamente *paternalista*. Entonces, el mundo de los valores padece distorsiones que inciden especialmente sobre las instituciones encargadas de encarnarlos y servirlos. La escuela primaria, depositaria de la *cultura básica*, se constituye en tal caso en remanso donde los valores fundamentales apenas pueden llevar a cabo su valor de impregnación humanizadora, a no ser un sentido parcial y asordinado. La vida del

sistema escolar se encuentra así doblemente amenazada: en primer lugar, por la vulnerabilidad aneja a los valores, que se apoyan solamente en la fuerza persuasiva y *conquistadora* del espíritu; después, por la situación difícil a que la condena un poder desentendido de sus vinculaciones con el saber y el amor.

La supervisión se encuentra, en tales casos, en una difícil encrucijada. Por una parte, es un *órgano administrativo*—salvo raras excepciones—, encargado de llevar a los maestros las consignas de una política escolar cuyos postulados básicos puede no compartir; por otra, debe cumplir, sin deserciones culpables, las exigencias que las realidades axiológicas esenciales formulan. Porque los supervisores deben ser los depositarios más calificados del *espíritu de la escuela*; pero no pueden prescindir del carácter de ejecutores de la política escolar anejo a su función.

### SUPERVISION Y TECNICA

La técnica es el conjunto de medios generalizables aptos para realizar eficazmente una determinada tarea. Con arreglo a este concepto, la invención y el uso de las máquinas, cualquiera que sea su complejidad y aplicaciones (desde la palanca o las tenazas hasta el ciclotrón) pertenecen al mundo de la técnica, y por ello es corriente identificar técnica y máquina. Sin embargo, el concepto de técnica ha experimentado en los últimos tiempos una notable dilatación al aplicarlo, no sólo a los procesos de índole mecánica que facilitan las máquinas, sino también a las más variadas actividades humanas. En su notable libro *El siglo XX y la técnica*, Jacques Ellul habla de las «Técnicas del hombre», entre las cuales menciona las relacionadas con la enseñanza, la dirección y la organización del trabajo (2).

Por profunda que sea nuestra adhesión a los principios humanistas que deben regir la educación primaria y la supervisión de las escuelas, no podemos ni debemos sustraernos a la utilización de los medios que la técnica moderna pone a nuestro alcance para facilitar y perfeccionar el desempeño de la misión supervisora.

Ahora bien, es indudable que esta tecnificación, desde el momento en que acentúa el carácter *funcional* de la supervisión, desplaza a ésta del plano de la encarnación y vivencia de los valores que dan sentido a la cultura, hacia el plano de la burocracia y la administración. El supervisor, concebido como un *técnico* especializado en el uso de instrumentos de medición de los progresos escolares, corre el peligro de conceder a los mecanismos que utiliza un papel más importante que a los valores cuya defensa constituye la razón de ser de su misión; por otra parte, es muy probable que tanto la opción pública como la política escolar le asimile entonces

(2) JACQUES ELLUL: *El siglo XX y la técnica*. Traducción de A. Mailló. Editorial Labor, Barcelona, 1960, *passim* y especialmente pp. 285-382.

a los *administradores*, y ya se está produciendo este resultado en algunos países donde la legislación escolar distingue dos clases de técnicos: los *administrativos* y los *pedagógicos*, es decir, los burócratas y los profesores y supervisores, sin que la jerarquía de las estimaciones ostensibles corresponda al nivel de las realidades ontológicas a las que unos y otros sirven.

### TRES MODELOS DE ORGANIZACION

Todo grupo humano estructura sus actividades de acuerdo con la finalidad esencial que quiere alcanzar. Aunque las modalidades de organización de dicha actividad son muy numerosas, pueden reducirse esencialmente a tres, según el valor fundamental que sirve de eje a realizaciones y anhelos.

a) Si se propone fundamentalmente alcanzar una cohesión lograda por procedimientos coactivos, que desemboquen en un «orden externo», tendremos un tipo de organización que pudiéramos denominar *administrativo* porque la Administración del Estado dispone de autoridad coercitiva y está organizada en una jerarquía de jurisdicciones».

b) Si el grupo humano de que se trata persigue objetivos cuya realización exige un empleo lo más eficiente posible del tiempo y de las energías humanas, el modelo de estructura resultante será de carácter *económico*, y la obtención de «bienes» de uno u otro tipo, su afán y su propósito primordiales. El tipo de organización entonces se orienta hacia el aumento de la *productividad*, y ello lo mismo en una fábrica que en una escuela, ya que, aunque varíe el resultado a obtener, es idéntico el principio: el máximo rendimiento, y uno solo el medio universal para alcanzarlo: la técnica.

Sería interesante establecer un paralelo histórico entre las formas administrativa y económica de organización de los esfuerzos humanos. Veríamos entonces cómo el modelo jerárquico, oriundo de las necesidades impuestas por la guerra—tan frecuente en las primeras etapas de la evolución de las sociedades humanas—fue aplicado después a la economía cuando la revolución industrial de fines del siglo XVIII polarizó los deseos humanos hacia la producción, intercambio y consumo de bienes materiales. Solamente hoy empieza a estudiarse la organización industrial con arreglo a principios independientes de los que sirvieron de fundamento al monopolio del poder. La influencia de tales estudios está contaminando a la propia esfera política, como se ve en los esfuerzos recientes que los sociólogos realizan para perfilar exactamente el postulado de la *coparticipación*, cuyo paralelo es el principio de la *cogestión* en el campo de la economía.

c) Esto nos conduce a un tercer modelo, de contornos todavía imprecisos, especialmente en lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas. Como caracterización general, podríamos decir

que se trata de una estructura en la que el ejercicio del poder, entendido como fuerza que conforma el conjunto y regula la actividad de las partes, se difunde, por decirlo así, en el cuerpo social, que no otra cosa es, en verdad, la coparticipación, y donde los objetivos de la actividad, aunque aparentemente impuestos a los hombres, es sentido y vivido por ellos en un fecundo proceso psicológico de identificación. Esto exige un alto nivel de personalización-socialización en cada uno de los participantes, para que sean conscientes de los objetivos que persigue el grupo, de su posición en él y de las obligaciones que deben cumplir para no menoscabar sus tareas.

No hace falta decir que este último modelo es el que conviene a la organización y la Administración escolar, y que su empeño primordial no debe ser ni la *sumisión* ni la *producción*, sino la *responsabilización* de cuantos aportan su esfuerzo a la obra común. Es obvio que se trata de un ideal de difícil realización, o acaso de una concepción asintótica, que servirá de aguijón permanente hacia una meta inalcanzable, de puro lejana.

Al estudiar las relaciones entre la política y la supervisión, descubrimos el carácter *arriesgado* de la función inspectora; por la vía de los modelos organizativos llegamos a la misma conclusión. En efecto, el paso de una estructura *administrativa* o *económica* a otra, digamos *pedagógica*, es decir, personalizadora y responsabilizadora, encuentra en su camino dificultades psicológicas y sociológicas considerables, que originan problemas dramáticos en la intimidad del supervisor. Ha de ser él quien se esfuerce principalmente en superar los modelos organizativos anticuados para alcanzar aquel otro en que cada maestro adquiere plenamente su estatura humana. Es evidente que para cooperar eficazmente en esta auténtica revolución debe empezar por llevarla a cabo dentro de sí mismo.

### III. EVOLUCION DE LA FUNCION SUPERVISORA

#### DISTRIBUCION EN EL ESPACIO

No sería ocioso construir una pedagogía comparada que, en relación con la historia de las doctrinas y de las instituciones educativas, dibujase con exactitud los mapas escolares de los distintos países. En ellos ocuparían un lugar preferente los datos relativos al estado de la supervisión escolar, ya que ella refleja bien no sólo la situación de la enseñanza primaria, sino el tipo de organización política y social de cada país.

Se vería entonces que cualquiera que sea su nombre, la beligerancia social, administrativa, política y cultural que se le concede está directamente relacionada con la respectiva situación social, económica y política. Podría obtenerse así una tipología universal de la supervisión que

probablemente reproduciría con gran riqueza de matices los tres modelos organizativos antes esbozados. Es obvio que los mapas en que cristalizase la *Geografía de la supervisión* habrían de rectificarse con frecuencia, especialmente en los países subdesarrollados, porque, dada la aceleración de los ritmos históricos, que es uno de los fenómenos más salientes del tiempo actual, «quemarán las etapas» en una sucesión de fases mucho más veloz que las seguidas en la evolución de los países culturalmente más evolucionados.

#### ETAPAS HISTORICAS

En su notable libro dedicado a la supervisión, Barr, Burton y Brueckner establecen cuatro períodos en el desarrollo histórico de la supervisión en los Estados Unidos: a) la supervisión como «laissez faire»; b) la supervisión coercitiva; c) la supervisión como enseñanza y guía; d) la supervisión como dirección democrática (3).

En líneas generales, estas fases corresponden a la evolución que han sufrido el concepto y las funciones de la supervisión en la totalidad de los países más adelantados, aunque muy pocos han alcanzado la última, y en buen número de ellos predomina la segunda, aunque los propios supervisores se esfuerzan en superarla.

Que nosotros sepamos, la primera etapa de los autores norteamericanos apenas existió en la mayor parte de los países europeos. Ellos entienden el «laissez faire» en el sentido de que los supervisores no aconsejan a los maestros los métodos que deben aplicar en sus escuelas, limitándose a una labor de información a las autoridades superiores después de visitadas aquéllas. En verdad, la visita de los «veedores» españoles del siglo XVIII, así como las que hacían los corregidores y las «justicias» de los pueblos en los siglos XVI y XVII, no se limitaban a observar la enseñanza que daban los maestros, sino que, además, sancionaban las deficiencias existentes, no tanto de la instrucción dispensada por los maestros como en las faltas de asistencia a sus deberes (4). Por esta razón, creemos preferible reducir a tres los períodos en la evolución histórica de la supervisión escolar, los cuales son seguidos por todos los países aunque varíe en cada uno de ellos su duración, así como algunas características secundarias que matizan más o menos específicamente sus líneas fundamentales. Podríamos caracterizarlos abreviadamente como sigue:

- 1.º El supervisor como inspector o vigilante.
- 2.º El supervisor como consejero.
- 3.º El supervisor como «líder» y «coequipier» de los maestros.

(3) A. S. BARR, WILLIAM H. BURTON y LEO J. BRUECKNER: *Supervisión*, 2.ª edición, Appleton Century Croft, Inc. New York, 1949, p. 7.

(4) LORENZO LUZURIAGA: *Documentos para la historia escolar de España*, volumen I, Madrid, 1916, páginas 6-7, y CASTILLO DE BOBADILLA: *Política para Corregidores y Señores de vasallos*, Medina del Campo, 1608, tomo I, p. 63.

La primera etapa corresponde al modelo de organización política antes descrito. En ella, el veedor o inspector es un órgano de la Administración encargado de vigilar, fiscalizar, comprobar y sancionar la actuación de los maestros. El vínculo que le une a ellos es esencialmente una relación de poder, es decir, de sumisión o dependencia, en la que la corriente de información y comunicación es vertical y se ejerce en un solo sentido: del inspector, considerado *jefe*; al maestro, considerado como *súbdito*. Ello ocurre porque el supervisor, en esta etapa, no es funcionario técnico, sino un simple «delegado de la autoridad».

Esta fase corresponde a un tipo de organización administrativa—en el sentido antes indicado—y los servicios se estructuran jerárquicamente, de modo análogo a lo que ocurre en las instituciones representativas de este modelo: el ejército primero, y la burocracia después.

Entre la primera y la segunda etapa se abre un período de transición durante el cual los supervisores luchan para transformar su función convirtiéndola en orientadora y perfeccionadora, en vez de consistir en mera vigilancia y fiscalización. Es entonces cuando solicitan se cambie su designación oficial de *inspectores* por otra más en armonía con las nuevas tendencias de ayuda y perfeccionamiento de la labor escolar (consejeros, supervisores, directores escolares, etc.). Cuando esta transición franquea el umbral de la nueva etapa, la función primordial de los supervisores consiste en dirigir, asesorar, orientar y perfeccionar las tareas escolares, así como la cultura y la preparación de los maestros. Sin dejar éstos de estar subordinados al supervisor, la relación que los une con él no está ya centrada en la coacción y el temor, para iniciar una colaboración encaminada al perfeccionamiento de las tareas que incumben a la escuela.

La tercera fase que podemos decir corresponde a los países anglosajones—y acaso sólo los Estados Unidos, aunque apunta en algunos otros—responde al tercer modelo de organización antes mencionado. También antes de alcanzarla se da un largo período intermedio durante el cual la *inspección* va perdiendo progresivamente poder y *autoridad*, a la vez que gana en valoración, estimación y eficacia por parte de los maestros. Carecemos de espacio para explicar la serie de condiciones que hacen posible este interesante proceso. Baste decir que obedece fundamentalmente a dos factores: en primer lugar, a la maduración de la conciencia profesional por parte de cuantos integran el estamento de la enseñanza primaria, a consecuencia de un proceso de *incorporación* de los valores culturales paralelo a otro de *participación-difusión* de las atribuciones de vigilancia, coacción y sanción en diversos elementos de la colectividad, entre los cuales ocupan un lugar muy destacado los propios maestros, corporativamente organizados—más que en sindicatos de resistencia, en grupos

profesionales social y políticamente significativos—: pero, sobre todo, las comunidades locales que, liberadas ya de una centralización que las disminuía y «desresponsabilizaba», pueden ejercer una tutela eficiente sobre las escuelas, al par que una jurisdicción coactiva fundada tanto en el respeto de las leyes como en su constante superación por unas costumbres impregnadas de comprensión, estimación y protección hacia los valores de la cultura.

Es indudable que serán los propios supervisores los primeramente obligados a empeñar su buena voluntad en la transformación indicada; y no será leve el esfuerzo que en muchos casos cueste este cambio porque décadas o siglos han ido decantando en los profesionales de la supervisión hábitos de mando y relaciones de jerarquía descendente cuya eliminación no es fácil tarea. La propia doctrina pedagógica, que sirve de fundamento al ejercicio de la supervisión—no obstante su lamentable debilidad y escasez—ha acentuado demasiado la vertiente del *gobierno*, esto es, la facultad de *disponer* de los maestros, aunque sea de acuerdo con las prescripciones de leyes y reglamentos, frente a la vertiente orientadora y técnica, cuyo destaque en el campo de la teoría, lo mismo que en el de las aplicaciones prácticas, es mucho más reciente y, a decir verdad, peca unas veces de gratuito y literario platonismo y otras de «generosa» concesión a un *slogan* más o menos elegante y prestigioso.

La madurez corporativa de los profesionales de la enseñanza primaria, condición *sine qua non* de la vigencia de esta tercera etapa, debe dar lugar (por encima de los ineludibles lazos de coordinación jurídica y funcional que unan a la escuela, considerada institucionalmente en abstracto, como una fuerza social al servicio de los valores, con la esfera superior del ejercicio del poder encarnado en el Estado) a la creación de una atmósfera de autoexigencia a virtud de la cual las sanciones, aunque deben existir siempre para casos extremos, se apliquen parcamente y sean en gran parte efecto *aceptado* de una conciencia profesional muy viva. Cuando se alcanza esta etapa, la escuela puede y debe gozar de una esfera de relativa autonomía, especialmente en el campo estrictamente técnico, ya que en los restantes se integra a las comunidades que con ella se vinculan más directamente (las familias, la comunidad vecinal, la iglesia, las «fuerzas sociales») en un sistema especialmente rico y complejo de relaciones de coordinación, participación y colaboración.

Mientras en la fase de transición a esta etapa el supervisor ha sido el agente primordial que coordina esfuerzos y estimula a todos para lograr la madurez imprescindible, durante ella no necesita ya dirigir ni comprobar—en el sentido fiscalizador que ahora tienen estas palabras—; menos aún sancionar, ya que practica en la mayor parte de los casos la visita a las escuelas a petición de los propios maestros o directores,

estudia con ellos los problemas que suscitaron su ayuda, propone temas que merecen ser estudiados o tareas que deben iniciarse y unifica puntos de vista dispersos para lograr la coincidencia de voluntades y esfuerzos en el constante progreso de la educación primaria.

Llegado el cuerpo docente a la plena conciencia de sí mismo, cultural y profesionalmente, ya el «supervisor no juzga, ni condena, ni controla al educador, sino que le hace consciente de los problemas de su trabajo, procura ayudarle a objetivarlos, y le hace madurar profesionalmente» (5). Es claro que esta labor no puede improvisarse. Se necesitan muchos años para que el supervisor, en vez de *mandar y juzgar* al maestro le haga consciente de sus propios problemas y le ayude a objetivarlos, es decir, a *verlos* ante sí como conflictos solubles, en vez de *sufrirlos* en cuanto tensiones inconscientes que le atentan e incapacitan para el desarrollo de sus tareas.

El aislamiento en que los maestros viven, especialmente los que sirven escuelas en pequeños pueblos y aldeas—aunque también hay un aislamiento debido a la «distancia social» en las grandes ciudades—; el reducido círculo de intereses e inquietudes vigentes a su alrededor, que va angostando progresivamente su horizonte intelectual y simplificando y mecanizando sus registros afectivos y volitivos; la incompreensión, cuando no la hostilidad de las familias, debida a la ignorancia y, por consiguiente, a la imposibilidad de comprender el sentido y alcance de su misión; el afán autoritario de quienes ejercitan en la escala local delegaciones del poder político, en pleno «cultural lag» respecto de los esfuerzos y los ideales educativos; todos estos ingredientes pueblan un contorno enmarañado y difícil en el que surgen con frecuencia tensiones y problemas que el maestro padece muchas veces sin comprenderlos. Aclarar la situación de manera que pueda enjuiciarla con objetividad absoluta, ubicándose él mismo en la estructura analizada, en el lugar justo y con las responsabilidades que le corresponden, atribuyendo a cada factor del complejo el papel y la importancia debidos a fin de encontrar soluciones correctas que eliminen los obstáculos y le devuelvan la tranquilidad, es un deber primordial del «supervisor» que precisamente por serlo ha de ver las cosas *desde arriba*, es decir, con una imparcialidad científica, pero rebotante de calor y amor.

Por otra parte, el maestro suele estar tan afectivamente adherido a su trabajo que en la mayor parte de los casos no ve sus deficiencias, no sólo porque no se conoce suficientemente a sí mismo, faena especialmente ardua siempre, sino también porque no está habituado a *objetivar sus tareas*. Para ello es necesario que la mirada

(5) Palabras de Mr. Papanek, director del Wilwyck School, de New York, en el IV Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados, celebrado en Lausana del 19 al 24 de junio de 1958. Referencia de María Elena Mathieu en *Educateurs*, septiembre-octubre, 1958.

mental se desdoble de manera que se vea a sí mismo como actor y como espectador, único modo de que no atribuya a *los demás* (niños, familias, autoridades) conductas erróneas o aviesas que en tantas ocasiones se deben a fallas propias cuyo análisis y corrección urge emprender.

En estos casos, más frecuentes de lo que sería de desear, el supervisor, en vez de *corregir sancionando*, como era uso y abuso en etapas anteriores, *corregirá elevando progresivamente la capacidad de autoanálisis*, en un proceso incesante y espinoso de autoobservación y autoevaluación. Esta evaluación tiene dos aspectos: por una parte, el supervisor enseñará a manejar las técnicas de evaluación que permitan al maestro apreciar objetivamente el resultado de sus tareas, lo mismo en el aspecto instructivo que en el educativo y socializador; pero la autoevaluación

tiene una dimensión más honda, que se refiere a la capacidad de autoobservación y, especialmente, a la posibilidad de eliminar las adherencias afectivas que deforman casi siempre los juicios relacionados con nuestras actuaciones. A esta luz, el supervisor no es ya sólo un orientador, un consejero o un camarada del maestro, sino una especie de psicoterapeuta que, situado en una cima intelectual y moral, ayuda a aquél a ascender incesantemente en la escala del autoconocimiento, la autoevaluación y la autoperfección. Es así como el *técnico de la didáctica y la educación*, que el supervisor tiene que ser, se dobla con una dimensión ambiciosa de *técnico de la humanización*, entendida como progresiva maduración de la «humanidad que reside en el maestro» (para decirlo con una paráfrasis de Kant).

