



Revista de
Educación

Enero-Febrero
1976
N° 242

R-638



**Tendencias
educativas
del siglo XX**

**Indice
1974-1975**

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Sebastián Martín-Retortillo
Baquer

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

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



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M 57/1958
Imprime: Boletín Oficial del Estado

Número 242 ★ Enero-febrero 1976

**SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA**

CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00



Sumario

	Páginas
EDITORIAL	3
ESTUDIOS MONOGRAFICOS	
GERMAN GOMEZ ORFANEL: Panorama de las diversas tendencias educativas del siglo XX.	5
RICARDO MARIN IBAÑEZ: Los ideales de la escuela nueva.	23
GEORGES PIATON: Freinet y la escuela nueva.	43
JULIO RUIZ BERRIO: El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas.	51
TALCOTT PARSONS: La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana.	64
ALBERTO SILVA: Paulo Freire: una educación para la liberación.	87
CHRISTIAN VOGT: La autogestión en la escuela y en el liceo.	97
GONZALO JUNOY y GERMAN GOMEZ ORFANEL: Ivan Illich o la desescolarización.	105
OTROS ESTUDIOS	
EMILIO ARAGON: Universidad e investigación.	121
ANTONIO ALVAREZ DE MORALES: Mentalidad tradicional contra universidad ilustrada en España a fines del siglo XVIII.	139
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	143
Rousseau y la significación de la infancia.	144
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Información educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Aprobación de la ley general de enseñanza superior.— <i>Nuevo plan para las construcciones universitarias</i> .— <i>Bélgica</i> : Austeridad en los presupuestos universitarios.— <i>Comunidades europeas</i> : Programa de acción en materia educativa.—	

<i>España: Una alternativa para la enseñanza.—Estados Unidos de América: La violencia escolar cuesta anualmente 600 millones de dólares.—Francia: Congreso de la Federación de Educación Nacional. El programa educativo para 1976. Reforma del segundo ciclo de educación superior.—Gran Bretaña: Controversia en torno al castigo corporal en las escuelas. Proyecto de ley generalizando las escuelas integradas.—Italia: La crisis gubernamental aplaza la reforma de la educación secundaria. Disminución del porcentaje de incremento anual de gastos de educación.—Países Bajos: Proposición de cursos generales universitarios basados en el sistema de créditos.</i>	153
---	-----

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA.	169
ALEMANIA.	170

BIBLIOGRAFIA

JULIO DIAZ BERRIO: Bases bibliográficas para el estudio de la educación en España (1874-1975).	183
--	-----

Notas críticas

OCDE. Ministerio de Educación y Ciencia: «Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanzas».—MARIA TERESA MARTINEZ DE SAS: «El socialismo y la España oficial».—VARIOS: «Estudios sobre la II República Española».—DIEGO NUÑEZ RUIZ: «La mentalidad positiva en España, desarrollo y crisis».—ARCHIBALD CALLAWAY: «Educational planning and unemployed youth».—OCDE: «Participatory planning in education».—RAMON MARIA ALLER: «La política en la Universidad española».—GONZALO ANES: «El Antiguo Régimen: Los Borbones».— Anuario de la Educación. —GERARD MENDEL: «La descolonización del niño».	208
---	-----

La educación en las revistas.	220
-------------------------------	-----

Indices 1974-75.	225
------------------	-----

Editorial

PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Una de las preocupaciones más recientes de los responsables de las políticas educativas es la de procurar la equidad y la eficacia en la distribución de los recursos educativos no ya sólo prolongando el periodo de la escolaridad obligatoria, sino también proporcionando en edades más tempranas medios de iniciación a la enseñanza a los niños comprendidos en edad preescolar. Las tentativas que tienen por objetivo eliminar las desigualdades educativas han puesto de manifiesto cómo las oportunidades que un niño tiene de realizar sus posibilidades dependen en buena medida de los primeros años de su existencia. No es, pues, de extrañar esta atención especial a la educación preescolar patente desde hace muy poco tiempo entre las autoridades educativas de los países industrializados. Las razones son claras. En primer lugar, porque se han reconocido las repercusiones que tiene sobre las oportunidades del educando a lo largo de su vida; en segundo lugar, porque ha evolucionado el papel de la mujer, admitiéndose en la actualidad que tiene el derecho a desarrollar su propia personalidad fuera de sus funciones de esposa, de madre o de ama de casa. En este sentido, va en aumento el número de mujeres casadas que ejercen una actividad profesional.

El hecho de que este interés sea muy reciente explica el que este nivel de enseñanza no posea todavía en la mayoría de los países una estructura institucional bien establecida. Las opiniones y las soluciones difieren en cuanto al contenido de los programas de esta etapa infantil, sus relaciones con la enseñanza obligatoria básica, el nivel de participación de los padres y de la colectividad. Un nuevo tema adquiere importancia a medida que el problema de la igualdad se hace más patente en la sociedad. Es el de la enseñanza compensatoria, de los efectivos y de los recursos que deben modificarse para responder a las necesidades de los diversos sectores sociales desfavorecidos.

A pesar de la heterogeneidad de las prestaciones de educación preescolar que se conservan en los diferentes países a nivel central y regional, es posible percibir un elemento común que requiere soluciones eficaces. Este elemento es la existencia de grupos desfavorecidos; grupos desprovistos de los recursos materiales necesarios para asegurar a sus hijos un medio ambiente apropiado, a la vez que su situación socio-económica no les permite prestar el interés preciso a la educación de sus hijos, por lo que éstos obtienen en la escuela un rendimiento inferior a los de otros alumnos.

En España, en los dos últimos decenios, como ha acontecido en la generalidad de los países de análogo nivel de renta, la implantación de la escolaridad obligatoria, la expansión de las enseñanzas secundaria y superior han exigido y exigen del Estado importantes inversiones materiales (económicas, locales) y humanas (profesores). La cuantiosa dedicación de recursos a estos sectores ha impedido que la política educativa prestase mayor atención a la educación preescolar. En efecto, de una población en edad preescolar (dos-cinco años) de poco más de dos millones y medio (1973), el número total de alumnos escolarizados fue de 829.155. En el curso 1974-75 la cifra de niños escolarizados fue de 853.322, y en el curso 1975-76 este número se elevó a 920.336 (un 35 por 100 de la población escolarizable).

Pero, por otra parte, más de la mitad de estos niños en edad preescolar acuden a centros privados normalmente caros. La falta de puestos estatales (gratuitos) en este nivel educativo (jardines de infancia y escuelas de párvulos) es claramente acusada en términos absolutos, así como su desigual distribución geográfica entre las zonas industriales y agrícolas.

¿En qué medida se podrá hacer frente a las nuevas inversiones que reclama la educación preescolar? Cualquiera que sea la estrategia que se adopte será necesario un incremento de los recursos dedicados a la educación. Una enseñanza preescolar de calidad es necesariamente cara si de verdad ha de ser compensatoria. Aunque también es cierto que una educación cara no es necesariamente buena.

Por ello, junto al problema cuantitativo se deberá abordar el tema de la calidad de la educación preescolar, reduciendo la tasa alumnos-profesor y vigilando que la formación y la remuneración del profesorado de estas enseñanzas esté en consonancia con la importancia que debe darse al desarrollo de los niños en edad preescolar.

Ha sido nombrado presidente del Consejo de Redacción de la Revista don Sebastián Martín-Retortillo Baquer, quien sustituye a don Juan Velarde Fuertes, que ocupó este puesto en los dos últimos años. Sirvan estas líneas para agradecer a Juan Velarde sus valiosas sugerencias y su inestimable aportación a la superación de la Revista. Al mismo tiempo, el equipo de Redacción, y en particular el Director, saludan al nuevo Presidente con la esperanza de seguir, bajo su alta supervisión, en la línea de una mejora constante de la calidad de la Revista.

Estudios monográficos

PANORAMA DE LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS EN EL SIGLO XX

Germán GOMEZ ORFANEL

El título de estas notas introductorias al contenido del presente número de la REVISTA DE EDUCACION puede resultar quizá un tanto presuntuoso. En realidad lo que pretendemos es ofrecer una información que contribuya de algún modo a situar una serie de concepciones sobre la educación y sus funciones, en relación con la sociedad y en el marco de la evolución histórica de las ideologías y movimientos sociales contemporáneos.

No es tarea fácil ofrecer siquiera una noción de Educación que pueda ser aceptada conjuntamente por las diferentes ideologías. De una forma esquemática, la educación puede ser definida quizá como el conjunto de procesos que forman a los hombres, preparándoles para ejercer su papel en la sociedad (1). La educación se distingue así de la enseñanza, que consiste esencialmente en la transmisión de conocimientos. El objeto de la educación no sería únicamente el desarrollo intelectual del individuo, sino su formación física, moral y estética.

Emile Durkheim, por su parte, concebía la educación «como la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desenvolver en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al cual está particularmente destinado» (2).

Definiciones puramente «filosóficas», como, por ejemplo, la de Paul Natorp: «Educación es el desarrollo armónico de la esencia armónica del hombre» (3), aparte de esclarecernos muy escasamente, tienden a incurrir en el error de partir del postulado de que hay una educación ideal perfecta, válida para todos los hombres indistintamente y universal, a la que los teóricos se esfuerzan por definir (4). Para Durkheim las doctrinas pedagógicas se presentan como «hechos históricos observables», como muestra de las corrientes de opinión de una época determinada, como documentos sobre el espíritu del tiempo (5).

(1) LÊ TANH KHÔI: *L'industrie de l'Enseignement*, p. 13. Editions de Minuit, París, 1967.

(2) EMILE DURKHEIM: «Education et sociologie», *Presses Universitaires de France*, París, 1966, p. 41.

(3) PAUL NATORP: *Curso de Pedagogía*, Ediciones de la Lectura, Madrid, 1915, p. 10.

(4) DURKHEIM: *Op. cit.*, pp. 33 y 34.

(5) DURKHEIM: *Op. cit.*, pp. 117 y 120. Para la redacción de estas líneas hemos utilizado el artículo de Jesús Andrés LASHERAS «Notas para una teoría de la Filosofía de la Educación» (parte primera), publicado en la *Revista de Pedagogía* de Caracas (Venezuela), enero-abril 1975, pp. 11 y ss.

Lo expuesto anteriormente fortalecería la opinión de que la educación, como parte de la vida general humana, se halla sometida a las mismas vicisitudes históricas que la vida misma. Está condicionada por las concepciones del mundo, que se proyectan a lo largo de la historia. Cada pueblo, cada época y cada generación tienen su propia concepción educativa (6).

Por otra parte, a nivel de sociedad global, o, si se prefiere, a nivel de formación social determinada, los procesos e instituciones educativas están interrelacionados con los fenómenos de tipo económico, político, ideológico-cultural y social, que se producen en el marco de dicha sociedad.

Para analizar la realidad social, la teoría de los sistemas emplea dicha categoría conceptual que hace referencia a totalidades organizadas en las que el comportamiento de un elemento cualquiera depende de su posición, del comportamiento de los otros y del funcionamiento de la totalidad.

Si consideramos a la Educación como un sistema (conjunto de elementos interrelacionados entre sí y respecto al exterior, que, a su vez, está constituido por sistemas), dicho sistema no aparecería en el seno de la sociedad como algo aislado, sino relacionado con los restantes sectores de la realidad social, con los que realizaría intercambios, cumpliendo así determinadas funciones en relación con la sociedad global.

Así, en relación con el sistema económico, el sistema educativo le ofrece la mano de obra cualificada y especializada necesaria para la producción de bienes y servicios, determinando así la estructura ocupacional. Además internaliza en los individuos pautas de conducta acordes con los valores básicos de carácter económico y con los papeles que habrán de desempeñar en los procesos de tal carácter, es decir, que el sistema educativo contribuye a «formar» productores y consumidores. El sistema económico, por su parte, ofrece a las instituciones educativas los medios e ingresos que precisan, los bienes y servicios necesarios para su mantenimiento.