## Números en la enseñanza universitaria

CARLOS DIAZ DE LA GUARDIA Y TROYANO  
*Estadístico titulado Superior  
en el Ministerio de Educación Nacional*

Nos permitimos comentar en este trabajo las cifras de la estadística de la enseñanza superior del curso 1962-63, publicadas por el Instituto Nacional de Estadística, que si bien son algo atrasadas y no reflejan la situación actual, en realidad, son las últimas aparecidas, pues las del curso 1963-64 están en prensa, con lo que próximamente estará al día esta estadística. En la actualidad, se procede en los centros de enseñanza a la recogida de la información estadística del curso 1964-65, que acaba de terminar en el mes de septiembre último. De todas formas, la publicación de un trabajo referido al curso 1962-1963 tiene interés, pues además de reflejar en aquella época la situación de la enseñanza universitaria en términos cuantitativos permite su contraste con cifras de cursos anteriores.

No queremos seguir adelante sin expresar que el valor intrínseco que las estadísticas educativas han tenido siempre, abstracción hecha de que se les haya o no reconocido, irrumpe en la actualidad de manera apasionada en la política educativa, porque es muy difícil planificar la enseñanza a corto o largo plazo si no se dispone de estadísticas básicas y de todo el poderoso instrumento de trabajo que representa la esta-

distica (1). A su vez y simultáneamente al reconocimiento valorativo que la Administración ha hecho de la estadística teórica y práctica, se ha producido un aumento de la conciencia estadística en los medios profesionales que deben facilitar las fuentes estadísticas. Esto quiere decir, nada más, que el camino está abierto pero que queda mucho por hacer, pues los trabajos estadísticos para ser acometidos con visos de éxito necesitan en muchos casos medios materiales cuantiosos que no siempre se encuentran disponibles.

Por tanto, no hemos querido omitir ni extender la presentación de un problema cuando iniciamos este trabajo, pero sí debemos considerar que cuando la estadística ya está publicada y se presenta con esa frialdad aparente que tienen los números alineados en columnas y filas el pasado ya no tiene remedio y quizá tampoco el futuro próximo, pero es posible que tenga solu-

(1) La Unesco en unión de la Conferencia de Estadísticos Europeos y la Oficina Internacional del Trabajo ha tenido una reunión en Ginebra del 4 al 8 de octubre de 1965 relativa a las estadísticas de la educación, y entre otras cuestiones se ha tratado de mejorar las estadísticas educativas dada la enorme importancia que tienen en la actualidad.

ción el futuro más lejano, pues téngase en cuenta que los planes y proyectos en el campo educativo, en muchos casos, no son de un rendimiento inmediato, sino más bien constituyen procesos que se producen con efectos retardados a una distancia que en muchos casos es imposible prever. La política educativa es una de las que exige mirar bien el presente para considerar cuál deberá ser el futuro.

Por ello, y al empezar este trabajo, nos referimos en primer lugar al alumnado, ese factor inquieto y pleno de vida al que contemplamos en diferentes clasificaciones. Igualmente analizamos las cifras del profesorado para ir escudriñando estadísticamente algunos aspectos de

nuestra «alma mater». Advertimos también que lo que se presta a nuestro comentario son preferentemente los aspectos cuantitativos, pues los cualitativos no son objeto de este trabajo, si bien es verdad que pueden vislumbrarse a veces y reflejarse en otras ocasiones. He aquí sólo una muestra del fabuloso valor de las estadísticas.

Haremos también la advertencia previa que el comentario sólo se refiere a las universidades del Estado.

### 1. ALUMNOS MATRICULADOS

Los alumnos matriculados en la enseñanza universitaria son los siguientes:

ALUMNOS MATRICULADOS POR FACULTADES, SECCIONES Y CLASE DE MATRICULA  
(Curso 1962-63)

FACULTADES	Secciones	ALUMNOS								
		TOTALES			OFICIAL			LIBRE		
		Total	Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.	Total	Var.	Muj.
Ciencias	Curso selectivo .....	8.449	6.622	1.827	7.792	6.076	1.716	657	546	1.114
	Biológicas .....	308	135	173	253	98	155	55	37	18
	Físicas .....	1.309	1.083	226	1.101	892	209	208	191	17
	Geológicas .....	409	317	92	325	241	84	84	76	8
	Matemáticas .....	513	381	132	365	243	122	148	138	10
	Químicas .....	3.824	2.763	1.061	2.766	1.903	863	1.058	860	198
	<i>Total</i> .....	14.812	11.301	3.511	12.602	9.453	3.149	2.210	1.848	362
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Económicas y Comerciales .....	7.160	6.439	721	2.943	2.441	502	4.217	3.998	219
	Políticas .....	1.040	698	342	382	163	219	658	535	123
	<i>Total</i> .....	8.200	7.137	1.063	3.325	2.604	721	4.875	4.533	342
Derecho .....		13.153	11.889	1.264	7.228	6.274	954	5.925	5.615	310
Farmacia .....		4.982	2.441	2.541	3.090	1.482	1.608	1.892	959	933
Filosofía y Letras	Estudios comunes ....	5.971	2.357	3.614	4.188	1.179	3.009	1.783	1.178	605
	Filosofía clásica .....	387	161	226	304	114	190	83	47	36
	Filosofía moderna ...	470	99	371	305	48	257	165	51	114
	Filosofía románica ...	895	275	620	665	152	513	230	123	107
	Filosofía semítica ...	55	13	42	44	8	36	11	5	6
	Filosofía .....	434	281	153	215	96	119	219	185	34
	Historia .....	1.187	325	862	830	186	644	357	139	218
	Historia de América.	211	33	178	138	13	125	73	20	53
	Pedagogía .....	855	301	554	564	156	408	291	145	146
	<i>Total</i> .....	10.465	3.845	6.620	7.253	1.952	5.301	3.212	1.893	1.319
Medicina .....		16.338	14.269	2.069	11.934	10.236	1.698	4.404	4.033	371
Veterinaria .....		526	516	10	234	227	7	292	289	3
<b>TOTALES GENERALES</b> .....		68.476	51.398	17.078	45.666	32.228	13.438	22.810	19.170	3.640

La primera observación que hacemos a la interior tabla es que los alumnos oficiales de la enseñanza estatal representan el 66,68 por 100 y los alumnos libres el 33,31 por 100, y estos porcentajes sugieren el comentario de que la cifra de la enseñanza libre es quizá demasiado alta, pues no se alcanza a comprender cómo se puede estudiar un curso en una facultad científica por enseñanza libre o simplemente ciertas asignaturas. Sin embargo, aquella cifra creemos que es engañosa en parte, pues muchos de estos alumnos que figuran como libres asisten a clase en

centros privados o en la misma facultad, hacen prácticas en los laboratorios, ya que la razón de matricularse libres es tener asignaturas pendientes de otro curso y no poder tener pleno acceso a la enseñanza oficial. No obstante, el problema de la enseñanza libre creemos que se presenta como un campo de operaciones limpio y atrayente para dar una batalla, pues lo que si está demostrado es que el rendimiento de la enseñanza libre es inferior al de la oficial. En efecto, de cada cien exámenes realizados en el conjunto de las facultades universitarias en el curso que estamos

analizando el 19,6 por 100 fueron suspensos en la enseñanza oficial y el 32,6 por 100 en la enseñanza libre, lo que demuestra que el rendimiento en una y otra enseñanza es diferente, y que la pérdida de alumnos libres año tras año recae sobre todo el sistema educativo, y, por ende, es toda la sociedad la que sufre tan grave pérdida.

También debemos subrayar que la cifra de alumnos libres es mayor que la de oficiales en las dos secciones de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, en la Facultad de Veterinaria y en la Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. A su vez, las mujeres constituyen mayoría en todas las Secciones de las facultades de Filosofía y Letras (salvo en Filosofía), en la Facultad de Farmacia y en la Sección de Biológicas de la Facultad de Ciencias.

Con respecto al acceso de las mujeres a la enseñanza universitaria, observamos un creciente avance, ya que en el curso 1940-41 representaban un 12,5 por 100 del total, y en el 1962-63 suponen un 24,9 por 100.

Después de estos hechos analizados observamos que las cifras del curso 1962-63 presentan un aumento neto de 4.466 alumnos con respecto al curso precedente y suponen un incremento anual del 6,9 por 100. Este porcentaje es el segundo en importancia en los últimos diez años, pues sólo es superado por el del curso 1956-57, que supuso un 9 por 100 de aumento con respecto al curso anterior, y téngase en cuenta también que en este decenio la matrícula descendió algunos años con respecto a la de los cursos precedentes (2). La distribución de los alumnos por facultades en orden decreciente es la siguiente: Medicina, que representa un 23,8 por 100 del total; Ciencias (21,6 por 100), Derecho (19,2 por 100), Filosofía y Letras (15,2 por 100), Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (11,9 por 100), Farmacia (7,2 por 100), y por último, Veterinaria, que supone un 0,7 por 100 del total.

A su vez, si analizamos la variación experimentada por el flujo de alumnos en las facultades universitarias en los últimos diez años, con arreglo a sus números índices, los datos que se obtienen son los siguientes:

NUMEROS INDICES  
ALUMNOS MATRICULADOS  
(Año base 1952=100)

FACULTADES	Números índices
Ciencias .....	150,3
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	435,7
Derecho .....	68,7
Farmacia .....	104,6
Filosofía y Letras .....	256,8
Medicina .....	110,8
Veterinaria .....	14,2
<b>TOTAL</b> .....	<b>117,7</b>

(2) Los datos provisionales del curso 1963-64 arrojan una matrícula de 80.000 alumnos.

Estos números índices requieren la aclaración especial en dos facultades, es decir, en Ciencias Políticas Económicas y Comerciales y en Ciencias, ya que en la primera de ellas el crecimiento que presenta la tabla es artificial, pues se toma por base un año en que la facultad llevaba sólo diez años de existencia y no había experimentado gran desarrollo, y en la segunda, el crecimiento de la Facultad de Ciencias, se encuentra influido por los alumnos del curso selectivo que más adelante pasaran a otra facultad o a las Escuelas Técnicas Superiores y cuya cifra no se conoce exactamente.

La Facultad de Filosofía y Letras tiene un número índice de 256 y es auténticamente representativo, ya que indica el mayor crecimiento neto de matrícula por facultad, sin estar influido por algunas circunstancias especiales como las que han producido sus efectos en las dos facultades analizadas anteriormente. A su vez, este número índice dice mucho en favor de la vocación intelectual de la juventud en esta época de portentoso desarrollo y deslumbrante florecimiento de los estudios científicos y técnicos (3).

Las facultades de Medicina y Farmacia presentan una cifra ligeramente estacionaria de matrícula, ya que sus números índices son 110 y 104, respectivamente, mientras que la matrícula en Derecho continúa la caída iniciada ya hace unos años con un número índice de 68, situación que quizá sea conveniente, pues gran número de los graduados en Derecho no eran absorbidos por la población activa, sin que esta dis-

(3) El sistema escolar español admite en la enseñanza general la voluntad absoluta de los alumnos para optar por los estudios de letras o ciencias. Esta opción se realiza al llegar el alumno al 5.º curso en el bachillerato general y es reafirmada cuando se inicia el curso preuniversitario, y esto predetermina ya, en gran parte, la especialidad que se ha de elegir cuando, superada la prueba de madurez, se tiene acceso a la Universidad.

En otros países esta libertad individual está disminuida, pues el alumno no tiene el discernimiento claro para elegir los estudios que debe continuar. En Francia, los alumnos que han superado el período de enseñanza elemental (comprendido entre los seis y once años de edad) se les abre el período de enseñanza de primer ciclo (de once a quince años), que está dentro del período de escolaridad obligatoria. Ahora bien, desde el primer trimestre del primer año hasta el último curso del ciclo los alumnos están sometidos a un período de orientación. Un Consejo de Orientación suministra a las familias datos sobre las aptitudes de cada alumno. Al final de este primer ciclo las familias tienen que adoptar la decisión de elegir para sus hijos la enseñanza propuesta, o bien otra forma de enseñanza, pero entonces los alumnos deben pasar un examen de suficiencia.

La legislación francesa también prevé el caso de que a un alumno que termine la enseñanza elemental se le niegue directamente el acceso a la enseñanza del primer ciclo, y reciba entonces una enseñanza general complementaria.

Como se observa, la legislación francesa, en ciertos casos, limita la voluntad del alumno para continuar estudios de grado más superior y le orienta hacia aquellos que se estima está mejor dotado.

En España están teniendo gran desarrollo los «tests» que se realizan en la enseñanza media general y profesional, pero tienen un alcance diferente al sistema francés. (FUENTE: *Guide des systèmes scolaires*.)

La orientación escolar nos parece muy importante y eficaz, pero todo aquello que suponga orientación ligeramente obligada hacia determinados estudios lo creemos más delicado.

minución de alumnos presuponga la reducción de la vocación jurídica en nuestra juventud.

En último lugar anotamos el número índice de 14,2 correspondiente a la Facultad de Veterinaria, que es consecuencia de la situación de aguda crisis en que se encuentra esta carrera hasta que no se oriente esta profesión por nuevos cauces, que pueden ser, entre otros, los que transformen al veterinario en propulsor de la ganadería sana, de la mejora de las razas y al servicio de las industrias pecuarias y de tantos otros horizontes que se abren a esta carrera.

Nosotros creemos modestamente que es preciso considerar desde un punto de vista relativo al llamado volumen excesivo de la matrícula universitaria (ha crecido un 74 por 100 en veinte años), ya que nuestras cifras de universitarios son bajas si las comparamos con otros países, y más grave aún es la escasez de graduados, sobre todo en algunas ramas de estudios, y que no puede ser motivo de preocupación la existencia de 70.000 alumnos universitarios, pues son pocos para nuestro país, pues la causa de preocupación debe ser la escasez de profesores, de aulas, de puestos escolares, de instalaciones, etcétera (4). Aquí es donde hay que dar la batalla que nos lleva a la imperiosa solicitud de mayores medios económicos para la educación y aspirar a que ésta sea la que ocupe el primer lugar en orden cuantitativo en los presupuestos generales del Estado (5).

Después de este análisis creemos conveniente presentar como resumen la diferente composición de la matrícula universitaria en tres épocas diferentes, y de esta forma se observará cómo se va diferenciando la vocación del alumno en estas tres épocas distintas, aunque la vocación, a veces, no sea exactamente lo que motiva el encuadramiento en una facultad.

Los datos, expresados en porcentaje, son los que se señalan en el cuadro de la siguiente columna.

Esta tabla nos indica la variación de la matrícula por facultades en el tiempo con respecto al total de universitarios y expresada en cifras relativas. Los datos son sugestivos, pues observamos que la Facultad de Medicina presenta una constante en los veinte últimos años con cifras

#### DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS POR FACULTADES

FACULTADES	PORCENTAJE DE ALUMNOS		
	Curso 1943-44	Curso 1952-53	Curso 1962-63
Ciencias .....	19,6	16,9	21,6 <sup>1</sup>
Ciencias Políticas, Económicas y Co- merciales .....	2,9	3,2	11,9
Derecho .....	27,6	32,8	19,2
Farmacia .....	9,0	8,1	7,2
Filosofía y Letras ...	10,2	7,0	15,2
Medicina .....	25,1	25,3	23,8
Veterinaria .....	5,1	6,3	0,7

<sup>1</sup> Incluidos los alumnos del curso selectivo.

que suponen alrededor de la cuarta parte del total. Otro hecho claro es el desarrollo y posterior retroceso de la Facultad de Derecho que después de haber ostentado históricamente la punta de flecha ha decaído y ocupa el segundo lugar de la tabla. También debe destacarse la tendencia marcada al auge de la Facultad de Filosofía y Letras, la caída vertiginosa de Veterinaria y el aumento lógico de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, facultad que está aún lejos de llegar a su trecho, más el crecimiento moderado de la Facultad de Farmacia, aunque no es posible saberlo con exactitud, pues se desconoce el número de alumnos del curso selectivo que estudian en la Facultad de Ciencias.

Observamos también que los alumnos de la Facultad de Ciencias representaban un 19,6 por 100 del total en el año 1943, y veinte años después suponen el 21,63 por 100, con la inclusión en este porcentaje de los alumnos del curso selectivo que pasarán en su día a las Escuelas Técnicas Superiores y a la Facultad de Farmacia. Ello no quiere decir que la cifra de alumnos esté estabilizada, pues en términos absolutos la Facultad de Ciencias, que tenía en el año 1943 8.224 alumnos, ha pasado en 1963 a 14.812 alumnos. Sin embargo, nos aventuramos a señalar que la Facultad de Ciencias parece ser que está algo comprimida en su misma base y ha perdido en el transcurso de los últimos años un alumnado que potencialmente era suyo, es decir, la facultad que debe dar al país científicos (por una serie de circunstancias, como la creación de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, aunque ésta ha influido sobre las restantes facultades, la instauración de los cursos selectivos y la ley de Enseñanzas técnicas del año 1957, etc.), ha perdido formaciones de estudiantes que en el aspecto numérico la hubieran acrecentado. Insistimos en que no se trata del análisis de las cifras absolutas de matrícula, sino de las de cada facultad en relación con el total y en tres épocas diferentes.

Sin embargo, aquella composición del alumnado universitario deberá variar con el tiempo mucho más, pues según datos del curso 1962-63, los alumnos que se matricularon en el examen de grado superior ascendieron a 46.138, y de

(4) El número de alumnos matriculados en Italia en el curso 1960-61 en la enseñanza superior, científica y técnica alcanzó los 266.961. La división de esta matrícula por licenciaturas presenta las cifras siguientes: Ciencias puras, 35.633; Medicina, 24.968; Ingenieros civiles, 35.922; Agronomía, 4.594; Economía y Comercio, 60.539; Derecho, 46.649, y Filosofía y Letras, 52.656. Aunque estas licenciaturas no se corresponden en todos los casos con las correspondientes españolas, sin embargo existe una gran similitud. (FUENTE: Le Proyet Regional Mediterranen. Italie, OECD. París, 1965.)

En el curso 1963-64 se han matriculado solamente en el primer curso de las universidades y escuelas superiores holandesas más de 11.000 alumnos, lo que supone un 22 por 100 de aumento con respecto al curso precedente. (FUENTE: Enseñanza Superior e Investigación Científica en Holanda. Año 1963. La Haya, Holanda.)

(5) El presupuesto del Ministerio de Educación Nacional tiene un montante para el año 1966 de pesetas 19.491.639.473 y supone un 11,5 por 100 del total del Estado.

ellos 21.714 aprobaron la prueba de ciencias y 7.503 la de letras. A su vez, y en el mismo curso académico, los alumnos matriculados en el curso preuniversitario fueron 23.000, y de ellos 16.961 eran de ciencias y 6.039 de letras, y esta desproporción forzosamente se reflejará en el futuro en la composición del alumnado que seguirá estudios en las facultades de Letras o de Ciencias.

## 2. ALUMNOS QUE TERMINARON LOS ESTUDIOS

Es fundamental que la matrícula universitaria crezca, sobre todo cuando su techo actual no es muy elevado, pero aún es más importante todavía que de esta misma matrícula acaben la carrera el mayor número posible de estudiantes con una preparación adecuada, pues de nada valdría un número proporcionalmente alto de graduados con respecto a la matrícula total si aquéllos no salieran de las facultades con la preparación suficiente.

Es casi constante en materia de enseñanza la polémica entre ciertos sectores de la enseñanza media y la superior, cuando se enfrentan, en la medida que es posible hacerlo, es decir, cuando juzgan al mismo material humano. Nos referimos concretamente al momento de una delicadez extrema, que creemos debe ser suficientemente valorado, en que un alumno que ha cursado la enseñanza media pasa por la prueba de madurez en la universidad e inicia una preparación superior en un primer curso de carrera o curso selectivo. Pues bien, el alarmante número de suspensos que se producen en las reválidas y en el curso selectivo o primero de las carreras induce a creer que no hay continuidad académica entre la preparación que lleva el alumno del bachillerato y la que se le exige cuando entra en la universidad. Pero aún hay más, y es que cuando el alumno sigue en la universidad y ya es sólo alumno universitario y está en su clima, tampoco mejora esta situación, porque existen unas pérdidas de alumnos escalofriantes que son diezmos año a año a medida que van ascendiendo las promociones de alumnos por la senda universitaria (6).