Respecto al sistema político, el sistema educativo fomenta la legitimación del poder político, contribuyendo a crear un consensus o conjunto de valores comunes (o por lo menos dominantes) sobre los que descansa la organización política. Los procesos de socialización son decisivos en tal sentido. El poder político, por su parte, se hace responsable del control y funcionamiento del sistema educativo, ofreciéndole su apoyo e incluso medios coactivos si fuesen precisos.

En relación con la estratificación social y la formación de grupos sociales, las instituciones educativas contribuyen decisivamente a la distribución y clasificación de los individuos, según su nivel de *status*, procurando facilitar asimismo la cohesión dentro de los grupos sociales y entre los mismos (7). También determinan la formación y selección de dirigentes, sobre todo en los sistemas educativos no muy desarrollados, en los que la educación se ofrecía a una pequeña élite. A cambio los grupos sociales confieren prestigio a los niveles educativos. Y tienden a otorgar su apoyo a las actividades educativas; la educación actúa, pues, como factor de movilidad, selección y estratificación.

Las líneas que anteceden suponen una reflexión que pretende recalcar la multiplicidad de concepciones educativas y su relación con el modelo de sociedad en el que se producen.

(6) LORENZO LUZURIAGA: *La Educación Nueva* (5.ª ed.), Editorial Losada, Buenos Aires, 1958, p. 14.

(7) Estas afirmaciones son compatibles con el reconocimiento de la existencia de conflictos sociales y conflictos entre clases sociales.

Sobre las relaciones entre educación y sociedad existen muy diferentes posiciones; un reciente informe de la UNESCO hace referencia (8) a las siguientes:

- La perspectiva idealista que considera que la educación existe en sí y para sí.
- El enfoque voluntarista que consiste en afirmar que la educación puede y debe transformar el mundo, independientemente de los cambios que se produzcan en las estructuras de la sociedad.
- La posición determinista mecanicista, para la cual las formas y los destinos de la educación, vienen regidos de forma directa y más o menos sincrónica por el juego de los factores ambientales.
- Una posición ecléctica, cuyos defensores postulan por una parte que la educación reproduce necesariamente, o incluso agrava y perpetúa, los vicios de las sociedades que ellos denuncian, y que no existe remedio concebible para ello fuera de una transformación radical de la sociedad; por otra parte afirman, contradictoriamente, que la educación puede ser la escena para una revolución interna anticipada, que será preludio de la revolución social.

La educación ha sido y sigue siendo todavía un instrumento privilegiado para el mantenimiento de los valores y relaciones de dominación existentes, está sometida a la sociedad y concurre a sus fines; en este sentido ejerce una función *reproductora* o de repetición y transmisión de conocimientos y valores vigentes o del pasado, colaborando objetivamente en la consolidación de las estructuras existentes y en la formación de individuos aptos para vivir en la sociedad tal como en sustancia es. La educación tiene, pues, aspectos por naturaleza conservadores. Pero cumple también funciones renovadoras que facilitan el cambio cultural y social y son reflejo de transformaciones socioeconómicas que ayudan a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación. La educación puede ejercer una labor reflexiva y crítica que influya en la transformación de lo vigente.

En las sociedades contemporáneas en las que las funciones educativas son realizadas esencialmente por instancias especializadas, la Escuela, en cuanto institución educativa formal, ocupa una posición central.

La Escuela es una agencia de socialización y de selección social.

Se ha repetido en numerosas ocasiones que las principales funciones sociales de las instituciones educativas, y sobre todo de la escuela, son de dos clases: unas, referentes a la transmisión del legado cultural de generación en generación y a la participación al lado de la familia en el proceso de socialización; otras, relacionadas con la canalización y promoción diferencial de las personas hacia aquellas posiciones sociales cuya distribución se realiza en base al rendimiento (9).

La Escuela transmite la cultura, que no es sólo el conjunto de conocimientos acumulados en cada campo de investigación, sino que incluye los valores, creencias y normas que han pasado de generación en generación,

(8) EDGAR FAURE y otros: *Aprender a ser* (UNESCO), Alianza Editorial, Madrid, 1973, p. 115.

(9) S. N. EISENSTADT: *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*, Editorial Tecnos, Madrid, páginas 164 y ss.

y que son internalizados y asimilados a través de los procesos de socialización (10); otra función básica de la Escuela es la de asignar posiciones sociales en la sociedad. Para los funcionalistas, la sociedad es un sistema de recompensas desiguales que genera una estratificación formada sobre la base del prestigio. La educación sería, por tanto, el instrumento empleado para suministrar las cualificaciones y habilidades precisas para un adecuado funcionamiento de la sociedad, facilitando al individuo su integración en los diferentes escalones sociales.

Desde otra perspectiva marcadamente distinta, el filósofo francés Louis Althusser considera al sistema escolar como lo que él denomina un «aparato ideológico de Estado», que asegura la reproducción de las relaciones de producción, contribuyendo a la estratificación social y, sobre todo, a la división en clases y suministrando a cada individuo la ideología adecuada a la función que debe desempeñar. Según Althusser, la Escuela y el sistema educativo permiten y favorecen la cualificación de la fuerza de trabajo y su reproducción como tal, pero además en la escuela se aprende a respetar las reglas de la división técnico-social del trabajo y del orden establecido y, según la posición que se ocupará posteriormente, se recibe un determinado tipo de educación (11).

Dada la importancia de las funciones realizadas por las instituciones educativas, se explica que éstas hayan sido colocadas bajo la dependencia de las estructuras políticas, ya que el control del sistema educativo constituye en toda sociedad un importante problema político. En tal sentido la clásica afirmación anglosajona *What you want in state you must put in school* resulta especialmente ilustrativa.