Es necesario, por tanto, que la cifra de graduados sea creciente, visiblemente creciente, y con una preparación adecuada y vigilar la cifra de alumnos matriculados en cada curso, así como insistir en las previsiones de los mismos para el

futuro clasificados por facultades (teniendo en cuenta los criterios de oferta y demanda), y no debe deslumbrar el espejo de las «explosiones de matrícula» que en la enseñanza universitaria no se habían producido en la fecha a que se refiere este trabajo.

Insistimos en que sólo analizamos el aspecto cuantitativo de la enseñanza, pues hemos limitado nuestro campo al análisis de dos factores: los números y el tiempo en que se producen, y con ello nos basta para exponer y divulgar aspectos que puedan ser juzgados por los técnicos y en esta línea las cifras de graduados universitarios en los últimos años no son satisfactorias, aunque, si las contrastamos con puestos de trabajo existentes, la situación ya requiere otro análisis y otro enfoque del problema.

Los datos de graduados en el curso 1962-63 son los que se expresan en el cuadro de la página siguiente.

El análisis de estas cifras nos da a conocer que el 30 por 100 de los alumnos universitarios que terminaron los estudios pertenecían a la Facultad de Medicina y el 24 por 100 a Derecho. Aquellos altos porcentajes tienen como consecuencia que la cifra de médicos y abogados en España sea alta desde un punto de vista relativo, y a su vez la localización de los mismos es absurda, ya que, según datos del año 1963, Madrid y Barcelona absorben el 24,7 por 100 de los médicos (los farmacéuticos de Madrid y Barcelona representan un 27,2 por 100 de los existentes en España).

La Facultad de Derecho ocupa el segundo lugar con respecto al número de graduados, con un 24 por 100 del total, pero ya hemos visto que esta facultad ha iniciado hace unos años una tendencia descendente, pues no hay puestos de trabajo en la estructura profesional para absorber a todos los licenciados en Derecho en consideración a su título académico. Actualmente tampoco ha mejorado sensiblemente la escasa consideración que sienten hacia los titulados universitarios en general gran parte del sector privado de la agricultura, la industria y los servicios.

A continuación, en orden descendente de graduados, figura la Facultad de Filosofía y Letras, que contribuye al total con un 18,54 por 100.

En cuarto lugar está la Facultad de Ciencias, con un 14 del total, cifra baja para contar con cinco secciones y si se considera que el 8,8 por 100 son licenciados en química. La cifra más destacada en este orden cuantitativo la ofrece la sección de matemáticas, con 51 licenciados en toda España, que representa un 1 por 100 del total. La escasez de matemáticos, en la enseñanza como en la investigación, plantea un delicado problema digno de estudio, problema que no solamente es español, pues la OECD ha realizado una encuesta sobre la escasez de matemáticos en su área geográfica y al final de la misma propugnó una serie de medidas para mitigar la situación, entre las que destacamos algunas de

(6) Próximamente la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oxford, en colaboración con el Consejo de Europa, iniciará una encuesta sobre los exámenes de fin de estudios secundarios con objeto de establecer el nivel de conocimientos que se exigen a los alumnos en las variadas materias que componen en cada país el examen de grado o final de estudios.

Los resultados de esta reunión serán una fuente de gran valor, pues podrán conducir a fijar cuál es el grado de conocimientos mínimos que se pueden exigir a los alumnos para permitirles el acceso a la enseñanza superior.

carácter revolucionario en el orden docente, como el que los profesores de matemáticas estén mejor retribuidos, que se retrase la edad de su jubilación, que se procure vuelvan a la docencia las mujeres que al casarse se alejaron de aquella actividad, etc.

El quinto lugar lo ocupan los graduados en

Farmacia, con un 7,4 por 100 del total, seguidos de los de Ciencias Políticas y Económicas, con 3,6 por 100, para terminar con la Facultad de Veterinaria, en declive vertiginoso, con cifras que representan un 2 por 100 del total de graduados.

Si de esta esquemática clasificación analiza-

#### ALUMNOS QUE TERMINARON LOS ESTUDIOS

(Curso 1962-63)

FACULTADES	Secciones	Varones	Mujeres	Total	Porcentaje
Ciencias	Biológicas .....	26	8	34	
	Físicas .....	96	22	118	
	Geológicas .....	42	8	50	
	Matemáticas .....	34	17	51	
	Químicas .....	306	121	427	
	<i>Total</i> .....	504	176	680	14,0
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Económicas .....	139	18	157	
	Políticas .....	15	4	19	
	<i>Total</i> .....	154	22	176	3,6
Derecho .....		1.062	98	1.160	24,0
Farmacia .....		175	186	361	7,4
Filosofía y Letras	Filología clásica .....	19	16	35	
	Filología románica .....	54	102	156	
	Filología moderna .....	21	59	80	
	Filología semítica .....	7	5	12	
	Filosofía .....	65	19	84	
	Historia .....	68	198	266	
	Historia de América .....	11	25	36	
	Pedagogía .....	69	121	190	
	<i>Total</i> .....	314	545	859	17,8
Medicina .....		1.385	107	1.492	30,9
Veterinaria .....		93	2	95	2,0
TOTALES GENERALES .....		3.687	1.136	4.823	99,7

mos los números índices de los alumnos graduados, los datos que obtenemos son más significativos. En efecto, son los siguientes:

#### NUMEROS INDICES

#### ALUMNOS QUE TERMINARON LOS ESTUDIOS

(Año base 1952-53=100)

FACULTADES	Números índices
Ciencias .....	141,6
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	314,2
Derecho .....	64,9
Farmacia .....	147,3
Filosofía y Letras .....	94,4
Medicina .....	136,5
Veterinaria .....	31,3
TOTAL .....	98,9

Los números índices de los alumnos que terminaron los estudios no son satisfactorios. En efecto, hemos observado anteriormente que en diez años el número índice de alumnos matriculados en las facultades universitarias es 115 y

ahora observamos que el número índice de graduados en el mismo periodo es 98,9, lo que revela que el rendimiento de la enseñanza, al menos en un orden cuantitativo, no es adecuado. Ahora bien, advertimos que tampoco es posible que guardaran una equivalencia de crecimiento paralela los dos números índices, pues los alumnos son muy numerosos en los primeros cursos sobre todo, y muchos de ellos abandonan después las carreras. Con ello surge el tema de las pérdidas de alumnos durante la carrera, que preocupa hondamente en todos los países y que en España se produce de manera acusada (7).

(7) En Italia se ha hecho un estudio, dentro del marco del Proyecto Regional Mediterráneo, sobre 1.000 alumnos inscritos en el primer año de enseñanza primaria, y resulta que 582 obtuvieron el certificado de estudios después de cinco años; 395 frecuentaron una escuela de segundo grado y 239 obtuvieron un certificado después de tres años; 198 frecuentaron una escuela de tercer grado y 130 obtuvieron un diploma; 62 se inscribieron en la universidad y 38 obtuvieron la licenciatura.

En España el primer informe del Proyecto Regional Mediterráneo analizó esta situación, y, en la actualidad, en el segundo informe se ha vuelto a considerar esta cuestión, pero no se saben las motivaciones de este grave problema.

Nosotros creemos que sería del máximo interés acometer una investigación realizada entre los propios alumnos que fueron universitarios un día y abandonaron después los estudios para que indiquen las razones del abandono, y aunque la visión que se obtuviera fuese desde un lado del problema, sin embargo arrojaría mucha luz.

Por tanto, subrayamos que las facultades de Derecho, Filosofía y Letras y Veterinaria tienen en el curso 1962-63 un número índice inferior al año base (1952-1953) y que la Facultad de Ciencias, Medicina y Farmacia presentan aumentos de la cifra de graduados (141, 136 y 147, respectivamente), mientras Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales alcanza el máximo (314), pero en razón a que el año base estaba muy cerca de la fecha de creación de esta facultad.

Asimismo indicamos que en el informe titulado «Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social», realizado en España bajo el patrocinio de la OECD, se estima que el número de graduados en la enseñanza superior que necesitaría España para el período 1961-1975 ascendería a 243.400, y de ellos 99.300 deberán ser científicos y técnicos, 25.600 médicos y 118.500 graduados en las facultades de Derecho, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Económicas. Como se observará, las cifras reales de graduados, tanto en el aspecto cuantitativo, así como en la repartición por sectores, difieren muy acusadamente de la previsión hecha en el estudio de la OECD, con lo que nos encontramos en el riesgo de no disponer de los recursos humanos que deberán impulsar nuestro desarrollo.

### 3. ALUMNOS MATRICULADOS POR UNIVERSIDAD

Otra tabla de interés es la distribución de los alumnos matriculados por universidades, donde se aprecia una irregular distribución, es decir, mientras existen universidades saturadas de alumnos donde la dificultad de impartir la enseñanza es notoria, hay otras en que la cifra de alumnos está por debajo del óptimo deseado.

En efecto, los datos son los siguientes:

UNIVERSIDADES	Alumnos	Porcentaje del total
Madrid .....	26.701	38,9
Barcelona .....	9.688	14,1
Valladolid .....	4.744	6,9
Granada .....	4.607	6,7
Zaragoza .....	4.386	6,4
Santiago .....	3.696	5,3
Salamanca .....	3.590	5,2
Valencia .....	3.281	4,7
Oviedo .....	2.440	3,5
Sevilla .....	3.243	4,7
Murcia .....	1.148	1,6
La Laguna .....	952	1,3
<b>TOTALES .....</b>	<b>68.476</b>	<b>99,3</b>

Estos datos no son muy representativos, pero aun así puede observarse que entre las universidades de Madrid y Barcelona se reparten el 53 por 100 de los estudiantes universitarios, y también podría destacarse que la Universidad de Madrid se encuentra a demasiada distancia del resto de las universidades respecto a matrícula universitaria. La máxima concentración de alumnos en Madrid es lógica por una serie de razones, pero, sin embargo, ello hace que la enseñanza esté peor atendida, el profesorado, en términos relativos, escasee más que en ninguna otra universidad y la enseñanza a contingentes considerables de alumnos reunidos en un aula sea deficiente. Actualmente se han adoptado una serie de medidas para evitar esta situación, que deberá mejorar en el futuro (8).

Otra cuestión que indica esta tabla es la desproporción entre el número de alumnos que asisten a las universidades situadas al norte de Madrid con respecto a las situadas al sur de Madrid (excluyendo la de Madrid). En efecto, en las primeras, que son seis, estudian 28.544 alumnos, mientras que en las segundas, que ascienden a cuatro (incluyendo a Valencia), sólo estudian 12.279 alumnos. La media de alumnos por universidad es, en las del norte, de 4.757 alumnos, y en las del sur, de 3.069 solamente. Si observamos la distribución de facultades entre el norte y sur, veremos (excluyendo Madrid y La Laguna) que existían 29 facultades en el norte y 18 en el sur. La diferencia entre el número de secciones de unas a otras universidades es aún mayor. Si a estos datos unimos la existencia en el norte de la Universidad de la Iglesia de Pamplona, la Universidad de Deusto y la Universidad Pontificia de Salamanca, creemos que se acusaba aún más el desequilibrio en la localización de los centros de enseñanza universitaria, en perjuicio de las tierras luminosas del sur de España (9).

### 4. DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR CURSOS

El análisis de la distribución de los alumnos por el curso de carrera que estudian permite observar que existe una concentración máxima en el primer y segundo curso, para luego ir descendiendo en los cursos siguientes, hasta que al llegar al último curso de carrera en todas las facultades el número de alumnos vuelve a ascender. La concentración mayor de alumnos en el primer y segundo curso, aun siendo excesiva es lógica, mientras que la cifra del quinto, sexto y séptimo año (según las facultades) ya es más anómala y parece obedecer a una mayor deten-

(8) Existe el proyecto de crear una segunda Universidad en Madrid, que sin duda aliviaría la situación.

(9) En la actualidad se ha reforzado el sur con nuevos centros de enseñanza superior. Se ha creado en Málaga la Facultad de Ciencias Económicas, y con cargo al Plan de Desarrollo Económico y Social se establecerán nuevas secciones en las Facultades de Ciencias.

ción de los alumnos en el último curso, quizá debida a ser mayores las dificultades que encuentran para superar las pruebas de suficiencia que conducen a la obtención de la licenciatura. Por tanto, este aumento de matrícula en el último curso rompe la tendencia decreciente que se ob-

serva desde el primer curso de carrera en adelante.

Las cifras absolutas de los alumnos universitarios (solamente 62.660 alumnos), clasificados por facultades y el curso en que están matriculados, son las siguientes:

#### ALUMNOS MATRICULADOS POR FACULTADES Y CURSOS DE CARRERA<sup>1</sup>

FACULTADES	ALUMNOS MATRICULADOS POR CURSOS								
	Primero o selectivo	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Doctorado	Total
Ciencias .....	7.497	2.158	1.595	1.283	1.683	—	—	498	14.714
Ciencias Política, Económicas y Comerciales .....	2.658	1.876	1.364	983	1.033	—	—	46	7.960
Derecho .....	3.331	1.816	1.849	1.569	2.942	—	—	188	11.695
Farmacia .....	—	746	938	1.037	846	1.289	—	96	4.952
Filosofía y Letras .....	2.876	2.205	1.209	1.127	1.302	—	—	478	9.197
Medicina .....	4.110	1.750	1.669	1.148	1.451	1.362	1.881	380	13.751
Veterinaria .....	50	56	57	45	55	88	—	40	391
TOTALES .....	20.522	10.607	8.681	7.192	9.312	2.739	1.881	1.726	62.660

<sup>1</sup> Comprende solamente 62.660 alumnos de los 68.476 que constituyen la matrícula total.

A su vez, los porcentajes representativos de los alumnos matriculados en cada curso en todas las facultades con respecto al total son los siguientes:

#### PORCENTAJE DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS POR CURSOS EN RELACION CON EL TOTAL

CURSOS	Porcentaje del total
Primer curso .....	32,7
Segundo curso .....	16,9
Tercer curso .....	13,8
Cuarto curso .....	11,4
Quinto curso .....	14,8
Sexto curso .....	4,3
Séptimo curso .....	3,0
Doctorado .....	2,7
TOTAL .....	99,6

Estos porcentajes revelan que el 49,6 por 100 del total de alumnos pertenecen a la suma de los inscritos en el primero y segundo curso, y que el porcentaje bajo del sexto curso se debe a que este curso solamente lo tenían las facultades de Farmacia, Medicina y Veterinaria, mientras que en el séptimo curso sólo están incluidos los alumnos de la Facultad de Medicina. Las cifras del doctorado se refieren a los alumnos matriculados en el curso y no a los que leyeron la tesis doctoral.

Por último, presentamos una tabla donde figuran los porcentajes de los alumnos de los cursos primero, segundo y quinto, distribuidos por

facultades con respecto al total de alumnos de cada facultad.

Los datos son los siguientes:

#### PORCENTAJE QUE REPRESENTAN LOS ALUMNOS DE LOS CURSOS QUE SE EXPRESAN CON RESPECTO AL TOTAL DE SU FACULTAD

FACULTADES	PORCENTAJES		
	Alumnos de 1er curso	Alumnos de 2.º curso	Alumnos de 5.º curso
Ciencias .....	50,9	14,6	11,4
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	33,3	23,5	12,9
Derecho .....	28,4	15,5	25,1
Farmacia .....	1	15,0	17,0 <sup>2</sup>
Filosofía y Letras ...	31,5	24,1	14,2
Medicina .....	29,8	12,7	16,5 <sup>2</sup>
Veterinaria .....	12,7	14,3	14,0 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Se desconoce la cifra de alumnos del primer curso de la Facultad de Farmacia, pues cursan el selectivo en las facultades de Ciencias.

<sup>2</sup> El porcentaje de las facultades de Farmacia y Veterinaria corresponde al sexto curso, y el de Medicina, al séptimo año.

Estas tablas estadísticas se prestan a un análisis interesante y podrían suscitar un comentario sugestivo.

#### 5. LOS PROFESORES

La estadística del curso 1962-63 ha suprimido de la categoría de profesores a los llamados profesores ayudantes, en razón a que cierto número

de éstos no realizaban funciones docentes para que pudieran ser considerados como profesores. Por tanto, aparece disminuida la cifra de profesores en las universidades con respecto a los

datos de cursos anteriores, que incluían a los ayudantes.

La clasificación de los profesores en los centros oficiales era la siguiente:

#### NUMERO DE PROFESORES

Curso 1962-63

FACULTADES	Catedráticos numerarios y extra-ordinarios	Profesores adjuntos encargados de cátedra	Profesores adjuntos sin encargo de cátedra	Profesores encargados de cátedra vacante (no adjuntos)	Encargados de curso	Profesores especiales	Otros	Total
Ciencias .....	156	28	236	11	271	62	30	794
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	40	3	48	11	83	5	—	190
Derecho .....	151	31	148	8	7	58	—	403
Farmacia .....	50	31	49	1	1	15	2	149
Filosofía y Letras ..	181	31	133	11	270	62	—	688
Medicina .....	182	22	223	35	28	28	15	583
Veterinaria .....	38	16	48	2	15	22	2	143
TOTALES ....	798	162	885	79	675	252	49	2.900

Estas cifras absolutas a veces no son representativas, y por ello presentamos a continuación dos tablas, una de alumnos por catedrático y otra de alumnos en relación con el número

total de profesores de cada facultad (salvo los profesores especiales y los que se agrupan en rúbrica de «otros»). Los datos son los siguientes:

#### ALUMNOS POR PROFESORES, CLASIFICADOS POR FACULTADES

Curso 1962-63

FACULTADES	Número de catedráticos	ALUMNOS POR CATEDRÁTICO		Número de profesores *	ALUMNOS POR PROFESOR	
		Oficiales y libres	Sólo oficiales		Oficiales y libres	Sólo oficiales
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	40	205,0	83,1	185	44,3	17,9
Farmacia .....	50	99,6	61,8	132	37,7	23,4
Ciencias .....	156	94,9	80,7	702	21,0	17,9
Medicina .....	182	89,7	65,5	490	33,3	24,3
Derecho .....	151	87,1	47,8	345	38,1	20,9
Filosofía y Letras .....	181	57,8	40,0	626	16,7	11,5
Veterinaria .....	38	13,8	61,0	119	4,4	1,9
TOTALES .....	798	85,8	57,2	2.599	17,5	26,3

\* Incluidos los catedráticos numerarios, profesores adjuntos encargados de cátedra, profesores adjuntos sin encargo de cátedra, profesores encargados de cátedra y profesores encargados de curso.

La media nacional era de 26,3 alumnos por profesor, que es una cifra moderada. Ahora bien, esta media hay que conjugarla con la dedicación a la docencia, y entonces entra en juego otra variable que no conocemos, pero que podrá servir para valorar con más exactitud el juicio correspondiente (10).

(10) Al llegar a la exposición de estas cifras no podemos por menos de insistir en la cuestión aludida ligeramente en otro epígrafe anterior. No debe preocupar que el volumen de la matrícula universitaria sea progresivo, sino la escasez de otros factores ya analizados, pues hay riesgo de invertir entonces el razonamiento y crear una situación peligrosa.

A su vez, como en la actualidad tienen tanto interés los estudios regionales—y a veces las diferencias regionales son exageradas—, presen-

Ahora bien, y con respecto sólo a una de las facetas que crea el aumento de matrícula, creemos que la escasez de profesores se habría combatido con ofrecer mayores incentivos a los que potencialmente puedan serlo, pero se alejan de la docencia ante los fuertes estímulos económicos que suponen los cargos al servicio de la industria o ciertas ramas del sector servicios. Con posterioridad a esta estadística se han creado nuevas plazas de docentes en todas las categorías y a los catedráticos se les ha aplicado el coeficiente multiplicador máximo de 5,5 previsto en la ley de Retribuciones de los Funcionarios del Estado.

tamos una tabla donde figuran los alumnos de cada universidad por profesor:

### ALUMNOS POR PROFESOR, CLASIFICADOS POR UNIVERSIDADES

Curso 1962-63

Universidades	Profesores *	Total alumnos por profesor (oficiales y libres)	Alumnos por profesor (sólo oficiales)
Madrid .....	838	31,8	21,1
Barcelona .....	345	28,0	18,7
Valladolid .....	175	27,1	16,4
Salamanca .....	136	26,3	16,6
Santiago .....	141	26,2	18,1
Granada .....	189	24,3	18,1
Oviedo .....	105	23,2	10,9
Valencia .....	143	22,9	17,8
Zaragoza .....	212	20,6	13,7
Murcia .....	60	19,1	13,7
Sevilla .....	178	18,2	12,8
La Laguna .....	77	12,3	8,4
<b>TOTALES .....</b>	<b>2.599</b>	<b>26,3</b>	<b>17,5</b>

\* Se incluyen en la cifra de profesores los catedráticos numerarios, profesores adjuntos encargados de cátedra, profesores adjuntos sin encargo de cátedra, profesores encargados de cátedra y profesores encargados de curso. Se excluyen los profesores especiales y los que se agrupan en la rúbrica de «otros».