Si en épocas anteriores funciones educativas fundamentales han corrido a cargo de instituciones confesionales, a partir de finales del siglo XVIII se inicia un proceso de nacionalización y lenta, pero progresiva, estatalización de los sistemas educativos, que hace que los poderes públicos se vayan viendo cada vez más comprometidos con las cuestiones de educación.

El hecho de que en la época contemporánea la escuela sea la institución educativa por excelencia, encargada de realizar las tareas educativas fundamentales, ocupando hasta muy recientemente una posición indiscutible y casi sagrada, junto a la comprobación de que los grupos sociales provistos de una ideología (o concepción) acerca de la organización de la sociedad y la configuración del poder político, se ocupan muy especialmente de la institución escolar y nos inclina a centrarnos en la consideración que merece la Escuela a las principales, a nuestro juicio, tendencias educativas.

Durante la mayor parte de la historia humana, la instrucción organizada ha sido algo esporádico. El niño aprendía por imitación lo que hacían los adultos. A través de un largo proceso, la educación se fue institucionalizando, quedando a cargo de instancias específicas, pudiéndose hablar ya de una educación formal a cargo principalmente de las escuelas surgidas como consecuencia de las tendencias a la diferenciación entre actividades familiares y ocupacionales (12), siendo uno de los objetivos básicos de la escuela el

(10) DAVID A. GOSLIN: *La Escuela en la sociedad contemporánea*, Editorial Paidós, 1971, pp. 19 y ss. Como se puede observar fácilmente, tanto este autor como el citado anteriormente, adoptan una perspectiva funcionalista, en la línea de Talcott Parsons.

(11) LOUIS ALTHUSSER: «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *Escritos*, Editorial Laia, Barcelona, 1970, pp. 108 a 112 y 136.

(12) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, epígrafe «Enseñanza», Editorial Aguilar.

preparar al niño para que pase de las relaciones delimitadas, pero difusas, de la vida familiar a las más impersonales y diversificadas propias de la sociedad (13).

Se ha escrito que la Escuela aparece cuando una sociedad, llegada a un cierto grado de evolución, siente la necesidad de delegar a algunos de sus miembros la tarea de transmitir una parte de los conocimientos culturales y de formar ciudadanos adaptados a tal sociedad (14). Sin embargo, la generalización de la escuela, o mejor dicho los primeros intentos relevantes de escolarización, coinciden con el industrialismo. Con anterioridad, las instituciones educativas estaban destinadas a la formación de una élite y a la conservación y desarrollo de las tradiciones culturales, o vinculadas a la formación religiosa (15). El acceso a la cultura estaba determinado, salvo contadas excepciones, por la posición socioeconómica y estamental, y la educación no constituía un cauce de movilidad social y laboral generalizada.

Las necesidades originadas por el progreso técnico y la revolución industrial determinarán que se fomente un tipo de educación dirigida a un mayor número de destinatarios, lo cual permitiría formar la fuerza laboral que se precisaba, transmitiendo unos conocimientos que, aunque fuesen mínimos, permitieran dominar una técnica o ejercer algún oficio.

La enseñanza estará destinada, pues, no sólo a formar hombres religiosos o sabios, sino sobre todo ciudadanos y futuros trabajadores que conozcan su oficio. Comenzará a ser considerada como un medio de producción apto para formar hombres adaptados a las nuevas condiciones sociales y útiles (16).

LA FORMACION DE UNA ENSEÑANZA LAICA: EL MODELO FRANCES

Si la Revolución Francesa es decisiva para comprender la sociedad contemporánea, creemos que dedicar algún espacio a comentar la evolución educativa de dicho país puede sernos útil, en cuanto a lo largo de tal proceso se manifiestan rasgos especialmente significativos y que se reproducen en otras naciones.

Los principios de Educación pública, gratuita y obligatoria, fueron ya proclamados en 1791, y a ello contribuyeron en gran medida las ideas de la Ilustración favorecedoras de la tesis de que el mundo y las relaciones sociales podían ser modificados gracias a la educación y a las «luces de la razón».

Se ha dicho en más de una ocasión que el siglo XIX y una parte notable del XX constituyen en Francia un desarrollo de las potencialidades de transformación social insertas en la Revolución Francesa, ya que la complejidad del proceso revolucionario (1789-1799) y las circunstancias internas e internacionales impidieron la puesta en práctica y consolidación de dichas posibilidades de cambio. Si a ello unimos las diversas «restauraciones» y el hecho de que instituciones predominantes en el Antiguo Régimen (Iglesia, aristocracia...) conservasen en gran medida su poder, nos sería más fácil comprender por qué en el campo educativo, al igual que en otros sectores, no

(13) D. A. GOSLIN: *Op. cit.*, p. 20.

(14) AIDA VASQUES y FERDINAND OURY: *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 191. Maspero, París. Hay traducción española en Editorial Siglo XXI, bajo el título: *Hacia una pedagogía del siglo XX*.

(15) Es significativa la posición educativa de LUTERO que insistía en la importancia de la educación primaria y proponía una educación obligatoria a cargo del Estado. Por otro lado la necesidad de poder leer la Biblia fomentaba aunque fuese a un nivel mínimo los deseos de educación.

(16) Véase MICHEL LOBROT: *La pédagogie institutionnelle*. Gauthier-Villars, Editeur; París, 1970, pp. 22 y siguientes.

se habían hecho realidad los proyectos revolucionarios. Realizar tal tarea supondría, en primer lugar, enfrentarse con los poderes de la Iglesia.

El proceso de laicizar la enseñanza correrá a cargo de una «izquierda burguesa», cuyos objetivos consistirán en separar a la Iglesia del Estado, organizar una escuela laica, o instalar una enseñanza primaria y obligatoria.

La educación ofrecida por instituciones religiosas se había venido caracterizando (hasta el último tercio del XIX) por una doble estructuración. Por un lado, los hijos de los sectores más favorecidos (nobleza y alta burguesía) recibían una enseñanza costosa que los preparaba para ocupar los puestos directivos de la sociedad; en cambio, para la gran mayoría de los hijos de obreros y campesinos, la escuela religiosa gratuita, cuando existía, se limitaba esencialmente a la enseñanza del catecismo (17).

A partir de 1880, los partidarios de la escuela gratuita, obligatoria y laica, obtendrán la victoria. La ley de 6 de junio de 1881 consagra la gratuidad; las retribuciones que se pagaban a las escuelas primarias públicas son suprimidas; la enseñanza correrá a cargo de los contribuyentes, que entregan los recursos a una administración que gestiona ella misma el presupuesto; la obligatoriedad escolar se implantará en 1882, junto con la laicidad de las escuelas (18). Junto a la enseñanza pública subsistirá, no obstante, una enseñanza privada, con frecuencia confesional, controlada por la Administración a través de los exámenes.

Este proceso al que hacemos referencia coincidirá con el período de implantación de la III República Francesa, y supondrá lo que ha sido considerado como la segunda revolución burguesa y la primera revolución pedagógica en Francia (1880-1914) (19). El modelo de Escuela que se configura actuará como importante agencia de socialización política y cívica, al servicio de la consolidación de la república, inculcando los valores republicanos y respondiendo más adecuadamente a las demandas de una sociedad que ha alcanzado unos determinados niveles de desarrollo técnico y económico.

No obstante, este tipo de Escuela pública, que posee méritos indudables, se irá replegando sobre sí misma, transformándose en un lugar cerrado y aislado del mundo real, generando una enseñanza uniforme, burocrática, jerarquizada y centralizada, que emplea métodos memorísticos y centrada en instrumentos como la lección, el manual y el examen, los premios y castigos, al servicio del rendimiento escolar.

La evolución histórica del sistema educativo francés, al que hemos hecho referencia, constituye un ejemplo típico de transformación de una enseñanza gestionada esencialmente por instituciones religiosas en un sistema burgués innovador que acaba por burocratizarse y estabilizarse, convirtiéndose en una enseñanza «establecida».

Contra esta situación surgirá un movimiento de reforma pedagógica y educativa que se conoce bajo el nombre de Educación Nueva.

La mayoría de los países europeos experimentan un proceso semejante, aunque con características propias. Concretamente en España el tan repetido tema de la ausencia de una verdadera revolución burguesa puede ayudar a explicar las diferencias en relación con la evolución de otros sistemas educativos.

(17) GERARD MENDEL y CHRISTIAN VOGT: *El Manifiesto de la Educación*, Editorial Siglo XXI, Madrid, 1975, p. 155.

(18) M. LOBROT: *Op. cit.*, p. 59.

(19) VOGT: *Op. cit.*, pp. 154 y ss. y 160.

LA EDUCACION NUEVA

La educación o mejor dicho la enseñanza escolar a fines del siglo XIX tenía un carácter fundamentalmente intelectualista y memorista, basándose en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, en el empleo de algunos manuales y en la audición y repetición de las palabras del maestro. Predominaba generalmente una escuela verbalista e incluso autoritaria, que consideraba al niño como un ser pasivo y displicente, al que había que «educar» y transmitirle (quisiera él o no) un patrimonio cultural, un legado de civilizaciones o un cúmulo de datos que él debería almacenar. Para ello habría que formar su voluntad y vencer su natural pereza. En el fondo late una desconfianza hacia el niño (fruto sobre todo del desconocimiento de su realidad).

En la escuela tradicional —afirma Dewey— el centro de gravedad está fuera del niño, está en el maestro, en el manual, en cualquier parte menos en los instintos inmediatos y las actividades del propio niño; y prosigue dicho autor: «Renunciar a basar el trabajo escolar sobre los intereses espontáneos del niño, en cuanto ser esencialmente activo y ávido de ensayar su poder y de experimentar sobre el mundo que le rodea, será trabajar por puro deber». Marc André Bloch, comentando esta cita de Dewey, señala que tras la pedagogía tradicional se perfila la moral del deber, asociada con la noción del esfuerzo como indicador de lo valioso (20). Frases como «lo que vale es lo que cuesta», la «letra con sangre entra», la afirmación del pensador francés Alain «lo que interesa, no instruye nunca» (en *Propos sur l'éducation*), resultan especialmente significativos.

Esta «nueva consideración de la infancia» es para muchos uno de los rasgos básicos que caracterizan al movimiento de la Educación Nueva, que reconocerá a J. J. Rousseau como uno de sus precursores. Indudablemente un mejor conocimiento del niño es requisito previo para las transformaciones pedagógicas, y en este sentido los avances de la psicología y la aparición del psicoanálisis ejercieron una influencia decisiva sobre las teorías y métodos de la Educación Nueva.

Ha sido práctica frecuente el contraponer la «nueva» pedagogía a la tradicional (la primera sería una reacción contra la segunda). En este sentido el esquema que reproducimos a continuación puede ser ilustrativo (21).

(20) MARC ANDRÉ BLOCH: «Philosophie de l'Education nouvelle», *Presses Universitaires de France*, París, 1973, 3.ª ed., pp. 16 y ss.

(21)

PEDAGOGIA ANTIGUA (O TRADICIONAL)

Está centrada en el OBJETO del conocimiento.
Es objetiva-colectiva-formal-conceptual-analítica.

Abstracta

Orientada hacia el fin (objeto) que está vinculado al PASADO estático.

Desarrolla:

- el dogmatismo,
- el sentido de autoridad,
- la noción de transcendencia y de absoluto.
- el sentido de lo universal y de lo ESENCIAL.

PEDAGOGIA NUEVA

Está centrada en el SUJETO que conoce.
Es subjetiva-individual-intuitiva-global.

Concreta

En torno a los puntos de partida (sujeto) para mejor asegurar el PORVENIR dinámico.

Desarrolla:

- el escepticismo,
- el sentido de la libertad,
- la noción de inmanencia y relatividad,
- el sentido de lo particular y de lo EXISTENCIAL.