La cifra más alta de alumnos (oficiales y libres) por profesor corresponde a la universidad de Madrid, seguida de Barcelona y Valladolid, mientras que La Laguna y Sevilla ocupan la situación más favorable.

La universidad de Oviedo es la única en que los alumnos libres constituyen mayor número que los oficiales.

### EPILOGO

Para cerrar este trabajo de divulgación estadística, que es lo único que pretendemos, sólo nos queda insistir en que la situación que reflejan las tablas estadísticas era la que presentaba el sector universitario en el curso 1962-63. Desde aquella fecha ha transcurrido un tiempo breve, pero que ha impreso una huella de movilidad a esta enseñanza.

En este intervalo se han dictado una serie de disposiciones legales tendentes a mejorar la situación de la enseñanza universitaria. Entre otras disposiciones legales, enumeramos las referentes a Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, las que han creado nuevas plazas de profesores adjuntos, encargados de cátedras y ayudantes de clases prácticas, la que estableció el fomento de la investigación en la universidad y la que creó los patronatos universitarios. Existe también un proyecto de ley referente al aumento de la plantilla de los catedráticos y de las plazas de ayudantes de clases prácticas. A su vez está en marcha el Plan de Desarrollo Económico Social, y con cargo al mismo serán creadas 17 nuevas secciones de las facultades de Ciencias.

Toda esta labor deberá ser recogida en las próximas estadísticas y hasta entonces no se podrá conocer rigurosamente su impacto sobre la situación actual del sector universitario.

## La condición del personal docente (Proyecto OIT- Unesco)

C. FERNANDEZ GARCIA

En el número 158 (diciembre de 1963) de esta revista (1) informábamos sobre la iniciación de un programa conjunto UNESCO y OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre «los problemas sociales y económicos del personal docente».

El programa bien puede decirse que ha coronado ya su ejecución con la elaboración y adopción de un «proyecto de recomendación» en Ginebra como resultado de los trabajos de una reunión de expertos procedentes de 29 países que se han reunido en el edificio de la OIT entre el 17 y 28 de enero pasado. La documentación previa había sido preparada por las secretarías de dos organizaciones internacionales citadas interesadas.

No estará de más recordar algunas de las ideas que exponíamos a este respecto en el número 158 de esta revista:

La importancia que hoy tiene la enseñanza en todos los países confiere a la función docente una posición clave en el orden de los valores sociales; pero además de los problemas profesionales se presentan a los maestros y profesores otros cuya solución es esencial para sus condiciones de existencia y de trabajo.

Las cuestiones relativas a la enseñanza en general y a la preparación para la vida de trabajo propiamente dicha, a los equipos escolares, a los efectivos de maestros calificados de que debe disponerse, y, por vía de consecuencia, al estatuto económico y social que debe asegurárseles, están al orden del día tanto en los países industrializados como en los países en vías de desarrollo.

Es verdad que los regímenes escolares se fundan sobre tradiciones y situaciones de hecho características de cada pueblo y que, por lo mismo, de país a país ofrecen una gran variedad de concepciones y fórmulas. No obstante, por lo que se refiere a los aspectos esenciales de los problemas sociales y económicos, éstos se presentan en su conjunto en todos los países de manera análoga. El tema reviste, pues, un carácter de universalidad; se presta al estudio y a la acción en la escala internacional, a la investigación de principios y normas de carácter general, susceptibles de inspirar y, en un momento dado, de orientar la acción internacional. Esta consideración tiene, al parecer, una sig-

nificación especial para los países en vías de desarrollo económico que se ven obligados a edificar y ampliar progresivamente sus sistemas escolares generales y profesionales en función de sus necesidades económicas y sociales actuales y futuras y de los medios de que disponen para tal fin.

A estos principios brevemente enumerados responde la acción conjunta UNESCO-OIT que acaba de cristalizar y a la que nos referiremos a continuación.

La importancia de los trabajos previos realizados por ambas organizaciones internacionales nos lo indica el resultado esperanzador de que lo que se pretende adoptar sea no una simple declaración de principios e incluso una resolución, sino un auténtico instrumento internacional bajo la forma de una recomendación. (Como es sabido tal clase de instrumento, si bien no tiene la fuerza jurídica que el Convenio Internacional, sus consecuencias vienen a ser las mismas, pues es raro que un Gobierno que adopta una recomendación no la tenga en cuenta posteriormente en su ordenación legislativa.)

La recomendación a que nos referimos tiene por fin «mejorar la condición profesional social y económica del personal docente». Su articulado se basa esencialmente en las conclusiones de la reunión de expertos de 1963 UNESCO-OIT anteriormente citada y en las de un comité de expertos de la UNESCO sobre el estatuto del personal docente que tuvo lugar en 1964.

En tales reuniones previas se hizo hincapié especialmente en los siguientes temas:

- La educación, factor del crecimiento económico.
- Crisis de reclutamiento del personal docente.
- Condiciones de vida y de trabajo del personal docente.
- Remuneración y condiciones de empleo (incluidas la duración del trabajo y las vacaciones).
- Locales escolares en su relación con la vida profesional de los educadores.
- Seguridad social (problemas y medidas en vigor sobre las diversas ramas de la seguridad social).

Además de estos trabajos, el proyecto de resolución tiene en cuenta las respuestas enviadas por los gobiernos y organizaciones internacionales de personal docente a un previo cuestionario.

(1) Páginas 138-139.

He aquí brevemente resumido el texto del proyecto de recomendación:

En la introducción se define la política docente y los objetivos de la educación; a continuación se sugieren las medidas relativas al ingreso en la profesión, a la formación inicial y al perfeccionamiento durante el ejercicio de la profesión, al empleo y a la carrera profesional. Otras disposiciones se refieren a los derechos y obligaciones del personal docente, a las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz, a la remuneración de los educadores y a la seguridad social. Detallemos a continuación los temas principales de que se ocupa la recomendación.

a) *Política de ingreso.*—Al establecer la política de ingreso en la profesión docente debería tenerse en cuenta la necesidad de que los servicios de educación dispongan de un personal docente suficiente para el servicio de la sociedad, que reúna las cualidades físicas, morales e intelectuales necesarias, así como los conocimientos y la competencia indispensable.

b) *Contratación y carrera profesional.*—El proyecto de recomendación señala a este respecto que «la política de contratación del personal docente debería definirse claramente al nivel adecuado y que convendría preparar una reglamentación que defina los derechos y las obligaciones del personal docente».

c) *Ascenso y promoción.*—Como elemento esencial de toda «carrera», ocupan un lugar importante en el texto del proyecto de la recomendación. Este precisa que «el personal docente debería estar facultado para ascender de un grado o categoría a otro o bien de un nivel de enseñanza a otro, a condición de reunir las calificaciones requeridas».

d) *Atribuciones complementarias.*—En el proyecto se reconoce que no puede cerrarse al personal docente la puerta para ejercer otro tipo de actividades que complementen la esencial que es la enseñanza; de ahí el que se haya indicado expresamente que deberá «reconocerse al personal docente la posibilidad de ejercer atribuciones complementarias».

e) *Derechos y obligaciones.*—El proyecto de recomendación dispone que «en ejercicio de sus funciones, los educadores deben gozar de las libertades académicas. Deben también desempeñar un papel esencial en la selección y adaptación del material de enseñanza así como en la selección de los manuales y aplicación de los métodos pedagógicos en el marco de los programas aprobados».

f) *Condiciones para una enseñanza eficaz.*—Dentro de este capítulo se pone de relieve que el número de alumnos en las clases de enseñanza normal debería ser suficientemente reducido para que el personal docente pueda ocuparse personalmente y de manera eficiente de cada uno.

g) *Remuneración.*—Se dice en el proyecto que «los salarios del personal docente deberían estar en relación con la importancia de la función y que deberían asegurar un nivel de vida satisfactorio, tanto para dicho personal como para sus familias».

Se recalca asimismo que «los salarios deberían fijarse teniendo en cuenta que ciertos puestos requieren más calificaciones y obligaciones que otros».

A este respecto, dentro de la actual política salarial

reviste especial importancia el problema hoy tan en boga de «la adaptación del salario a los cambios del costo de la vida». Este principio se recoge ampliamente en la recomendación al indicarse que «las escalas de salarios del personal docente deberían revisarse periódicamente para tener en cuenta el aumento del costo de la vida, la elevación del nivel de vida nacional o un aumento general de salarios y sueldos».

h) *Colaboración del personal docente en la determinación de la política escolar.*—Es este un punto sobre el que insiste de manera especial el proyecto de recomendación, sobre todo en cuanto a programas y métodos de enseñanza se refiere.

i) *Negociaciones entre las organizaciones de empleadores y de educadores.*—El principio de la «negociación colectiva» lo aplica el proyecto de recomendación al caso concreto del personal docente cuando dice que «los sueldos y condiciones de trabajo deberían determinarse entre las organizaciones de educadores y los empleadores».

j) *Escasez del personal docente.*—Se señala a este respecto que «las medidas excepcionales para remediar una grave crisis de contratación no deberían en forma alguna derogar ni perjudicar las normas profesionales establecidas o por crear».

Del mismo modo, ciertos procedimientos encaminados a resolver la escasez de personal docente, «tales como grupos de alumnos excesivamente numerosos o la prolongación indebida del horario de trabajo de los educadores», son incompatibles con los fines y objetivos de la educación y perjudiciales para los alumnos. «Las autoridades competentes deberían tomar las medidas adecuadas para evitar tales procedimientos.»

«Las autoridades deberían reconocer que el mejoramiento de la situación social y económica del personal docente, así como de sus condiciones de vida y trabajo, de sus condiciones de empleo y de sus perspectivas dentro de la carrera, constituye el mejor medio para remediar la escasez de personal docente competente y experimentado, así como de atraer y retener a un gran número de personas altamente calificadas en la profesión docente.»

El proyecto de recomendación cuyas líneas principales acabamos de exponer, una vez aprobado por las conferencias generales de la UNESCO y la OIT, respectivamente, será comunicado a los países.

El hecho de que el instrumento no sea convenio sino recomendación, dejará a los países en libertad de elegir las medidas legislativas o de otro carácter que concuerden con sus disposiciones institucionales o con la naturaleza de sus sistemas escolares.

La recomendación no creará en sentido estricto obligación jurídica para los gobiernos; su naturaleza más bien que coercitiva tiende a ayudar a los gobiernos y organizaciones de educadores en sus esfuerzos para mejorar el estatuto profesional y condiciones de trabajo del personal docente al enunciar *normas mínimas* reconocidas en el plano internacional.

El personal docente del mundo entero tiene motivos más que sobrados para felicitarse de la acción internacional llevada a cabo en su interés por las dos grandes organizaciones UNESCO-OIT.



## Notas actuales sobre educación y desarrollo\*

JUAN M. PAREDES GROSSO

### 1. INTRODUCCION

La educación como objetivo político y social de una determinada actuación del poder sigue plenamente vigente en cuanto a la necesidad de su consecución. Pero a este concepto tradicional de la educación, que partiendo del pensamiento de los ilustrados iba a quedar establecido como clásico, se ha añadido en nuestros días un aspecto nuevo y coincidente con el de nuestra época.

El aspecto económico sumado a las notas constitutivas del concepto tradicional va a aportar la conciencia de que un pueblo será no sólo mejor, en tanto que haya recibido una mayor incidencia del sistema educativo, sino que también será más rico, más próspero y más desarrollado, puesto que la Educación es un hecho económico de primera magnitud.

El análisis del desarrollo como fenómeno muestra hasta qué punto existe un factor no bien conocido que queda sin explicación a la luz de la teoría clásica de los factores del desarrollo. El porcentaje del fenómeno explicado por los factores clásicos puede no llegar más allá del 45 por 100 del mismo (1) y el resto es un factor residual (el factor R) que en gran parte se identifica con la preparación cultural y técnica de cada conjunto humano.

El valor de la educación como elemento componente dentro del proceso de desarrollo es evidente. De esto se deduce la necesidad de incluir a la educación en el proceso de planificación general de manera concorde.

Partiendo de estos supuestos, se plantea ahora una nueva cuestión: si la planificación de la educación se limita a ser mera interpretación de las futuras necesidades económicas del sistema educativo en sí mismo—número de escuelas, maestros, becas, etc.—, utilizando simples extrapolaciones de tendencias con las correcciones que aconsejen los cambios demográficos e incluso con los incrementos que se consideren convenientes, se logra un desarrollo ordenado del sistema educativo en sí mismo, pero al margen del fenómeno general del desarrollo, que es o debe ser omnicompreensivo y además está íntimamente vinculado con la promoción técnica y cultural en ese sector coincidente que se denomina factor R.

\* La presente crónica es un extracto del trabajo que con igual título se publicará en el número 98 de *Documentación Administrativa*, órgano del Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios de Alcalá de Henares.

(1) En los países donde el proceso de desarrollo se desenvuelve rápidamente, puede estimarse el factor R como superior a los factores capital y trabajo. Cuando el desarrollo continúa, pero a un ritmo no excepcional, la aportación del factor R se reduce, lo cual parece indicar su carácter dinámico y acelerador.

Para hacer una eficaz política de educación se debe, pues, planificar su desenvolvimiento de forma que éste no ignore el proceso de desarrollo general, sino que se integre en el mismo.

El campo en el cual se encuentran el sistema educativo—suministrando capacitaciones—y el sistema económico—ofreciendo remuneración a ciertas capacitaciones—, es el mercado de mano de obra con requerimientos técnicos. Del examen de esta concurrencia se pueden deducir los desajustes habidos en la expansión de uno y otro sistema.

El despilfarro de las inversiones realizadas por el sistema educativo y la penuria de mano de obra capacitada técnicamente para cubrir los puestos que el sistema económico ofrece como consecuencia del desarrollo mismo, serán los efectos normales de un desajuste entre ambos. Y tales desajustes serán inevitables si no se utiliza un procedimiento refinado de conjuntar no sólo ambos sistemas, sino incluso el desarrollo de cada uno de ellos.

La incidencia de múltiples factores en la materia—entre los cuales no es el menor el de la evolución tecnológica—la hacen difícil y peligrosa en sus consecuencias. Pero su evidente interés obliga a ensayar, una tras otra, fórmulas técnicas o modelos de planificación de la educación que se ajusten lo más exactamente posible a unas fiables y sólidas previsiones de la mano de obra que demandará el sistema económico en un plazo determinado.

Esta exposición trata de relacionar brevemente algunos de los intentos más serios efectuados en este campo, así como sus puntos débiles y las críticas que han suscitado en el terreno teórico y en la comprobación práctica a la luz de la doctrina neoclásica. Las aportaciones de esta nueva teoría parecen abrir perspectivas esperanzadoras sobre la resolución de los problemas técnicos que la cuestión tenía planteados. Y tales soluciones parecen tanto más seguras, siendo, como son, el resultado de la aplicación de unos criterios de prudencia política que nunca pueden ser olvidados en los actos de gobierno, por muy técnica que fuere la aplicación de los mismos.

### 2. DEFINICION Y OBJETO

«El razonamiento que conduce a conceder a las previsiones de mano de obra un papel eminente en la evaluación de las necesidades de enseñanza es perfectamente simple. Puede reducirse poco más que lo siguiente: una nación que establece planes de desarrollo económico o que aspira al mencionado desarrollo no puede permitirse el ignorar la preparación de los hombres que serán los agentes de la producción. No sirve de nada crear una nueva cerería, por ejemplo,

si no se prevé al mismo tiempo el personal científico, ingenieros, técnicos, cuadros administrativos, obreros calificados y personal de oficina, etc., necesarios para hacerla funcionar. Puesto que una de las funciones del sistema educativo de un país es la de proporcionar a su población activa las distintas capacitaciones requeridas por la actividad productiva en conjunto, de ello se deduce que tal sistema debe estar convenientemente asociado a las necesidades de producción de la economía» (2).

En estas palabras de H. S. Parnes se encuentra contenida la idea motriz del método de planificación de la educación en relación con las necesidades de la mano de obra futura, formando ésta parte del cuadro general que todo programa de desarrollo presenta, si bien puede advertirse una concepción que podría calificarse de tendenciosa en la construcción y esquema de dicho cuadro. Parnes parece partir de la idea de que todo desarrollo es casi exclusivamente «desarrollo económico». De ello puede deducirse el supeditar al factor económico otros factores que no lo son, al menos exclusivamente. El concepto de desarrollo y el de su previa planificación desborda los límites de lo económico para entrar en terrenos igualmente importantes, como pueden ser el social y el político. Por ejemplo, los obreros no calificados o que están en el nivel inferior de la clasificación por sectores podrían ser o no analfabetos sin que tal circunstancia fuese relevante para la economía. Sin embargo, desde un punto de vista político o social, tal apreciación aparece inadmisiblemente. Nos referimos, concretamente ahora, a los criterios no económicos que deben tener vigencia en todo cuanto se refiere al sistema educativo de un país determinado.

Elementos importantísimos que deben ser tenidos en cuenta al planificar la educación, como pueden ser la educación en cuanto consumo (y no en cuanto inversión), la educación en cuanto derecho subjetivo del ciudadano, la educación como imperativo cultural o, descendiendo a lo particular, la educación física o los estudios arqueológicos, filológicos, etc., a la luz de una visión estrechamente económica no tienen razón de ser.

Se impone, por tanto, la necesidad de establecer un concepto amplio, o al menos suficiente, de lo que es el desarrollo como meta, y a continuación, en ese marco genérico, definir igualmente lo que es la educación con todas sus implicaciones jurídicas, sociales, políticas y también, desde luego, económicas. Es en este último aspecto—en el de las implicaciones económicas de la educación—donde debe situarse y tratarse el problema de las necesidades de mano de obra futura y la influencia de las mismas en la planificación del sistema educativo.

Pero la cuestión fundamental que queremos plantear es la siguiente: por varias causas de carácter técnico, el método de planificación de la educación, en relación con las necesidades futuras de mano de obra, se halla, desde hace tiempo, en una situación de declarada impracticabilidad. Son muchas las objeciones críticas que se le han hecho, pero no lo bastantes sugestivas como para sacarlo de su estado de inercia teórica; quizás porque las objeciones han sido teóricas también.

Desde un ángulo más político se ha apuntado una nueva tendencia, sobre la base del concepto de «elasticidad» que parece proceder a una revisión fecunda

del sistema. Procura esta revisión dotarlo de aplicabilidad.

El contenido de algunas de las objeciones más autorizadas nos dará idea de la situación del método.

La conferencia del profesor Mark Blang en Caen, el pasado verano, es una feliz formulación de la revisión, tan necesaria y esperada, de la que se ha hecho mención.

### 3. OBJECIONES AL METODO ACTUAL DE PREVISION DE LA MANO DE OBRA A LARGO PLAZO

#### 3.1 MICHEL DEBEAUVAIS: ANALISIS LOGICO

*Planteamiento.*—El análisis formulado por el profesor Debeauvais tiene, entre otros muchos méritos, el quizás más relevante de no ceñirse a un punto de vista estrictamente económico. Aborda, más bien, el problema del método por el método mismo, todo finamente ligado a subconscientes consideraciones de ideología política y a las inevitables de carácter pragmático que la cuestión exige. Ello hace que nos ofrezca en su estudio un conjunto trabajado y decantado de reflexiones lógicas sobre los sistemas que se han empleado hasta el momento en materia de previsión de mano de obra, tocando el cogollo de cada cual con una comprobación más cercana a la filosofía que a la economía. Tal tipo de filtraje intelectualista, tan tradicionalmente francés, puede afirmarse que sigue siendo necesario para depurar y otorgar un pasaporte de universalidad a las ideas e intuiciones científicas procedentes de los mundos germano y sajón. Parece, pues, indicado que se espigue aquí lo que creemos más jugoso de estos juicios y muy concretamente los que a la conclusión se refieren.

Tras una verificación de los límites del estudio y una enumeración de los criterios clasificatorios pertinentes, encontramos la primera crítica, así literalmente transcrita:

«El principio esencial es establecer una correspondencia entre los niveles de calificación profesional y los niveles de formación.»

La cuestión no es, ni mucho menos, nimia. La definición «parnesiana», que tan aparente resulta a primera vista, parece adolecer del grave vicio de la superficialidad si se tiene en cuenta la escasa relación existente entre la estructura laboral de un país y los distintos grados académicos de sus habitantes. Concretamente, el número de los obreros calificados que no solamente componen el proletariado industrial, sino también los cuadros medios de toda sociedad avanzada, puede estar comprendido o no estarlo dentro de los niveles académicos en uso; ello es indiferente por completo. Asimismo, en otra sociedad menos avanzada puede haber multitud de individuos «académicamente» capacitados para la dirección industrial que, por ausencia o inexistencia de la parte no académica, pero sí experta, que complementaría una estructura moderna de su país, permanecen en paro o realizando funciones no conformes con su preparación. Incluso partiendo de la evidencia de atribuir a los ingenieros superiores el grado académico superior y a los ingenieros técnicos un grado medio, es imposible lograr la correspondencia entre el inmenso contingente que queda por bajo de estos niveles con grados tales como el bachillerato superior o medio o ni siquiera con la enseñanza primaria, a no ser en virtud de consideraciones políticas que no vienen al caso para una metodología fabricada por economistas. Por ello,

(2) H. PARNES: «Analyse de la main d'œuvre et planification de L'Enseignement», p. 77, en *L'Education et le Développement Economique et Social*, OCDE. PRM. Frascati.

M. Deveaubais, prudentemente asevera, a continuación de las líneas suyas anteriormente citadas:

«Todas las tentativas de previsión a largo plazo han sido enderezadas a diseñar tal cuadro de equivalencias, pero las hipótesis que fundamentan dicha asimilación no han sido apenas puestas de manifiesto.»

Primer punto débil, rápidamente visto, del sistema y que en gran parte lo invalida en sus ulteriores consecuencias.

A continuación el profesor Debeauvais revisa conceptos básicos de la metodología empleada en las previsiones de mano de obra, cuya revisión seguiremos transcribiendo la parte más sustantiva. Concretamente en lo referente a la productividad, como idea clave para un sistema de este tipo, veamos lo que dice:

«El carácter aleatorio de las hipótesis sobre la productividad ha sido mencionado por el profesor Gottfried Bombach (OCDE, 9 de mayo de 1962). La productividad del trabajo no es un concepto científicamente establecido, sino el simple resultado de una relación constatada durante períodos diferentes entre el número de trabajadores de un sector y la producción de ese sector; el hecho de que se mida esta última en su valor a precios constantes o en unidades físicas no implica prever o tener en cuenta los cambios estructurales que han tenido lugar durante el transcurso del período; por otra parte, se ignoran los factores distintos del número de trabajadores: principalmente la calificación de los trabajadores, la organización del trabajo, los progresos técnicos, etc. Si, además, se hace intervenir el capital invertido, se obtiene la productividad global de los factores, lo que no permite ya evaluar la parte debida al trabajo en las variaciones constatadas.»

«Ya bastante imperfecta para la previsión del empleo a medio plazo, la productividad es de una utilidad todavía más dudosa para la previsión a largo plazo, en la cual los cambios estructurales y los progresos técnicos no pueden ser ignorados ni extrapolados de manera satisfactoria.»

Todavía puede resultar más expresivo el párrafo referente al concepto mismo de productividad. En él las dudas se convierten en certidumbres, en cuanto a la posibilidad de utilizar tal concepto como piedra angular de una previsión de la mano de obra futura.

«La incertidumbre de las previsiones a largo plazo acerca de las necesidades de mano de obra se deben, en gran parte, como hemos podido comprobar, a la insuficiencia de datos; éstos mejorarán con el tiempo, cual se ha constatado durante el curso de los últimos años para las estadísticas económicas necesarias a la contabilidad nacional y a la programación. Pero queda todavía una incógnita mayor, o sea, la que encubre la noción de productividad. Los trabajos del National Bureau of Economics Research muestran que los factores conocidos del crecimiento (mano de obra, capital y recursos naturales, en la medida en que se les puede contabilizar de manera adecuada) no explican más que una parte (alrededor de la mitad) del desarrollo económico comprobado durante el largo plazo. No sólo no podemos, pues, prevenir el futuro con precisión, sino que ni siquiera podemos dar cuenta detallada de la evolución pretérita. El mejoramiento general de la calificación de la mano de obra (debido en su mayor parte a los progresos de la educación) y el aumento relativo de los niveles superiores de calificación, son, ciertamente, responsables parciales de la elevación de la productividad, pero esto es una comprobación más que una explicación.»

*Consecuencias.* — Finalmente, veamos la conclusión plasmada en un marco repleto de alusiones extraídas

de conceptos políticos y sociales que justificadamente centran la cuestión en un terreno mucho más realista, más práctico y de visión más amplia.

«No se han abordado aquí los problemas de la planificación regional de la mano de obra y de la educación. No se ha evocado la cuestión de saber si la educación es un bien de consumo o una inversión, ni la distinción, frecuentemente afectada entre la educación general y la educación especializada. Cualquiera que sea la importancia de estos problemas, ellos no intervienen *directamente* en la elaboración de las previsiones de necesidades de mano de obra. Lo que hemos procurado aquí ha sido el tener en cuenta las tentativas realizadas ya en esta materia a fin de sugerir un método que abarque desde la consideración global hasta la sectorial, susceptible de ser aplicado a estudios más o menos complejos, siguiendo la precisión de los datos disponibles y que permita las comparaciones internacionales.»

Como puede verse, el profesor Debeauvais no cree en los métodos hasta ahora formulados para prever a largo plazo la mano de obra que será necesaria en el futuro. Pero a través de su análisis crítico y de sus veladas inflexiones humanísticas, se aboca finalmente a la esperanzada seguridad de que, si bien hoy no son fiables los métodos en uso, sí lo serán los de mañana, a condición de que continuemos con nuestra atención puesta en el problema, concediéndole la utilidad e importancia que efectivamente merece.

### 3.2 WILFRED BECKERMAN: RECTIFICACION DE LOS TERMINOS

*Planteamiento.*—Una tarea primordial para la buena marcha de la sociedad humana debe ser la de rectificar los términos. Si los términos o vocablos no se adaptan justamente a los conceptos o si no coinciden con las realidades, la posibilidad de comprenderse se aleja y el mecanismo del razonamiento falla acarreando resultados catastróficos.

En esta vieja idea parece abundar Wilfred Beckerman cuando enfoca de nuevo nuestro problema en «Proyecciones a largo plazo concernientes al producto nacional», décimo estudio incluido en *Educación y Desarrollo Económico y Social*.

La forma más elemental de rectificar un vocablo es compararlo, en su simple expresión gramatical, con la idea más aproximada y más usual que de él exista, expresada esta idea, de antemano, en otras palabras distintas. Esta es la fórmula magistral que emplea Beckerman cuando se pregunta:

a) ¿En qué medida una «proyección» puede ser considerada como una especie de previsión o de predicción?

b) Si una «proyección» no es una predicción, ¿qué es? y ¿qué funciones debe realizar en tal caso?

Veamos a continuación las palabras del autor cuando reflexiona comentando estas dos cuestiones sustanciales.

«En lo que concierne al primer punto, yo pienso, por mi parte, que la distinción entre una «proyección» y una «predicción» no es un «distingo» puramente académico. Yo creo que es posible, en casi no importa qué tipo de economía, establecer útilmente proyecciones sobre el futuro, pero no creo que sea posible —salvo en ciertas circunstancias, y muy especiales, que examinaré a continuación— establecer previsiones. En otros términos, no creo que se pueda, en la mayor

parte de los tipos de economía que corresponden a Occidente, llegar, a través de manipulaciones más o menos técnicas, a prever lo que sucederá en el futuro. Las personas que creen que los economistas—si son suficientemente astutos y bajo reserva de que dispongan de los medios necesarios, tablas de «input-output», funciones de la demanda, comparaciones entre empresas, encuestas realizadas *in situ*, etc.—deberían ser capaces de prever realmente el futuro, deben ser clasificadas, a mi juicio, en la misma categoría que las tribus primitivas que atribuían poderes análogos a sus brujos. Los brujos se las arreglaban frecuentemente para hacer creer que examinando las entrañas de un número suficiente de tigres o clavando un número bastante de espinas en las figuras de cera que representaban miembros de tribus enemigas, podían leer el porvenir. La creencia en la posibilidad de prever el curso futuro de los asuntos humanos no es, por otra parte, exclusiva de las sociedades altamente civilizadas y muy evolucionadas. En la antigua Grecia se consultaban frecuentemente los oráculos. En Roma también tenían estas prácticas efecto. Personalmente yo soy alérgico a la magia, antigua o moderna, y prefero no tener nada que ver con ella.»

*Consecuencias.*—Después de este largo alegato quedan, pues, probadas varias cosas. La primera de ellas—y evidente—es que el profesor Beckerman no quiere que se considere a los economistas, entre los cuales figura, como brujos o adivinos contemporáneos. Esta idea delimita bastante los linderos de cuanto puede esperarse de la economía como ciencia en su momento actual y en qué términos.

En segundo lugar, queda claro que para él, opinión autorizada, no puede equipararse la «proyección» con la «predicción».

¿Qué es, pues, la «proyección» que realizan los economistas? Si no es una «predicción», ¿es al menos una «previsión»? Veamos cómo tampoco:

«Sin buscar en manera alguna el hacer «previsiones»—dice Beckerman—es obligado en todo caso el construir el cuadro examinado de manera tan minuciosa y detallada como lo permitan el estado general de la ciencia económica y los datos recogidos en el país considerado. El error a evitar es creer que la utilización de técnicas detalladas confiere poderes mágicos de predicción, o inversamente, imaginarse que, vista la imposibilidad de predecir, nos podemos contentar con evaluaciones groseras, considerando sin objeto un análisis detallado.»

O sea, el profesor Beckerman nos asegura la utilidad de seguir estudiando este método «en pruebas» más que la utilidad del método mismo en la hora presente. Una proyección no es más que una línea trazada en el futuro, de acuerdo con los puntos y cotas que parecen indicar el pasado y los factores previsibles. Esto es lo único que tenemos por el momento y es bueno saberlo. La proyección constituye un dato más, un elemento de juicio, de orientación y de enfoque, imprescindible para la planificación, esa otra tarea que se arroja sobre el porvenir desde el presente. Por tanto, ni basta para planificar el punto de partida que ofrecen unas proyecciones económicas, ni tampoco, en manera alguna, es posible ignorarlas. La planificación es un instrumento de ambición universal, omnicompreensiva, y no puede concentrarse exclusivamente en una técnica propia del factor económico, sino que debe ir sumando elementos hasta que esas «proyecciones» se vayan aproximando lo más posible a las «predicciones» que trataban de hacer—aunque con bases y resultados más firmes— los oráculos y los hechiceros primitivos.

### 3.3 HERBERT S. PARNES: AUTOCRITICA Y REVISION

*Planteamiento.*—Ya hemos visto anteriormente cómo Parnes se muestra partidario de la planificación en cuanto método universal y abstracto, sin descender demasiado a concesiones al estudio de la estructura en cuestión. Pero esto no le impide arrojarse a otra arena distinta, aunque también particular, como es aquella en la que renquea y hunde sus ruedas la metodología por él mismo propugnada. Quiero decir que, en la maquinaria que él concibe, hay piezas que no funcionan y entonces es el primero en tratar de repararlas o al menos diagnosticar que tienen segura reparación. Así sucede con el problema de la correlación entre las distintas profesiones y los diferentes niveles de instrucción, ya evocado en la crítica de M. Debeauvais.

El profesor Parnes examina con gran honradez científica los procedimientos que se han empleado hasta hoy, no sin sacar de ello el fruto de sus documentadas conclusiones.

En primer lugar se halla la cuestión de la

#### CLASIFICACION DE LAS PROFESIONES POR NIVELES DE INSTRUCCION REQUERIDOS

El fundamento del sistema estriba en presumir una relación entre los distintos grados de instrucción y los niveles de conocimientos requeridos por las profesiones. Pero el problema salta a la vista: salvo en casos excepcionales en los cuales coinciden la capacitación académica y la profesión ejercida—por ejemplo, la medicina o el magisterio—, es imposible hallar correspondencia alguna entre un grado de instrucción abstracto y una actividad profesional concreta. Parnes cita los casos concretos referentes al personal de oficinas, a los dependientes de comercio y a los camareros. En ninguna de estas profesiones se puede establecer conductibilidad entre enseñanzas recibidas por un individuo—sean primarias, de bachillerato medio o del superior, o incluso una carrera universitaria—y los conocimientos que su actividad le exige.

Entonces pasa el autor a la consideración de un cuadro expresivo del reparto entre ciertas profesiones de trabajadores masculinos desde el punto de vista de los estudios efectuados para los mismos, referido al año 1950, en Estados Unidos. La conclusión inmediata que de ese cuadro se saca es la absoluta falta de homogeneidad y, por tanto, de correlación científicamente aceptable; y además, como en el mismo estudio se aclara, que «las cifras halladas no son concluyentes, pues ellas se refieren al nivel de instrucción real de las personas ocupadas en estas profesiones y no al nivel de instrucción requerido por el empleo». O sea, que no podemos tomar un reparto simplemente fáctico por una estructura rígidamente inmutable y aceptable en sí. No existen garantías de que vaya a seguir siendo así ni razones para que así perdure. Y por ello el profesor Parnes concluye:

«Primera consecuencia respecto a la clasificación profesional: es imposible clasificar las profesiones partiendo del nivel de instrucción requerido por cada una de ellas.»

El segundo problema es el de la

#### UTILIZACION DE DATOS FUNDADOS SOBRE EL ANALISIS DE TAREAS

El profesor Parnes evoca una experiencia realizada por el «United States Bureau of Employment Security» con vistas a precisar la importancia de la for-

mación general y profesional que requieren ciertos tipos de puestos de trabajo.

Comenta también otro estudio realizado en el mismo sentido por el profesor Richard Eckans, que se diferencia del anterior por intentar un análisis más global, por ramos de la industria y no por grupos de profesiones. Ambos ensayos merecen un considerable número de reservas por parte del profesor Parnes.

El primero, en cuanto al tratar de estimar las necesidades de la enseñanza en relación con la estructura profesional, solamente refleja el punto de vista propio de los analistas del trabajo, y además, por cuanto resulta imposible establecer una relación aceptable entre los grados de formación profesional utilizados y los grados de enseñanza.

El segundo sistema, o sea, el del profesor Eckans, es considerado por Parnes excesivamente ambicioso e impracticable hoy por hoy.

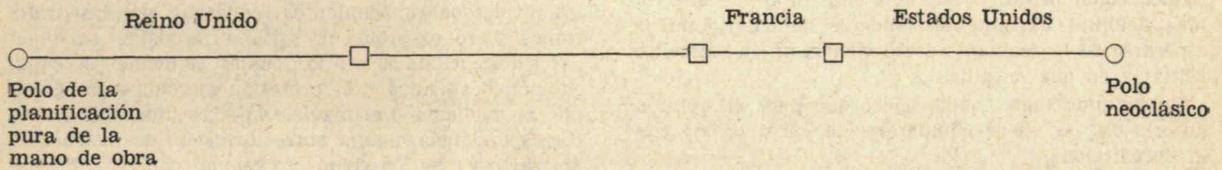
#### CONSECUENCIA

No obstante proponer un nuevo método, el profesor Parnes, al expresar tan rigurosamente sus dudas acerca de los sistemas ya ensayados, pone de relieve cuanto de cuestionable tiene el método en sí mismo.

De este punto de vista parece arrancar la nueva orientación de la cuestión. En vez de proyectar la teoría sobre una realidad hipotética, a veinte años vista, ¿por qué no cogemos la realidad viva y presente para lanzarla sobre la teoría? ¿Resistirá ésta el impacto o deberá modificarse tanto, quizá, como prentando ella cambiar al futuro?

El único problema que podría presentar este ensayo sería el de hallar laboratorio o campo posible a la experiencia. Pero el espacio nos brinda la feliz oportunidad de ver a la teoría en distintos grados de realización, según los países en que rige. Por eso el profesor Mark Blaug establece en una representación gráfica los dos polos opuestos doctrinalmente, situándolos en los extremos de una recta. Una representa a la teoría y el contrario a la negación de la misma, o sea, a todo lo contrario a su contenido. Sobre esta línea se marcan con otros puntos las situaciones de los distintos países, según se aproxima más a la teoría pura de la planificación para la mano de obra o a su negación. Tal negación recibe el nombre de doctrina neoclásica.

La línea aludida, utilizando sólo los datos referentes a Estados Unidos, a Francia y al Reino Unido, queda así:



La dificultad esencial es, casi siempre, la misma; pero de tal naturaleza como para invalidar una y otra vez los diferentes enfoques del tema.

#### 4. LA POSIBLE SOLUCION DEL PROBLEMA

##### 4.1 M. BLAUG: ENFRENTAMIENTO CON LA REALIDAD

El profesor Mark Blaug, director del «Research Unit in the Economic and Administration of Education» de la Universidad de Londres, en su conferencia del 11 de agosto pasado, en Caen, durante el Curso de Formación de Especialistas en Desarrollo de Recursos Humanos, ha logrado imprimir un viraje positivo al problema. El profesor Blaug es especialista en Economía y Administración de la educación. Tiene, pues, una capacitación única para abarcar las dos vertientes de la cuestión, teórica la una—la economía—y práctica la otra—la referente a la actividad de administrar—. Administrar consiste tanto en ejecutar la directriz política como en indirectamente aplicar la teoría informante de esa política a la realidad. En esta confrontación de la realidad con la teoría no sólo pueden encontrarse los fallos de la realidad—en cuanto que no se adapta a la imagen ideal que tenemos de cómo debiera configurarse—sino que a veces también se encuentran los defectos de la teoría misma; porque la realidad contiene una enorme fuerza para exigir el don de la aplicabilidad a cualquier lucubración.

Antes de seguir adelante en esta confrontación de la teoría con la realidad debemos configurar sustantivamente los dos polos opuestos de la recta trazada por el profesor Blaug. Veamos el cuadro de la página siguiente, cuyo contenido, él mismo nos ofrece.

En el referido cuadro conjunto, las nociones de elasticidad de sustitución y de elasticidad de transferibilidad aparecen como fundamentales.

La primera hace alusión al hecho de que distintas personas puedan efectuar una misma tarea, mientras que la de transferibilidad se refiere a que una misma persona pueda realizar tareas diferentes.

Lo más importante de todo esto es la posibilidad de encontrar la teoría pura de la PMO con una experiencia vivida realmente y hacerlo, además, en diferentes grados de aplicación.

La realidad nos muestra que la aplicación casi íntegra del sistema en el Reino Unido no ha dado, hasta ahora, resultados satisfactorios. Estos acusan la rigidez del método de una forma juzgada como muy desfavorable, en tanto que Estados Unidos parece gozar de una realidad mucho más flexible y ventajosa no sólo que Gran Bretaña, sino también que Francia, aun permaneciendo este país en una situación intermedia. Las realizaciones más cercanas a la teoría neoclásica van acompañadas hasta ahora de unos resultados excelentes, sin que pueda asegurarse lo mismo de las que se aproximan al modelo ideal de la teoría pura de Previsión de la Mano de Obra.

La comparación gráfica de experiencias seguidas bajo los auspicios de uno y otro modelo de estructuración del sistema educativo se revela fecunda.

Hipótesis favorable a la planificación de la mano de obra. (Conformes a la teoría pura de la Previsión de la Mano de Obra (PMO) (1).

1. Los estudiantes realizan sus estudios por motivos no económicos.
2. Los estudiantes eligen sus disciplinas principales sin conocer o tener en cuenta las perspectivas de carrera que comportan.
3. Toda enseñanza es una «enseñanza especializada» y la especialización comienza desde la edad de entrada.
4. En el sistema de enseñanza todos los coeficientes de *imput* son fijos: docentes instalaciones y equipo son absolutamente indivisibles y especializados.
5. Las curvas de demanda para las diferentes especializaciones evolucionan de una manera discontinua.
6. Elasticidades de sustitución entre personas cualificadas y de transferibilidad de una profesión a otra, nulas.
7. Elasticidades de la demanda para cada una de las diversas cualificaciones, nulas.