El movimiento pedagógico al que hacemos referencia cronológicamente se sitúa entre fines del siglo XIX y el comienzo de la segunda guerra mundial (aunque continúa su influencia hasta nuestros días); sin embargo, son los años posteriores a 1918 los de máxima difusión y consolidación de sus teorías y métodos. En dicho período se funda en Estados Unidos la Asociación de Educación Progresiva (1919), y en Europa, la Liga Internacional de la Educación Nueva (1922). Por otro lado, se hacen realidad numerosas ideas de la educación nueva mediante las grandes reformas escolares de Rusia (1918) (22), Alemania y Austria (1919) y, posteriormente, España (1931), Bélgica (1936) y Francia (1937).

No es un movimiento ni mucho menos homogéneo, y en él se pueden distinguir múltiples tendencias, atendiendo a criterios ideológicos, de orientación pedagógica o incluso de zonas geográficas. Además sus elementos integrantes poseen una dinámica propia y han estado sometidos a intensos procesos de evolución. Por todo ello no es tarea fácil precisar aquellas características más relevantes que le den cierta unidad.

Luzuriaga considera a la Educación Nueva como aquella «que aspira a formar la individualidad vital humana dentro de la colectividad, en un ambiente de libertad y por medio de la actividad» (23). Existe una cierta tensión entre la perspectiva individual y la colectiva. Se ha acusado a la Educación Nueva de individualismo, de elitismo, de divorcio de la realidad, de crear invernaderos que benefician a una minoría de la población escolar.

Si bien estas críticas son en gran medida acertadas, por lo que respecta al individualismo puede decirse que en la evolución histórica de los métodos de la educación nueva se ha ido desde el aspecto individual al colectivo y social. Los métodos que primeramente surgieron acentuaban más el carácter individual del trabajo escolar (método Montessori, plan Dalton); con el transcurso del tiempo la perspectiva colectiva se fue acentuando, hasta llegar a métodos francamente colectivos, como el de proyectos, de trabajo por equipos, etc. Finalmente el acento colectivizador del trabajo escolar se ha trasladado al aspecto social, dando lugar a experiencias como las cooperativas escolares, la autonomía de los alumnos, las comunidades escolares... (24).

Si la educación tradicional se basaba en un magistocentrismo, la educación nueva, partiendo de un puerocentrismo, irá evolucionando hacia lo que J. Vidal denomina sociocentrismo (25).

El movimiento de la Educación Nueva coincide con las ideas propias de una burguesía culta y desarrollada que propugna valores como la confianza en la naturaleza humana, el universalismo y la cooperación internacional, el pacifismo y también un cierto optimismo sobre las posibilidades de la ciencia y la educación como guías de la conducta humana e instancias transformadoras de la realidad.

Desde otra perspectiva, sectores procedentes del socialismo no revolucionario y de las socialdemocracias engrosarán también las filas del movimiento de renovación pedagógica. Este paralelismo entre una burguesía democrática-

(22) Respecto a Rusia, es interesante constatar cómo incluso en los primeros años tras la revolución, junto a las ideas marxistas, poseen notable vigencia métodos y teorías pedagógicas propias de la educación nueva.

(23) L. LUZURIAGA: *La Educación Nueva*, p. 28.

(24) L. LUZURIAGA: *Op. cit.*, pp. 58 y ss.

(25) J. VIDAL: «La época contemporánea» en el volumen *Historia de la Pedagogía* (II), que forma parte del tratado de Ciencias Pedagógicas, dirigido por M. DEBESSE y G. MIALARET, Editorial Oikos Tau, Barcelona, 1974.

liberal y tendencias socialistas moderadas se manifiesta no sólo en unas reivindicaciones educativas semejantes (escuela laica, escuela unitaria, métodos pedagógicos renovadores), sino a niveles políticos de mayor amplitud alcanza su auge en el período comprendido entre las dos guerras mundiales.

No es nuestra intención insistir en los aspectos pedagógicos de la Educación Nueva, y ello porque tal tarea excede a nuestras posibilidades, y además porque en el presente número de la REVISTA DE EDUCACION se publica un artículo sobre el tema que ofrece una información suficiente.

LAS IDEAS SOCIALISTAS SOBRE LA EDUCACION

Para poder analizar el pensamiento educativo socialista, es requisito previo deslindar qué se entiende por socialismo y cuáles de entre las múltiples tendencias que se proclaman socialistas (socialismo utópico, socialdemocracia, socialismo marxista, leninismo...) deben integrarse bajo tal categoría.

Theo Dietrich, autor a nuestro juicio de la obra básica sobre el pensamiento pedagógico socialista (26), considera como socialismo, en primer lugar, a las doctrinas de Marx y Engels, y también a aquellas otras doctrinas que, partiendo del pensamiento de dichos autores, lo han desarrollado, ofreciendo interpretaciones falsas o verdaderas del mismo. Se incluirían, pues, las doctrinas de los partidos socialdemócratas, los diversos revisionismos y asimismo las formas revolucionarias extremas del marxismo (leninismo, stalinismo). Otra perspectiva mucho más amplia es la adoptada por Maurice Dommanget, que en su texto (27) incluye a autores tan diversos como Platón, Tomás Moro, Babeuf, Saint-Simon, Proudhon, Marx, Engels, Francisco Ferrer, Jaurés, Lenin, etcétera.

No es nuestra intención ocuparnos aquí de la complejidad y variedad de la pedagogía socialista, intentaremos únicamente referirnos a sus características más notables y comentar muy sucintamente la evolución de la misma.

- La educación socialista se basa en una pedagogía del trabajo. El trabajo productivo vinculado a la enseñanza ocupa la posición central, lo cual exige una modificación radical de la escuela. Se pretende ofrecer una formación «politécnica», que evite la especialización temprana, ampliando en todas las escuelas profesionales la parte de enseñanza general, procurando por otro lado familiarizar a los niños con los fundamentos científicos de la práctica industrial y agrícola, vinculando la teoría y la práctica (28). La escuela se conecta, pues, con el trabajo y la producción. El socialismo marxista propugna la supresión de la distinción entre trabajo físico e intelectual, entre lo urbano y lo rural, surgiendo un único proceso de trabajo y formación en el que se integran la actividad manual y la reflexión intelectual (29).