Hipótesis desfavorable a la Previsión de la Mano de Obra (PMO). (Conformes más bien a la doctrina neoclásica.)

1. Los estudiantes realizan sus estudios por motivos económicos.
2. Los estudiantes están perfectamente informados de las perspectivas que ofrece la carrera elegida y las tienen en cuenta.
3. Toda enseñanza es una «enseñanza general» y no existe especialización cualquiera que sea la edad.
4. En el sistema de enseñanza, todos los coeficientes de *imput* son variables: docentes, instalaciones y equipo son enteramente divisibles y no especializados.
5. Las curvas de demanda para las diferentes cualificaciones evolucionan de una manera continua.
6. Elasticidades de sustitución entre personas cualificadas y transferibilidad de una profesión a otra, infinitas.
7. Elasticidades de la demanda para cada una de las diversas cualificaciones, infinitas.

(1) Previsión de la mano de obra.

Gracias a ella, en el análisis objetivo del cuadro y en la confrontación de sus teorías antagónicas con la realidad misma, podemos llegar, con una fiabilidad casi incontestable, a varios tipos de conclusiones:

#### 4.2 CONCLUSIONES QUE SE DEDUCEN DEL CUADRO TRANSCRITO

1.º De las condiciones expresadas en la columna de la izquierda, o sea, de las preconizadas por la teoría pura de la previsión de la mano de obra, sólo «resulta una serie ininterrumpida de penurias y excedentes sobre los diferentes mercados de la mano de obra».

2.º La situación ideal se halla en algún punto de la línea, situado entre sus dos extremos, pero todo parece indicar que ese punto ideal se sitúa más cerca del extremo representado por la doctrina neoclásica que sobre el que representa a la teoría pura de la Previsión de la Mano de Obra.

3.º Es sorprendente comprobar cómo al cabo de diez años de estudios emprendidos en numerosos países sobre las políticas de mano de obra disponemos todavía de tan pocos datos seguros sobre la provisión de la mano de obra; hasta tal punto que no podemos, en manera alguna, pensar que la verdad se sitúa en la columna izquierda del cuadro, sino más bien en el lado contrario.

4.º Finalmente, el cuadro sugiere un cierto número de acciones políticas, de una clarísima orientación práctica. La importancia de estas acciones políticas y sus radicales diferencias con las sugeridas por la teoría pura de la planificación de la educación en relación con las necesidades futuras de la mano de obra (PMO) son patentes.

#### 4.3 JUICIO SOBRE LA APLICACION DE AMBAS TEORIAS

1.ª La teoría de la Previsión de la Mano de Obra da resultados altamente insatisfactorios en la práctica.

2.ª La teoría neoclásica da buenos resultados en la realidad.

#### 4.4 MEDIDAS GENERICAS QUE SUGIERE LA DOCTRINA NEOCLASICA A LOS EFECTOS DE UNA POLITICA DE EDUCACION

Siguiendo las líneas generales de la teoría neoclásica parece aconsejable, en el terreno de las acciones políticas, impartir prudencialmente estos principios:

1.ª Procurar la elasticidad y flexibilidad del sistema educacional como conjunto.

2.ª Intercambiabilidad y transferibilidad de personal y equipos en la medida de lo posible.

3.ª Máxima información a los estudiantes y a sus familias sobre las posibilidades de las carreras a elegir.

4.ª No especialización excesiva. Preferencia hacia la formación general no especializada en la enseñanza media.

#### 5. CONSIDERACION FINAL

En toda la teoría neoclásica se percibe la tendencia a sustituir técnicamente la previsión a largo plazo por una previsión a plazo medio. Esto aumenta, naturalmente, la fiabilidad de las previsiones, y tal fiabilidad es un elemento trascendental para todo país que practica una previsión con ánimo de ajustar su sistema de enseñanza a los resultados de la misma.

# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

La revista *Educadores* dedica su último número, que tiene carácter monográfico, a estudiar la educación cristiana de hoy a la luz del Concilio Vaticano II. Divide su contenido en dos grandes secciones: la primera de problemática general, entre la que se encuentran colaboradores tan importantes como la del obispo auxiliar de Madrid-Alcalá, don Maximino Romero de Lema, o la del secretario general técnico del MEN, don Antonio Tena Artigas, o la de Carmen Cachot de Méndez, vicepresidenta del Consejo Nacional de la Rama de Mujeres de Acción Católica. Todas estas colaboraciones fueron presentadas en el Congreso que la Federación Española de Religiosos de Enseñanza ha celebrado para estudiar y comentar, por medio de especialistas acreditados, el texto de la declaración conciliar, «para desentrañar los ingentes tesoros doctrinales y las riquísimas orientaciones prácticas que en ella se enseñan».

En la sección de artículos se estudian diversos problemas sobre la enseñanza en los colegios e instituciones de la Iglesia. Y se cierra el número con una crónica pormenorizada de las tareas del Congreso y con las conclusiones y sugerencias que el mismo ha proclamado (1).

En la *Revista Española de Pedagogía*, el profesor García Hoz nos habla de la «Escala de instrucción», que es un medio del que disponen maestros y profesores para completar su juicio propio acerca del rendimiento de los alumnos. Si las pruebas y exámenes que se acostumbra a realizar versan principalmente sobre las mociones y hábitos culturales consignados en el programa de actividades, la escala de instrucción se refiere a la formación básica intelectual que a través de los programas van adquiriendo los alumnos.

Una doble utilización puede hacerse de esta escala: en primer lugar, complementar con ella y, por un medio estrictamente objetivo, el juicio que cada profesor hace o tiene del rendimiento de un alumno; en segundo lugar, utilizarla para clasificar rápidamente a los alumnos en el grupo más adecuado de acuerdo con su desarrollo cultural.

Dada la diferencia de sujetos a que puede aplicarse la escala y con objeto de facilitar su uso, se presenta dividida en tres partes: la primera sólo se tendrá que aplicar a los niños de seis o siete años, es decir, a aquellos que están luchando con las dificultades mecánicas de la lectura. Esta parte habrá de ser aplicada individualmente por el maestro. Es la más lenta, pero contiene únicamente diez pruebas. La segunda parte está constituida por aquellas pruebas que pueden aplicarse colectivamente, pero han de ser propuestas o dictadas por el maestro. La tercera parte de la escala es la más cómoda de aplicar, pues basta con que los escolares lean el impreso correspondiente y resuelvan en él las pruebas propuestas.

A continuación se transcribe detalladamente la esca-

(1) *Revista Educadores*: «La educación cristiana de hoy a la luz del Vaticano II» (marzo-abril de 1966).

la y su clave, y se da un baremo para la valoración de los resultados (2).

En ese mismo número de la revista, Agustín Escolano publica una nota sobre «Ocio y prospección».

Dice el autor que «cada vez aparece con más frecuencia en los contemporáneos estudios sociológicos, el síntoma, profético y optimista, de la creciente liberación de los imperativos vitales del hombre y el consiguiente incremento del tiempo libre. La automoción creada por nuestra civilización tecnológica, junto con su compleja problemática, revierte en la vida humana de una manera positiva al permitir al hombre cada vez mayor franquía».

El autor reclama la necesidad de una «prospección», pues, según sus palabras, «el libro de la historia no se cumple con el examen de lo pretérito y lo actual; de la inserción de ambos brota la posibilidad de conocer el futuro, al menos un porvenir inmediato: el que nace de nosotros y consiste en ser prolongación funcional de nuestro presente. Lo actual lleva impreso un *ethos* prospectivo en la medida que está posibilitando las estructuras de lo por venir». Porque «únicamente por virtud de la responsabilidad para el presente—dice Jaspers—podemos ser responsables para el futuro». Y es aquí donde hace su aparición esa nueva actitud de la pedagogía que ha dado en llamarse *prospección*, cuyo objeto es el perfeccionamiento de la realidad presente proyectada en una teleología futurista (3).

Andrés Sopeña estudia el concepto de organización escolar considerando las relaciones que ésta tiene con el hecho educativo y con las ciencias de la educación.

Respecto a la primera parte de este problema, el autor hace las siguientes afirmaciones:

1.<sup>a</sup> La O. E., concebida como organización de la escuela, es la organización de la vida escolar en orden a la educación de los alumnos.

2.<sup>a</sup> La O. E., en función de la educación de los alumnos, reclama una *unidad* y *continuidad* paralelas a la unidad y continuidad del proceso evolutivo.

3.<sup>a</sup> La O. E. depende primaria y fundamentalmente de las mismas personas de quien depende la educación.

4.<sup>a</sup> La O. E. coincide con la *orientación* en referirse a la autorrealización del educando.

Respecto al segundo tipo de relaciones, formula estas siete ideas fundamentales:

1.<sup>a</sup> La ciencia de la O. E. (como ciencia subordinada en el plano técnico, de estructuración), dentro del organismo de las ciencias de la educación, se encuentra sujeta a la reglamentación suprema de las ciencias fundamentales de la educación, que prestan en sus conclusiones puntos de partida básicos para toda O. E.

2.<sup>a</sup> En cuanto a su situación en el plano concreto de las realizaciones prácticas, la O. E. se centra sobre el «cómo» y el «con qué» de la acción educativa, con lo que la O. E. se subordina inmediatamente a la «pedagogía experimental» y a la «didáctica».

3.<sup>a</sup> En cuanto a acomodación al hombre concreto

(2) VÍCTOR GARCÍA HOZ: «Escala de instrucción», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, abril-junio de 1965).

(3) AGUSTÍN ESCOLANO: «Ocio y prospección», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, abril-junio de 1965).

con sentido dinámico, la O. E. tiende a crear un clima reactivo en relación con la persona humana, de manera que ésta vaya perfeccionándose según las leyes y principios de la «pedagogía axiológica».

4.<sup>a</sup> Dentro de esta misma acomodación al hombre concreto con sentido dinámico, la O. E. sigue las leyes y principios de la «pedagogía diferencial».

5.<sup>a</sup> La O. E. debe, en fin, disponer al educando en la capacidad efectiva de su propia autorrealización, acomodándose a los principios de la «pedagogía individual».

6.<sup>a</sup> Acomodándose a la naturaleza esencial del individuo, se plantea en línea de universalidad el panorama educativo frente a la imagen ideal del hombre perfecto que determinará al mismo tiempo el mínimo de exigencias esenciales de cada sujeto y el máximo de aspiraciones en la actuación educativa concreta.

7.<sup>a</sup> La O. E. puede concebirse como una estructuración (externa) que hace posible la coordinación de todas las ciencias de la educación en orden a la producción concreta de la síntesis educativa.

Para determinar la naturaleza y el contenido de la organización escolar, el profesor Sopena expone los siguientes puntos:

1. La O. E. tiene como finalidad el establecimiento de una unidad dinámica entre todos los elementos que integran el hecho educativo.

2. El «agente» de la O. E. puede concebirse en correspondencia a la contribución que más o menos inmediatamente prestan las personas a la estructuración externa de la tarea educativa.

3. Los «criterios» que deben llevar a la unidad dinámica en que conste la O. E. deben deducirse de la misma naturaleza de los elementos integrados en la misma y en relación con el fin que se pretende.

4. El «objeto» de la O. E. queda constituido por los elementos que integran la unidad dinámica que se pretenden y esa misma unidad dinámica que relaciona los elementos.

Como conclusión, el autor establece que según una definición descriptiva la Organización Escolar es una ciencia de la educación, ciencia aplicada. Ordenada al establecimiento sólidamente fundado en la unidad dinámica integrada por todos los elementos del hecho educativo. En el plano de las relaciones interindividuales propias de la educación y en el plano de las relaciones sociales por su referencia al bien común. De manera que a cada educando le corresponda el perfeccionamiento que le conviene por las actividades más adecuadas (4).

### ENSEÑANZA PRIMARIA

En *Vida Escolar*, Juan M. Moreno aborda el tema de las relaciones maestro-alumno siguiendo los estudios experimentales de Fiedler, para quien la relación docente-discente está sostenida por tres dimensiones:

La primera dimensión recibe el nombre de *comunicación* y alude a la mayor o menor facilidad o preparación didáctica que tiene el maestro para transmitir con claridad y transparencia un grupo de nociones o conocimientos que sean aceptados sin dificultad por parte del discípulo.

La *distancia emocional* constituye la segunda dimensión de la relación docente-discente. El maestro no es sólo transmisor de ciencia; es, ante todo, persona, y como tal, proyecta hacia sus alumnos el mundo peculiar de sus simpatías, atracciones, indi-

ferencias o rechazos. En este sentido decimos que un maestro está emocionalmente cerca de su alumno cuando se esfuerza por comprender sus problemas, aceptarle y reconocerle como tal.

Existe, finalmente, una tercera dimensión, *el estado*, con cuya expresión quiere describirse el índice de seguridad científica y doctrinal que el docente tiene de sí mismo, si se considera superior en saber y maduración al discípulo, o si, por el contrario, le atormenta frecuentemente la idea de su inferioridad al establecer comparaciones con los alumnos que le han sido confiados.

En correlación con esta teoría tridimensional, Fiedler distribuyó una selección de 75 incidentes ocurridos en el clima de una clase determinada, dividiéndolo en tres grupos de 25 incidentes. Y en un segundo momento, J. Creaser sometió estos 75 incidentes a un orden jerárquico objetivo que expresase de más a menos el tipo ideal de estructura docente-discente.

El profesor M. Moreno, después de transcribir puntualmente los datos de este experimento, llega a estas conclusiones:

Según estas experiencias, no cabe duda respecto a la posibilidad de un tipo ideal de relación maestro-alumno, cuya naturaleza vendría determinada por las dimensiones positivas anteriormente descritas.

Una buena relación implica, ante todo, una comunicación de nociones y criterios realizada con el apoyo certero de la programación secuencial y la transparencia didáctica. Será necesario además que el docente viva la seguridad de su capacitación y solvencia y sume a ella una correcta actitud comprensiva de los problemas personales y humanos de sus alumnos (5).

Ambrosio Pulpillo publica en la misma revista unas consideraciones en torno a la enseñanza de la ortografía, en las que después de tratar en brevísimas notas de la ortografía comparada estudia los distintos criterios ortográficos:

1. Fonetistas (para los cuales la pronunciación debería ser el elemento determinante de los grafismos).

2. Etimologistas (partidarios de que el origen de la palabra sea lo que determine su ortografía).

3. Usualistas (que consideran el uso o la costumbre de las «autoridades» como la base principal).

Ante esta diversidad de criterios el autor concluye: «El hecho de que ningún criterio de los tres, como ya se ha dicho, se haya dispuesto de modo absoluto, ha dado por resultado este «galimatías» ortográfico, que, aparte otros aspectos de orden psicológico, que quizá en otra ocasión tratemos, es el origen de las innumerables dificultades, tanto por parte del docente como del discente, que ofrece este aprendizaje de la ortografía y que está pidiendo a voces una reforma y actualización» (6).

Arturo de la Orden publica un artículo sobre la *team teaching*, nuevo sistema de organización escolar surgido en los Estados Unidos en 1954 y que en la actualidad se ha convertido en uno de los más importantes movimientos educativos.

En este tipo de enseñanza los maestros se constituyen en equipo, estableciendo entre ellos una estrecha relación de trabajo que se traduce en la acción educativa conjunta sobre el mismo grupo de escolares. Esta característica, por sí sola, constituye un cambio radical en la normal estructuración del personal docente en las escuelas, lo cual implica, a su vez, profundas transformaciones en la organización de los pro-

(5) JUAN M. MORENO: «La relación ideal maestro-alumno», en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(6) AMBROSIO PULPILLO: «En torno a la ortografía», en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(4) ANDRÉS SOPEÑA: «Concepto de la organización escolar», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1965).

gramas, en el horario, en el agrupamiento de los alumnos, en los métodos de enseñanza, en el equipo y material didáctico y hasta en la propia estructura del edificio escolar. Esta organización de los maestros en equipo docente supone que todos los miembros de los mismos participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto de los miembros del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son conjuntamente responsables.

Después de estudiar con detenimiento las posibilidades de utilización racional del personal docente, las maneras de agrupar con flexibilidad a los escolares, los programas, los horarios, el material didáctico y el espacio escolar de esta enseñanza en equipo, el autor acaba afirmando que: «la *team teaching* constituye un nuevo tipo de organización cuyas facetas innovadoras más importantes son: creación de nuevas y más atractivas posiciones profesionales, dotadas de mejor remuneración y mayor prestigio; utilización racional de los recursos personales y materiales de la escuela; reestructuración de los programas en la mayor parte de las materias; creación de pequeños grupos dentro de las grandes estructuras sociales que son las escuelas, y establecimiento de un adecuado marco para la más perfecta utilización de las innovaciones tecnológicas en la educación. En otras palabras, la enseñanza en equipo proporciona el marco organizativo más idóneo para estructurar la escuela de acuerdo con las exigencias de las modernas técnicas didácticas y utilizar al máximo los recursos personales y humanos de que disponen las instituciones docentes. Es, pues, un vehículo para la introducción armónica de los nuevos factores que condicionan la enseñanza. Es un medio y no un fin en sí mismo» (7).

### ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador Francisco Secadas publica en la *Revista Española de Pedagogía* un trabajo sobre las dificultades del latín que es, en cierto modo, una prolongación de aquel otro trabajo del mismo autor titulado «Valor formativo del latín». Según las conclusiones de dicho ensayo—dice Secadas—, el latín moviliza fundamentalmente tres dimensiones primordiales de la mente, a saber:

1. La capacidad retentiva y de simbolización.
2. El ingenio y flexibilidad de hipótesis.
3. La combinatoria mental.

El planteamiento del estudio que ahora nos ocupa difiere sustancialmente del anterior, y el propósito, en cierto modo, también. He pretendido averiguar—dice el autor—las dificultades encontradas por los estudiantes en el tirocinio del latín, con una triple intención:

- Didáctica.
- Psicológica.
- Evolutiva.

Se trata, en resumen, de analizar estos tres aspectos:

1. Didáctico.—¿Cuáles son las *dificultades* encontradas en el latín por los bachilleres elementales? Consecuencias metódicas derivables de esta verificación objetiva.

2. Psicológico.—*Factores de inteligencia* que sub-

yacen a tales dificultades y consideraciones psicológicas en torno a las capacidades puestas en ejercicio.

3. Evolutivo.—*Orden de maduración* de las capacidades en el bachiller elemental.

Para sondear estas dificultades se ha utilizado una encuesta en la que se preguntaba directamente a los alumnos los puntos que personalmente les habían resultado más enrevesados a lo largo del curso, en una determinada asignatura. Los alumnos encuestados han sido 637, de tercero y cuarto curso de bachillerato, pertenecientes, en su mayor parte, al Colegio de Nuestra Señora del Recuerdo, de Chamartín, al Instituto Cardenal Cisneros y a las Escuelas Apostólicas de San Juan de Dios.

En busca de una mayor claridad y con objeto de que los resultados sean de provecho al profesorado, se consideran separadamente los de uno y otro curso, empezando por los del curso tercero que es el primero de la asignatura.

En tres cuadros publica el autor la relación directa de las cuestiones difíciles, anotando junto a cada una el tanto por ciento de estudiantes que la citan. En el primer cuadro se da una ordenación de las cuestiones más difíciles; en el segundo, las dificultades comparadas de los temas del latín, ordenadas por capítulos del programa oficial, y en el tercero, la valoración comparada de las dificultades del tercer curso de latín, reunidas por grupos didácticos.

A continuación, Secadas dice: «Sin tener explícitamente en cuenta los resultados del estudio factorial de la inteligencia ni tampoco la semblanza del latín en términos de factores psicológicos, asuntos de trabajos anteriores, antes bien, contemplando la ordenación de dificultades y capítulos, cara a cara y sin prejuicios, me han saltado a la vista las clases psicológicas que describo en los cuatro apartados siguientes:

- a) Primer tipo de dificultad: automatismo serial simple.
- b) Segundo tipo de dificultad: relación múltiple.
- c) Tercer tipo de dificultad: combinatoria compleja.
- d) Cuarto tipo de dificultad: simbolización compleja.»

Respecto a los alumnos de cuarto curso de latín, sus dificultades se presentan en tres cuadros que tienen los siguientes títulos:

1. Cuestiones difíciles para los alumnos de cuarto curso de latín.
2. Ordenación de los capítulos de latín de cuarto curso, según las dificultades que implican.
3. Resumen de la dificultad relativa de los contenidos didácticos de latín de cuarto curso.

A continuación se analizan los cuatro tipos de dificultad como se había hecho en el tercer curso.

Como recapitulación psicológica el autor trata de contestar a estas dos preguntas:

1. ¿Cuáles son los factores primordiales puestos al descubierto por las dificultades del latín?
2. ¿Nos permite lo observado hasta aquí inferir alguna sucesión en el brote y oportunidad de ejercicio de nuestras capacidades?

Cierra su estudio un corolario de carácter psicopedagógico en el que, a través de diez puntos, Secadas sugiere una serie de precauciones que convendría tomar para depurar la formación latina (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) ARTURO DE LA ORDEN: «Nuevos horizontes de la organización escolar»; en *Vida Escolar* (Madrid, enero de 1966).

(8) FRANCISCO SECADAS: «Las dificultades del latín», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, enero-marzo de 1965).

# RESEÑA DE LIBROS

DAND, C. H.; HARRISON, J. A., y VAN NOOTEN, S. I.: *Educational and cultural films. Experiments in European co-production*. Education in Europe. Section IV. Film and Television. N. 5. Council for Cultural co-operation of the Council of Europe. Strasbourg, 1965, 141 páginas con fotografías. Título en francés: *Films d'enseignement et films culturels. Expériences en matière de coproduction européenne*. L'éducation en Europe. Série IV. Activités générales. Número 5. Conseil de la Coopération culturelle de Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1965.

El Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, como parte de su programa general de cooperación cultural, publica una colección de obras —*Education in Europe* (volúmenes en francés *L'éducation en Europe*)— en las que se da cuenta del resultado de los estudios, ensayos y experiencias que se vienen realizando bajo los auspicios de dicho organismo para mejorar las estructuras, planes y métodos en todas las ramas de la educación. Cada volumen se publica simultáneamente en inglés y en francés.

*Educational and cultural films* pertenece a la sección IV de la colección, en la que se incluyen obras de temas generales varios, como la enseñanza de las lenguas, películas culturales, programas de televisión educativos, etc. Consta de dos partes, una de texto, dividida a su vez en dos capítulos, y unos apéndices.

C. H. Dand, de la oficina de cine, radio y televisión de las Naciones Unidas, es el autor del capítulo primero, que titula *The cultural films*. En él se informa al lector del nacimiento y desarrollo del sistema de cooperación internacional para la producción conjunta de películas educativas por países miembros del Consejo de Europa.

J. A. Harrison, presidente del Consejo Internacional del Filme Educativo, describe en el capítulo segundo —*The teaching films*— los resultados de la aplicación del sistema de enseñanza mediante películas educativas en los países que cooperan en la coproducción.

En los apéndices, que cubren casi las dos terceras partes del volumen, se da amplia información sobre las películas hechas en coproducción, en forma de listas de títulos, datos técnicos, relación de productores y de distribuidores, etc.

He aquí una publicación de extraordinario interés. El sistema de coproducción, que empezó muy modestamente y como gran novedad hace unos catorce años bajo los auspicios del Consejo de Europa, es hoy una realidad dentro del campo de

la enseñanza por métodos audiovisuales. Son más de cincuenta títulos de películas los que aquí se recogen y abarcan temas tan diversos como el paisaje de Europa visto a través de los grandes maestros de la pintura, la enseñanza de las lenguas vivas, temas de geografía física, ciencias y medicina, etc. Las estadísticas que se adjuntan en el apéndice demuestran la eficacia del sistema. Para todos los maestros y educadores ha de ser ésta una obra del mayor interés y utilidad.— *Sofía Martín Gamero*.

EGBERT DE VRIES y P. GONZÁLEZ CASANOVA: *Investigación sociológica y vida rural en América Central, México y la región del Caribe*. Colección Manuales. Unesco. París, 1965.

La Unesco publica una nueva monografía en versión española sobre los aspectos fundamentales del desarrollo. La extraordinaria longitud del título cubre una inmensa variedad de matices, problemas psicológicos, diferencias económicas, educativas y sociales de una vasta región latinoamericana. Lograr un equilibrio, indispensable al progreso, exigirá la comprobación minuciosa de datos, la aplicación rigurosa de las investigaciones sociológicas, pues nada sería peor que el desencadenar una política improvisada en este momento en que interfiere en la vida rural el fenómeno de la industrialización y del crecimiento urbano.

Encontrará el lector en el estudio de los expertos afirmaciones muy interesantes sobre los progresos considerables efectuados en los últimos diez o quince años, sin olvidar que esas mejoras para numerosas poblaciones rurales han sido muy lentas o no han tenido repercusión en la vida práctica. Muchos campesinos viven en niveles económicos de subsistencia, producen alimentos para su propio consumo y no están integrados en la vida nacional, ni siquiera en la vida monetaria: «la desigual distribución de los servicios sociales y las posibilidades entre ciudad y campo, la ausencia de medidas de seguridad social en favor de los habitantes rurales, la escasez de personal técnico y la concentración urbana perjudican a los grupos más vulnerables, niños, ancianos, impedidos».

En la publicación se ha prestado atención preferente al examen de los factores psicológicos, sociales, políticos y demográficos, a la evolución de las tareas agrícolas y a los inconvenientes resultantes del régimen de tenencia de la tierra y de los modos tradicionales de explotación. La educación tiene así un lugar primordial en la preocupación de las autorida-

des y en el conjunto, el caso de Cuba, que redujo el índice de analfabetismo en 1961 al 3,9 por 100, no es óbice para que en el panorama general se observe la necesidad inmediata de campañas de educación de los adultos.

Las leyes establecen la obligatoriedad de la enseñanza primaria, se construyen aulas, se nombran maestros, esta acción comienza a penetrar en la vida rural, pero son muchos los niños que abandonan las aulas con un solo año o dos de instrucción. Entre otros antecedentes históricos, Méjico ofrece el ejemplo de una escuela que contribuye al progreso de las comunidades, siendo también de destacar el trabajo de fomento cultural y económico realizado por las misiones culturales. Puerto Rico, Honduras y otras naciones muestran la renovación de sus sistemas de instrucción pública, con programas satisfactorios.

La ventaja de este manual es que se detiene en los aspectos relacionados con la reforma agraria, realizada hasta ahora en Méjico, donde el 50 por 100 de las extensiones cultivadas pertenecen a ejidatarios. «No obstante, a pesar de que durante el último decenio se impulsó la distribución de tierras, todavía existen grandes latifundios.» Presenta a este respecto la monografía una serie de observaciones muy valiosas en relación con el régimen de tenencia, pues no basta distribuir superficies para que el agricultor se convierta en un elemento eficiente. Hay que rodearlo de servicios públicos, de consejo técnico permanente, como lo han demostrado ya las experiencias de Japón y de Italia meridional.

Bajo tales perspectivas, esta publicación de la Unesco, que reúne los materiales y las conclusiones de un seminario celebrado en Méjico del 17 al 27 de octubre de 1962, con el concurso de la CEPAL, presenta una serie de estadísticas muy valiosas destinadas a encarecer el papel de la sociología si se desean conocer los estímulos y alicientes capaces de remover la voluntad y el entusiasmo de poblaciones poco favorecidas.

Los autores han logrado una edición muy cuidadosa, verdadero manual de consulta al analizar la relación entre el hombre y la tierra, al estudiar el comportamiento de los distintos grupos de población en torno a la salubridad, a la renovación de los oficios y de las técnicas, y sobre todo, frente al desarrollo; fenómeno éste que constituye el fondo de numerosos trabajos de la Unesco.

La monografía atiende en particular a las condiciones de la zona rural, que por naturaleza ha de ser uno de los medios de progreso para la mayoría de los países de la región, el elemento vital para el desarrollo económico y social.

## 1. España

### 1972: NUEVA CIUDAD UNIVERSITARIA EN GRANADA

En un plazo de seis años, Granada contará con una Ciudad Universitaria que tendrá una extensión de 215.000 metros cuadrados, de los que sólo se edificará un 20 por 100, y el resto estará ocupado por zonas verdes, campos de deportes y plazuelas. La Facultad de Ciencias cuyo presupuesto es de 100 millones ya ha empezado a construirse, asimismo como la Escuela de Profesorado. Esta escuela tiene por objeto el que los alumnos de los últimos cursos de las Facultades de Ciencias y Letras puedan hacer prácticas pedagógicas e incluso encontrar en ella una colocación al terminar sus estudios. Contará también con un Instituto de Enseñanza Media para 500 alumnos y 500 alumnas. Fuera del nuevo polígono universitario, pero en terreno inmediato, está situado el complejo de la Facultad de Medicina y el Hospital Clínico, que también será ahora aumentado con pabellones para instalar la Escuela de Enfermeras y Ayudantes Técnicos Sanitarios. El presupuesto total de la nueva Universidad alcanzará 500 millones de pesetas. Se levantarán también dos bloques de viviendas para profesores.

### LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA, VISTA POR LA OECD

En diciembre de 1961 el Gobierno español constituyó, en colaboración con la Organización Europea de Cooperación y Desarrollo, un equipo de especialistas para estudiar las necesidades españolas a largo plazo en materia de enseñanza. El estudio ha sido terminado. Según el informe de la OECD, en 1975 la escolaridad de enseñanza primaria habrá de ser de 100 por 100 (meta ya realizada con la ley de enseñanza obligatoria hasta los catorce años promulgada el curso pasado). En la enseñanza secundaria el 48 por 100 del grupo comprendido entre los catorce y los diecisiete años asistirá a clase. El número de alumnos de enseñanza general técnica, que ascendía en 1960 a 633.000, pasará a ser de más de dos millones en 1975. Ello exigirá un profesorado de más de 70.000 maestros con plena dedicación. Por lo que concierne a la enseñanza supe-

rior, el número de universitarios será el equivalente al 6,4 por 100 de los jóvenes españoles incluidos entre los dieciocho y los veinticuatro años, es decir, unos 200.000 estudiantes; serán necesarios 9.000 catedráticos con plena dedicación, y la capacidad de las universidades aumentará en plazas 44.000 respecto a 1960. Se calcula que para alcanzar estos presupuestos los gastos globales para la enseñanza pública y privada sumarán 66.000 millones de pesetas en 1975, es decir, más de mil millones de dólares.

La propuesta de los técnicos de la OECD se apoya en cuatro puntos básicos:

A) Ampliar la enseñanza al acceso de las clases inferiores.

B) Reducir la desigualdad existente entre unas regiones y otras en lo que se refiere a la cultura.

C) Facilitar el acceso de las mujeres a todos los estudios y profesiones.

D) Hacer que el descrédito escolar sea menor, como resultante del prematuro abandono de los estudios y de los numerosos grupos que se forman en las clases.

### NUEVO PLAN DE ESTUDIOS MEDIOS SOBRE ESTRUCTURAS E INSTALACIONES INDUSTRIALES

El MEN, por orden de 24 de febrero de 1966 (BOE de 7.3.66) ha aprobado el nuevo plan de estudios para las Escuelas Técnicas del Grado Medio, en la especialidad de «Estructuras e instalaciones industriales». Los estudios se desarrollarán en los tres cursos siguientes:

#### Primer curso:

1. Álgebra (primer cuatrimestre).
2. Cálculo (segundo cuatrimestre).
3. Sistemas de Representación y Dibujo técnico.
4. Física.
5. Química.
6. Tecnología general y Conocimientos básicos de taller (primer cuatrimestre).
7. Mecánica general (segundo cuatrimestre).

#### Segundo curso:

1. Elasticidad y Resistencia de Materiales.
2. Dibujo industrial.
3. Métodos matemáticos de la técnica (primer cuatrimestre).
4. Termotecnia (primer cuatrimestre).
5. Tecnología mecánica y Metrología (primer cuatrimestre).
6. Conocimiento, Ensayo y Tratamiento de materiales (segundo cuatrimestre).
7. Topografía y Construcción (segundo cuatrimestre).
8. Electricidad industrial y Electrónica (segundo cuatrimestre).

#### Tercer curso:

1. Oficina técnica y trabajo de fin de carrera.
2. Cálculo, Construcción y Montaje de estructuras e instalaciones.
3. Mecánica práctica de fluidos (primer cuatrimestre).
4. Soldadura, Disposiciones y Cálculo de uniones (primer cuatrimestre).
5. Legislación y Economía de la Empresa (primer cuatrimestre).
6. Termodinámica y Motores térmicos (segundo cuatrimestre).
7. Organización industrial (segundo cuatrimestre).
8. Higiene y Seguridad en el trabajo (segundo cuatrimestre).

### ACADEMIA PONTIFICIA DE LAS CIENCIAS

Es una corporación científica de la Santa Sede que reúne en su seno a las personalidades más destacadas y de más renombre en el campo de la investigación.

La integran 70 científicos de todo el mundo, encontrándose representada España por los científicos señores García Siférez y José M.<sup>a</sup> Albareda Herrera, aumentándose con la del doctor Manuel Lora Tamayo, Ministro de Educación Nacional de España, quien recientemente recibió el nombramiento y las insignias de académico traídas por el doctor Pietro Salviutti llegado de Roma expresamente para este fin.

En acto solemne celebrado en la Nunciatura, leído el breve pontificio, escrito en latín, por el que el

Papa acordó el nombramiento, por Monseñor Caclavillan, Secretario de la Nunciatura, el Nuncio de Su Santidad, Monseñor Riberi, impuso al ministro español las insignias, pronunciando un importante discurso del que entresacamos el siguiente párrafo:

«Para la Iglesia, la ciencia, como descubrimiento cada vez más amplio de la naturaleza, con toda su inagotable capacidad de invención y de progreso, nunca puede ser un motivo de recelo. Todo lo contrario: la ciencia, cuando lo es de verdad, cuando está inspirada por un noble e incontaminado propósito de descubrir el ser de las cosas, de determinar sus leyes, de revelar sus más íntimos secretos, siempre tiene que llevar a la más plena posesión de la verdad y, así también, a la más gozosa contemplación de la creación de Dios.»

#### ACADEMIA DE EXTENSION AGRARIA

Una nueva modalidad de ayuda al agricultor son las academias de la extensión agraria. Se trata de conjugar la enseñanza de la profesión agrícola y ganadera con materias de cultura general. Colaboran el agente de extensión agraria y las personas de la localidad que puedan contribuir a mejorar el nivel cultural de los alumnos, tales como maestros, sacerdotes, profesionales, etc. Actúan sobre la juventud rural que ha terminado su primera enseñanza. La primera experiencia sobre esta nueva modalidad ha tenido lugar en Rillo de Gallo (Guadalajara).

#### BACHILLERATO RADIOFONICO EN EL EXTRANJERO

En el actual curso escolar se pretende alcanzar el número de 1.500.000 alumnos de Bachillerato radiofónico de español en el extranjero. En la actualidad existen 10 centros en Suiza y 35 en Alemania.

#### PROYECCION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Según información del Director general de Enseñanza Media, en 1962 se disponía en España de 125 Institutos, 9 Centros Oficiales de Patronato, 51 Secciones filiales y 89 Estudios nocturnos. En 1963 y 1964 se abrieron 32 Institutos, 16 Secciones Delegadas (modalidad ésta que hasta entonces no se había creado), 79 Secciones filiales y 23 Estudios nocturnos. El día 1 de octubre de 1965, simultáneamente con el Centro de Aranjuez se inauguran 8 Institutos, 40 Secciones delegadas y 24 Estudios nocturnos. Se terminarán

para el 31 de diciembre de 1965, 12 Institutos y 19 Secciones delegadas. Para 1966-67 (último bienio de esta fase del Plan de Desarrollo) están programados 32 Institutos, 185 Secciones delegadas, 66 Secciones filiales y 50 Estudios nocturnos. Por lo que respecta al ritmo de aumento de los puestos escolares en la Enseñanza oficial, informó que en 1962 había 114.262 puestos escolares; en 1963-64 se crearon 120.000; en 1965, 82.720 se están creando (hasta el 31 de diciembre); para 1966-67 están programados 268.160. En estos cinco años, de 1962 a 1967, la enseñanza oficial saltará de 114.262 a 585.142, con un aumento de 470.880 y una media anual de 94.000 puestos de estudios.

En lo que se refiere a la Enseñanza Media Colegiada (la impartida en Colegios reconocidos o en Colegios autorizados), las cifras son: en 1962-64 se reconocieron 446 colegios; en 1965, 118; en 1962-64 se autorizaron 81, y en 1965, 33.

#### ZARAGOZA: CENTRO DE PRODUCTIVIDAD INDUSTRIAL

En 1.º de octubre de 1965 comenzó a funcionar en Zaragoza un Centro de Productividad Industrial. Su fin es el atender a la formación de técnicos y empresarios y a la creación de ciertos grupos en los servicios de autoorganización visitantes a la mediana y pequeña empresa, investigación aplicada a la industria, control de calidades, fomento del uso de los coeficientes de gestión, etcétera.

#### EXTENSION DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

La Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de San Sebastián, reconocida oficialmente por el Estado como dependiente de la Universidad de Navarra, ha creado las siguientes especialidades: mecánica metalúrgica, electricidad y organización industrial.

La Escuela de Ingenieros Industriales de Sevilla ha comenzado a realizar sus instalaciones a fin de que en el Curso de 1966-67 comience a funcionar después de terminadas las obras. El edificio tendrá capacidad para 2.000 alumnos, y a su gasto cooperan el Ministerio, la Diputación y el Ayuntamiento.

#### NUEVO INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES

Con el título de «Ciencias Sociales del Valle de los Caídos», la Junta Rectora del Centro de Estudios Sociales, en colaboración con el Instituto León XIII y para desarrollar y

reforzar sus enseñanzas, valorándolas con titulación académica, crea en el Valle de los Caídos un instituto cuyos estudios tendrán carácter permanente y fijo para capacitar en esta materia a sus alumnos con objeto de que puedan lograr el Título de Licenciado en Ciencias Sociales en la Universidad Pontificia de Salamanca. Los cursos se desarrollarán en los meses de verano. Los alumnos deberán completar una escolaridad análoga a la estipulada para la expedición de títulos en los cursos ordinarios. Para tal fin se ampliarán a cinco cursos los tres que se exigen en la actualidad en la Facultad de Ciencias Sociales del Instituto Social León XIII.

#### MADRID: ENSEÑANZA MEDIA

Con ocho Institutos de Enseñanza Media cuenta hoy la capital de España; se espera llegar en 1967 a 16 Institutos y 70 Secciones delegadas, con lo que se podrá impartir Enseñanza Oficial a más del 50 por 100 de la población escolar de Enseñanza Media madrileña.

#### CENTRO DE INVESTIGACIONES BIOLOGICAS

Ha sido creado el Centro «Félix Huarte de Investigaciones Biológicas», dependiente de la Universidad de Navarra, que ha comenzado a funcionar en Pamplona. Orienta sus estudios principalmente hacia el campo de la investigación del cáncer. Para ello se cuenta con un programa en el que intervienen cinco departamentos de la Facultad: Anatomía Patológica, Terapéutica física, Genética, Bioquímica y Microbiología.

#### ALFABETIZACION DE ADULTOS 1966-67

172.840.000 pesetas va a destinar el próximo año escolar 1966/67 el Ministerio de Educación Nacional a la campaña de alfabetización de adultos. Los créditos para sueldos, gratificaciones y quinquenios de los maestros nacionales, que en 1965 ascendían a 4.830,05 millones de pesetas, han pasado al convertirse en sueldos y trienios a 9.747,90 millones.

#### PROGRAMA 1966-67 DE PROMOCION PROFESIONAL OBRERA

El Ministerio de Trabajo, a través de la Dirección General de Promoción Social, ha puesto en marcha el

programa de promoción profesional obrera, que empezó a aplicarse en febrero con la puesta en marcha de la experiencia piloto en la provincia de Burgos. Aparte se encuentra también ya en aplicación en las provincias de Huelva, Cádiz, Zaragoza, Tarragona, Cuenca, Huesca, Jaén, Cáceres, Orense, Pontevedra, Badajoz, Oviedo, Madrid, Valladolid, Salamanca, Sevilla, Granada y Córdoba. Para inmediata programación figuran Alicante, Ciudad Real, La Coruña, Guipúzcoa, Lugo, Murcia, Santander, Segovia, Toledo y Zamora. Las enseñanzas que lleva consigo el programa son completamente gratuitas en horas compatibles con el trabajo. Se llevan a cabo por equipos fijos y móviles. Se admiten personas de ambos sexos, mayores de catorce años. Los cursos se encomiendan a monitores especialmente preparados. Junto a estos cursos se vienen desarrollando otros dirigidos por el programa en concierto con el Ejército y con empresas, que dan ocasión así a muchos hombres de especializarse en sus oficios preferidos o en aquellos para los que podrían reunir mayores cualidades.