(26) THEO DIETRICH: *La pédagogie socialiste (Fondements et conceptions)*, Maspero, París, 1973.

(27) MAURICE DOMMANGET: *Les grands socialistes et l'éducation: De Platon à Lénine*, Librairie Armand Colin, 1970. Hay traducción española en Editorial Fragua.

(28) DOMMANGET: *Op. cit.*, p. 462.

(29) DIETRICH: *Op. cit.*, pp. 77 y ss.

- Para el socialismo la forma de existencia del hombre en cuanto ser social exige una educación colectiva, lo cual incluye una educación mixta en aplicación del principio de igualdad de trato a ambos sexos. Precisamente la crítica socialista a la pedagogía burguesa, insiste en que para esta última, el problema principal reside en cómo educar al individuo para garantizar su más provechosa adaptación a las condiciones sociales vigentes. La pedagogía socialista subraya que en la actividad educativa no existen únicamente dos protagonistas: El educador y el educando, sino que la educación es un proceso que se realiza en el marco de una colectividad en la que el individuo recibe los medios de desarrollarse de modo completo.
- La educación escolar debe ser unitaria. La escuela unitaria debe garantizar que el desarrollo de las facultades del hombre se realice en un medio semejante para todos y debe prepararle para comportarse de acuerdo con un espíritu de solidaridad, que sólo es realizable efectivamente en una sociedad sin clases (30).

Los caracteres que hemos apuntado corresponden más bien a las tendencias socialistas marxistas. Junto a éstas coexisten otras de carácter también socialista, pero que presentan coincidencias notables con las concepciones burguesas progresistas en aspectos como el carácter público de la escuela, la gratuidad de la enseñanza, la laicidad de la escuela (31), la coeducación, la escuela única (Einheitsschule) (32).

Estas tendencias socialistas han estado representadas por partidos políticos como el socialdemócrata alemán, el laborismo británico, el socialismo francés (Jean Jaurés).

En Alemania durante la República Weimar se introdujeron en la legislación ideas como las de «comunidad escolar», «consejos de alumnos», «consejos de padres» y «consejos de maestros» en un sentido de colaboración social. La propia Constitución de Weimar recogió algunas de las ideas socialdemócratas, como la de la escuela unificada.

Como representante de la pedagogía socialista y democrática debe ser citado Paul Oestreich, que propugnaba la «escuela vital» (en cuanto imagen de la vida, que contiene espacio para el juego, el trabajo, el descanso y el

(30) DIETRICH: *Op. cit.*, pp. 80 y 81.

(31) Como ejemplo de la existencia de una cierta convergencia entre ideas socialistas y democrático-progresistas, recogemos unas líneas aparecidas en el periódico alemán *Leipziger Volkszeitung* (3 de junio 1927) acerca de la escuela laica (recogido por A. CASTELLAN en su libro: *L'Allemagne de Weimar*, Armand Colin, París): «la escuela laica tiene una gran importancia para la lucha liberadora de la clase obrera. Es la escuela de la realidad. Su deber es abrir los ojos de los niños, para que adquieran la capacidad de juzgar críticamente la realidad de la vida social actual... la vida debe entrar en la escuela, que no puede desconocer la existencia del paro, la huelga, la crisis de viviendas. La escuela debe ofrecer a los niños una ilustración que descansa sobre las causas y sentido de estos fenómenos que actúan sobre su existencia. La escuela laica debe ser la escuela de la realidad, tanto en su enseñanza como en su organización y métodos. Un espíritu de camaradería sustituye a la autoridad exterior sobre alumnos y maestros. Los padres deberán asimismo pertenecer a esta comunidad de educación democrática».

(32) «Escuela única no significa "una sola escuela", o un único tipo de escuela, la verdadera escuela la única es tan amplia que engloba el conjunto de jóvenes que deben ser educados, sin atender a distinciones de edad, sexo, gustos, capacidades y situación familiar. Pero al mismo tiempo es tan flexible que puede dar satisfacción a toda particularidad educativa, tener en cuenta cada matiz respecto a las capacidades de los niños, y responder a todas las exigencias de la sociedad en lo que concierne a la educación física intelectual y moral.» HEINRICH SCHULZ (1872-1932), político socialdemócrata alemán, especialista en problemas escolares.

alimento, y que está abierta a todos y recibe todos los influjos sociales). La «escuela de producción» (que crea y fabrica sus propios materiales, buscando introducir a los alumnos en la vida económica y social de la época en que viven) y la escuela «elástica» (que deja libertad de elección a los alumnos para que escojan materias de estudio según sus gustos y capacidades) (33).

La política educativa del partido laborista británico en el período de entreguerras se encontraba en la generalización y gratuidad de la enseñanza secundaria, para acabar con una situación en la que sólo accedían a la enseñanza secundaria una minoría privilegiada. La solución consistiría en «considerar a la educación como dos estadios de un solo curso que abarcaría el desarrollo total de la niñez y la adolescencia hasta los dieciséis años y destruir así los vulgares desatinos de la desigualdad de clases y la presión económica, en una nueva síntesis educativa» (34).

Si la revolución rusa ha condicionado de forma decisiva la evolución de la sociedad contemporánea, parece obligado, al ocuparnos de las tendencias educativas de nuestro siglo, hacer referencia, aunque sea de forma muy somera, a las concepciones educativas que acompañaron a las transformaciones económicas, políticas e ideológicas originadas por el proceso revolucionario.

En los años anteriores a 1917, se puede detectar, junto a la pedagogía oficial del Estado zarista, la influencia de las concepciones educativas marxistas y socialistas (valor educativo del trabajo manual, vinculación de enseñanza y trabajo...) de la pedagogía progresista occidental (antiautoritarismo, métodos activos, defensa de la espontaneidad...), sin olvidar a la tradición innovadora rusa (Tolstoi, Gorki...).