#### NUEVO CENTRO DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTÍSTICOS

Dependiente de la Dirección General de Bellas Artes se ha inaugurado en el barrio de Moratalaz, Madrid, una Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos que albergará a unos 300 alumnos para las clases de dibujo lineal y artístico, repujado, corte y confección, modelado, escultura, orfebrería, enseñanzas del hogar, etc., más las clases de idiomas, gramática, etc.

#### ESCUELA PROFESIONAL DE MEDICINA INTERNA

Se crea en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada por orden de 10 de noviembre de 1965 («BOE» de 7 de diciembre).

Fines:

a) Misión fundamental de capacitación profesional de médicos en la especialidad en su aspecto científico y práctico; b), desarrollar cursos de perfeccionamiento para especialistas ya formados y de divulgación para médicos generales; c), constituir un Centro de Investigación de estas enfermedades, en conexión con las demás organizaciones dedicadas a la investigación existentes en la facultad o que existan en lo futuro; d), atender en lo social y sanitario las enfermedades de este orden en conexión con la Dirección General de Sanidad y de la Jefatura Provincial de Sanidad; e), facilitar la elaboración de tesis doctorales y trabajos de investigación a los alumnos estimulando las pertinentes publicacio-

nes, y f), mantener relaciones e intercambios con centros de la especialidad en España y del extranjero.

Enseñanzas:

Se desarrollarán en tres cursos académicos, requiriéndose la asistencia continua de los alumnos y la superación de las pruebas de aptitud. Realizarán prácticas en los distintos servicios clínicos, debiendo asistir a dos clases semanales teóricas, a una sesión clínica semanal y a los cursillos que desarrolle la escuela, tanto de perfeccionamiento como de divulgación. Al término de los tres cursos realizarán pruebas de aptitud.

Diplomas:

Se concederán de asistencia, expedidos por el rector, a propuesta del director de la escuela con el visto bueno del decano correspondiente.

#### FUNDACION MARCH: 300 MILLONES

Unos 300 millones de pesetas ha distribuido la Fundación «Juan March» desde su institución en 1956 hasta ahora en ayudas de investigación, premios literarios, becas de estudios en España, pensiones para artistas y escritores en el extranjero, atenciones benéfico-culturales, etc.

#### MUSEO DE ARTE ROMANO EN MERIDA

La Dirección General de Bellas Artes proyecta en Mérida la creación de un nuevo Museo que llevará el nombre de «Monográfico del Arte Romano», aprovechando a tal efecto los tesoros hallados en las viejas excavaciones de Emérita Augusta existentes en la actualidad en el Museo Arqueológico de dicha localidad y que fué fundado en 1838. Se piensa esté completamente instalado a finales de 1966.

#### LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO 1965-1966

A un millón de personas se ha reducido la cifra de analfabetos en España a finales de 1965. Al terminar 1964, la cifra era de 1.300.000 y se espera que en 1968 no quede en España ni un solo adulto analfabeto. Para el funcionamiento de 574 clases de adultos neolectores y alfabetizados se emplea un crédito especial de 7.462.000 pesetas.

En el plan del curso 1965-66 para conseguir la desaparición de un millón de analfabetos que existirá a finales de curso, se han tomado las

siguientes prevenciones: a) Alfabetización de 42.050 analfabetos mediante la acción de alfabetizadores voluntarios en las 20 provincias, en las cuales se suprime la plantilla de maestros destinados a este fin. b) Alfabetización en esas mismas provincias de 15.000 analfabetos que asistan a clase de adultos. c) Alfabetización de 157.950 analfabetos en las 32 provincias restantes por el mismo procedimiento de alfabetizadores voluntarios. d) Alfabetización de 300.000 analfabetos en dichas 32 provincias por los maestros de escuelas especiales de alfabetización, a un promedio de 60 por cada uno de ellos. Todo ello arrojaría en un año 515.000 alfabetizados, y en dos años 1.030.000.

Los fines de la presente campaña de alfabetización son: Conseguir que todos los adultos comprendidos entre los quince y sesenta años aprendan a leer y a escribir; promover culturalmente a todos los adultos a fin de que obtengan el certificado de estudios primarios y, finalmente, perseguir la educación continua de adultos, problema que es una de las principales preocupaciones de los países desarrollados.

#### ESTUDIOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Este Curso tiene la duración de un año, y está encaminado a proporcionar a las alumnas unos conocimientos básicos de Sociología y una visión de conjunto de la estructura social contemporánea.

Plan de estudios.—Son teóricos y prácticos, desarrollándose el teórico con las enseñanzas de: Sociología general. Psicología general. Fundamentos de estadística y demografía. Psicología diferencial y genética. Economía. Estructura social contemporánea. Psicología social. Doctrina social de la Iglesia. Formación religiosa.

Las prácticas están integradas por conferencias, visitas a centros de interés, resolución de casos prácticos, etcétera.

Al término del curso las alumnas han de presentar un trabajo escrito sobre cualquier tema de interés social previamente fijado, y si el trabajo y las pruebas son satisfactorias, se las expide a las alumnas el Diploma de Estudios Sociales.

#### INDICE LEGISLATIVO DE DG FEBRERO 1966

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señalan en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

Tomo 219-1966  
1-15 de febrero

Decreto 209/1966, de 2 de febrero, por el que se autoriza la Agrupación de Escuelas Técnicas Superiores en Institutos Politécnicos y en Universidades.—155.

Decreto 210/1966, de 2 de febrero, por el que se crea la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación y se reestructuran varias Direcciones Generales.—156.

Orden de 2 de febrero de 1966 por la que se reglamenta la extinción de los planes de estudio anteriores a los previstos por Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas.—207.

Orden de 2 de febrero de 1966 por la que se aclaran las de 24 de agosto último sobre convalidación de la asignatura de «Materiales de cons-

trucción» en las Escuelas de Aparejadores.—207.

Orden de 31 de diciembre de 1965 por la que se dispone que la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se haga cargo de todos los servicios de formación y perfeccionamiento del profesorado dependientes de las Direcciones Generales de Enseñanza Media, Enseñanza Primaria, Enseñanzas Técnicas y de Bellas Artes.—210.

Orden de 1 de febrero de 1966 por la que se establece reserva de plazas a favor de becarios en centros docentes no estatales.—219.

Orden de 28 de enero de 1966 por la que se resuelve que a partir de esta fecha los graduados por Facultades eclesiásticas podrán ser propuestos para directores técnicos de los Colegios de Enseñanza Media de la Iglesia.—221.

Corrección de erratas del Decreto 210/1966, de 2 de febrero, por el que se crea la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación y se reestructuran varias Direcciones Generales.—228.

Decreto 389/1966, de 10 de febrero, sobre regulación de las enseñanzas de Técnica Ortopédica.—234.

Orden de 5 de febrero de 1966 por la que se dictan normas complementarias a la disposición transitoria séptima de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la enseñanza primaria.—241.

Orden de 29 de enero de 1966 por la que se modifica la condición sexta del artículo segundo del Reglamento de oposiciones a ingreso en los Cuerpos de Catedráticos de Escuelas Técnicas.—245.

## 2. Extranjero

### INCREMENTO SOVIETICO DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA Y EDUCACION

En la Unión Soviética ha habido un gran incremento de los gastos públicos para investigación científica y educación. En 1958 el presupuesto de la URSS preveía para investigación un total de 2,35 mil millones de rublos (unos 157,5 mil millones de pesetas), equivalente al 7 por 100 de los presupuestos generales del Estado. Hasta 1964 esta suma aumentó en 130 por 100 a 5,4 mil millones de rublos y 11 por 100 del presupuesto. En el año en curso se registró un nuevo incremento hasta 5,7 mil millones de rublos (384 mil millones de pesetas), con lo que los gastos de investigación representan el 12 por 100 de los totales del Estado soviético. Lo mismo vale para los presupuestos de educación de las distintas Repúblicas Socialistas Soviéticas integradas en la Unión, que importan, para el ejercicio de 1965, 11,1 mil millones de rublos, o sea 13 por 100 de los gastos públicos totales.

### ITALIA: REFORMA DE LA UNIVERSIDAD

El proyecto de ley sobre la reforma universitaria ha sido aprobado por el Consejo de Ministros de Italia. Además del ya existente grado de doctor se prevén otros dos títulos: el examen de estado o licenciatura y un grado posdoctorado. La

segunda innovación importante consiste en la creación de los llamados «departamentos», que agrupan cátedras afines o institutos de facultades vecinas, como se practican en la universidad anglosajona. El proyecto de ley trata de corresponder a la llamada «democratización» de la universidad. Los docentes sin cátedra, ayudantes de cátedra y los estudiantes estarán representados en la administración universitaria. En el futuro, los profesores encargados de cátedra y los ayudantes de cátedra participarán en las sesiones de la Facultad, de las cuales están excluidos los estudiantes. En el consejo de administración tendrán asiento, junto a catedráticos y encargados y ayudantes de cátedra, también los representantes del estudiantado, a quienes sólo se concede voz de asesoramiento. De esta manera, estudiantes y docentes participarán en la autoadministración de la universidad.

### 170.000 BECAS PARA EL CURSO 1966-1967

En el repertorio de la Unesco «Estudios en el Extranjero» se describen 170.000 becas creadas por las organizaciones internacionales, los gobiernos e instituciones de 120 países, a favor de estudiantes que deseen completar su formación en universidades y centros de cultura superior.

Un 40 por 100 de esas becas están sostenidas por los presupuestos na-

cionales, un 8 por 100 corresponden a los programas de las Naciones Unidas e instituciones especializadas, el 21 por 100 a la universidades, el 18 por 100 proviene de corporaciones, fundaciones o entidades de carácter público y el 8 por 100 se deben a la iniciativa privada.

Responsables de los intercambios internacionales, especialistas y simples estudiantes encontrarán en el repertorio la indicación de la beca, su objeto, organismo patrocinador y las condiciones que han de cubrir los candidatos para poder solicitarlas.

Entre otros datos es de interés señalar que en el repertorio de la Unesco figuran las facilidades ofrecidas por cada uno de los países considerados. Entre los países de habla española y portuguesa encontramos Argentina, que ofrece 748 becas; Brasil, 774; Chile, 588; Colombia, 706; Costa Rica, 117; Ecuador, 160; Méjico, 809; Puerto Rico, 684; Venezuela, 796; España, 2.363, y Portugal, 590. Los Estados Unidos, por ejemplo, cuentan con 48.867; Francia, 11.359; la República Federal de Alemania, 4.887; Reino Unido, 4.547, y la República Árabe Unida, 3.176.

Contiene también «Estudios en el Extranjero» un informe sobre el movimiento de intercambio estudiantil en 1964. Más de 290.000 alumnos se inscribieron en tales condiciones, recibiendo los Estados Unidos un total de 74.814; Francia, 30.442; URSS, unos 21.000; la República Federal de Alemania, 25.155; el Reino Unido, 14.117; la República Árabe Unida, 9.307; Argentina, 9.158, y España,

5.281. Destaca esta publicación de la Unesco el crecimiento experimentado en 1964 en el número de estudiantes llegados a la República Federal de Alemania, España e Italia. La mayor parte de esos estudiantes en España procede de los países latinoamericanos, pero también se registran numerosos estudiantes de Europa y de los países árabes.

En relación con las materias estudiadas por esos 290.000 estudiantes, cabe notar que las humanidades, las ciencias sociales y el derecho representaron el 43 por 100 de los efectivos, mientras las ciencias exactas rebasaron esa tasa, y con la medicina, la ingeniería y la agricultura alcanzaron el 51 por 100 del estudiado. Cabe hacer notar también que la pedagogía y la administración pública cobran cada día mayor interés y en los próximos años alcanzarán cifras equivalentes a las de cualquiera de las disciplinas científicas o tecnológicas.

#### NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD DE BIRMINGHAM

El próximo curso se pondrá en vigor en la universidad de Birmingham un nuevo plan de estudios que incluye las disciplinas de ingeniería mecánica, economía e idiomas. Estas serán cursadas con arreglo a los programas de opción facultativa para los estudiantes; mediante el primero, de cuatro años de duración, se obtendría título de bachiller en ciencias y bachiller comercial, y a través del segundo, prolongado a lo largo de tres años, el título de bachiller en ciencias (ingeniería mecánica y economía).

#### CINCO TIPOS DE ENSEÑANZA TECNICA MEDIA EN FRANCIA

Después del ciclo de observación a que se someten los escolares franceses hasta los doce años, los alumnos pueden seguir cinco tipos de enseñanza, aunque en realidad a partir de los once años se hallan ya debidamente encauzados en ciertos tipos, ya que el ciclo de observación forma parte integrante de la progresión normal de los estudios. Esto, no obstante, cada niño tiene siempre —como ya vimos— posibilidades de reorientación para pasar de un tipo a otro de estas enseñanzas.

Los cinco tipos de estas enseñanzas, entre los trece y los dieciocho años, son éstos: Enseñanza terminal, enseñanza general corta, enseñanza general larga, enseñanza profesional corta y enseñanza profesional larga. Vamos a ver acto seguido el alcan-

ce y contenido de cada una de dichas enseñanzas.

**Primer tipo: «L'enseignement terminal» (Enseñanza terminal).**—Además de los dos años del ciclo de observación, durante los cuales se sigue la progresión normal de los estudios, esta enseñanza comprende tres años de estudios terminales, que redondean la educación general del alumno y le dan una preparación completa y práctica para trabajar en la agricultura, artesanía, comercio o industria. La formación profesional —que varía según las particularidades locales— se dispensa generalmente en conexión con ciertas empresas privadas, que suscriben contratos a este efecto. Se la puede impartir en establecimientos de enseñanza profesional y en varios otros tipos de escuelas.

La enseñanza primaria está sancionada por el «diplôme de fin d'études», en el que se hace constar la especialización profesional del alumno. Sin embargo, de aquí a 1967 (año en que el precepto de la escolaridad obligatoria hasta la edad de dieciséis años será aplicable al primer grupo de niños sujetos a la ley de 1959) la enseñanza primaria será sancionada por el «certificat d'études primaires élémentaires», que se concede mediante la aprobación del examen correspondiente a los alumnos que alcanzan la edad de catorce años en el curso del año solar.

**Segundo tipo: «L'enseignement général court» (Enseñanza general corta).**—Pueden ingresar en la enseñanza general corta, al nivel de la clase de «sixième», los niños que han terminado los estudios del ciclo elemental. Esta enseñanza comprende los dos años del ciclo de observación, más otros tres años de estudios. Se imparte en los «Colleges d'enseignement général».

Los niños son admitidos a partir de los once años de edad, mediante solicitud y previo examen de aptitud. Sin embargo, existe la posibilidad de pasar a un «College» desde la escuela primaria (ciclo terminal) a nivel de las «classes de cinquième et de quatrième», pero siempre un previo examen de aptitud.

La enseñanza general corta ofrece programas prácticamente idénticos a los del primer ciclo de la enseñanza general larga (sección moderna), especialmente en el nivel de las clases de observación («sixième et cinquième»). Esta semejanza tiene por objeto permitir en cualquier momento el paso de uno a otro tipo de enseñanza.

La enseñanza general corta prepara a los alumnos para ejercer empleos no técnicos de categoría intermedia y para ingresar en las Escuelas Normales de Maestros (Ecoles Normales) y queda sancionada por el «Brevet d'enseignement général».

**Tercer tipo: «L'enseignement général long» (Enseñanza general larga).** La enseñanza general larga comprende siete años (desde los once a los dieciocho); en estos siete años están abarcados: a) Los dos años del ciclo de observación; b) Un primer ciclo lingüístico de dos años de duración; c) Un segundo ciclo clásico-moderno-técnico de otros dos años de duración, y d) Un séptimo curso que se culmina con el grado de bachiller.

Terminados los dos años del ciclo de observación comienza el niño a los trece su primer ciclo lingüístico o en la sección clásica A, o en la sección clásica B o en la sección moderna. La sección clásica A imparte sólo latín, griego y un idioma moderno; la sección clásica B imparte sólo latín y dos idiomas modernos; la sección moderna imparte un estudio concentrado del francés y dos idiomas modernos.

#### RESEÑAS DE PUBLICACIONES PEDAGOGICAS

Convocada y organizada por la Unesco, y con asistencia de expertos de once países y de observadores de tres organismos internacionales, se ha celebrado en París la Reunión de expertos en materia de reseñas de publicaciones pedagógicas, del día 5 al 9 de julio. La representación de la OEI estuvo a cargo de doña Dolores Albizua de Burillo, encargada del Departamento de Documentación.

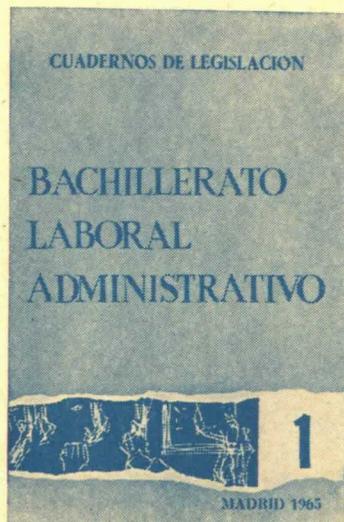
Los participantes procedían de los siguientes países: Argentina, Estados Unidos de América, Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, Japón República Árabe Unida, República Federal Alemana, URSS y Yugoslavia. La representante de Argentina fue la señorita Josefa E. Sabor, directora de la Escuela de Bibliotecología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los organismos internacionales asistentes en calidad de observadores han sido: Oficina de Educación Iberoamericana, Organización Internacional del Trabajo y Consejo de Europa. Actuó como presidente el señor L. R. Fernig, subdirector del Departamento de Educación de la Unesco.

La reunión fue inaugurada por el doctor Gabriel Betancur Mejía, subdirector general de la Unesco, quien destacó la importancia y trascendencia de lo que iba a tratarse, ya que siendo una de las responsabilidades de la Unesco promover el intercambio de las experiencias educativas entre los educadores de los Estados miembros, esta reunión constituía una etapa previa experimental básica para poner en práctica el programa que la Unesco se propone desarrollar.

# CUADERNOS DE LEGISLACION

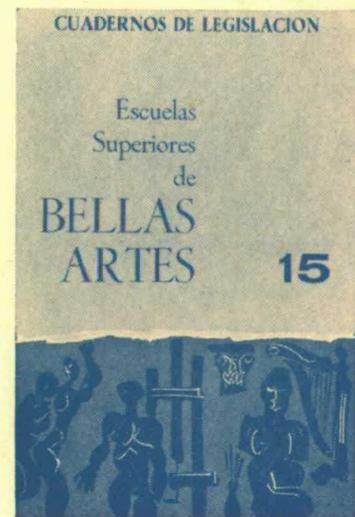
La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

**TESORO ARTISTICO**  
y exportación  
de obras de arte  
304 páginas  
60 pesetas



**BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO**  
2.ª edición aumentada y actualizada  
Presentación  
I. Disposiciones específicas  
II. Disposiciones complementarias  
III. Disposiciones anexas  
IV. Apéndice  
INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS  
312 páginas  
50 pesetas

**ESCUELAS SUPERIORES  
DE BELLAS ARTES**  
Presentación  
Disposiciones específicas  
Reglamentos de régimen interno  
Apéndices  
Índice analítico de materias  
178 páginas  
50 pesetas



**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION  
DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL  
TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL  
ALCALA 34 TELEFONO 221 96 08 MADRID 14 ESPAÑA**

# REVISTA DE EDUCACION

**En el próximo número 180**

***abril 1966***

**ESTUDIOS.** Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar - Adolfo Maíllo: La supervisión escolar - José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos - M. E. Espada-Bermejo y A. Martínez Martínez: Reflexiones en torno al libro.

#### **CRONICA**

**INFORMACION EXTRANJERA.** Enrique Ruiz-Fornells: España y los Institutos «National defense Education act».

#### **LA EDUCACION EN LAS REVISTAS**

#### **RESEÑA DE LIBROS**

#### **ACTUALIDAD EDUCATIVA**

**Precio del ejemplar**

**40 pesetas**