La etapa que sigue inmediatamente al triunfo de la revolución puede caracterizarse como de utopía y una cierta desorientación (35). Se promulgan en ella una serie de disposiciones sobre la instrucción gratuita y obligatoria, laicización de la escuela, lucha contra el analfabetismo, implantación de la llamada escuela única del trabajo, etc... Hay quienes defienden la desaparición de la escuela afirmando «que al haber sido la escuela un instrumento en poder de las clases dirigentes, desaparecerá al hacerlo la sociedad de clases» (36).

No faltan tampoco quienes propugnan una educación libre con aspectos que pueden parecer utópicos (37) (38). Sin embargo, la escuela se irá configurando como instrumento al servicio del nuevo orden político, actuando como institución transmisora de los principios comunistas, y desde esta perspectiva

(33) LORENZO LUZURIAGA: *La Pedagogía contemporánea*, Editorial Losada, Buenos Aires, 7.ª ed., 1963, páginas 100 y ss.

(34) LORENZO LUZURIAGA: *Op. cit.*, p. 99.

(35) OCTAVIO FULLAT: *La Pedagogía soviética*, Editorial Nova Terra, Barcelona, p. 145.

(36) Para la redacción de estas líneas nos ha sido de gran utilidad el texto de J. J. TOMIAK: «Fifty-five years of soviet education: The grandeur of the vision and the might of reality—united, separated or forever divorced?», publicado en *The History of European Education*, Methuen, Londres, 1974, pp. 37-51.

(37) En 1918 KONSTANTIN VENTSEL escribía: «Todo joven, cualquiera que sea su edad, es una persona independiente y no se debe pensar que pertenece a sus padres, a la sociedad o al Estado. Tiene el derecho de elegir sus propios educadores y abandonar a sus padres, si éstos actúan con maldad. Ningún niño puede ser obligado a acudir a un establecimiento educativo contra su voluntad y tiene además el derecho de rechazar una educación que contradiga su individualidad. Ningún niño puede ser sometido a castigos... Cada niño debería participar en el tipo de trabajo industrial o agrícola o de otra clase, de acuerdo con su edad, su fortaleza y sus capacidades.» Reproducido en TOMIAK, *op. cit.*, p. 38.

(38) Para un conocimiento más profundo de la evolución pedagógica y educativa en Rusia, son importantes el texto de S. FITZPATRICK: «The commissariat of Enlightenment, Soviet Organization of Education and the Arts under Lunacharsky» (Londres, Cambridge University Press, 1970), y el de O. ANWEILER: «Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland von Ende des Zarenreiches bis zum Beginn des Stalin "Ara"» (Heidelberg, Quelle und Meyer, 1964).

proponiéndose asimismo la ilustración del pueblo como meta revolucionaria (39).

La evolución de las ideas pedagógicas guarda una relación estrecha con las distintas fases del proceso revolucionario experimentado por la sociedad soviética (40), pudiéndose afirmar que existen notables diferencias entre una primera etapa de grandes innovaciones, imaginación e interés pedagógico y una marcha atrás coincidente con el repliegue que supuso el stalinismo, época de fortalecimiento de la escuela como institución y que supuso una vuelta a los métodos pedagógicos tradicionales. Los nombres de N. Krupskaya, Lunatcharsky, Blonski y Makarenko son los más significativos de la pedagogía soviética.

FASCISMO Y EDUCACION

La aparición de los fascismos en Europa se refleja lógicamente en la evolución de las teorías educativas, sobre todo en aquellos países (Italia, Alemania...) en que los partidos fascistas ocupan el poder, y desde allí imponen la eliminación de tradiciones educativas de carácter progresista y democrático burgués (como sucedió con la mayoría de las realizaciones de la Educación Nueva) y socialistas, y la implantación de las ideologías propias. En las líneas que siguen haremos referencia al régimen nacionalsocialista alemán en cuanto modelo significativo.

Para el nacionalsocialismo, el sistema educativo, y sobre todo la escuela, constituían un instrumento imprescindible para la transmisión de la ideología nazi y la movilización y formación política de la juventud. Su pedagogía insiste en la formación del carácter y el sentido de la disciplina. La noción de «carácter» aparece vinculada con el fortalecimiento de uno mismo con vistas al mejor servicio de la comunidad (*Volksgemeinschaft*) y del Führer. La educación física en cuanto destinada a la consecución de estos objetivos cobra una importancia extraordinaria (41).

(39) En marzo de 1919 el VIII Congreso del PCUS redacta un documento (inspirado por LENIN) clave para el conocimiento de la línea oficial en materia educativa.

(40) Se pueden distinguir varias fases: 1) La correspondiente a la instauración del bolchevismo, de 1917 a 1923, que se caracteriza en el orden pedagógico, por ser el período de los ensayos y tanteos, con grandes dificultades económicas para llevarlos a cabo; 2) La que coincide con la Nueva Política Económica (NEP), de 1923 a 1928, de tecnificación de la enseñanza, así como de politización de la escuela con mayor intensidad; 3) La de los grandes planes quinquenales, de 1928-1939 y en adelante, período de consolidación y desarrollo de la enseñanza, en consonancia con las necesidades del gigantesco proceso de industrialización. L. LUZURIA: *La Educación Nueva*, pp. 138-140.

(41) En este sentido son representativas las siguientes directrices para la educación física en las escuelas juveniles (*Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschule*, Berlín, 1937):

1. La educación física es parte fundamental e inseparable de la educación nacionalsocialista.
2. Los objetivos y contenido de la educación se desprenden de la concepción nacionalsocialista del mando, que considera a la comunidad popular, a la disposición a combatir, a la conciencia de raza y al principio de autoridad como las fuerzas que conservan y dirigen a la nación. La educación nacionalsocialista se orienta hacia el pueblo y el Estado. Afecta a la totalidad del hombre con objeto de hacerle capaz de servir a la comunidad popular mediante el desarrollo de todas sus facultades del cuerpo, alma e inteligencia.
3. Respecto a la formación de la juventud en las escuelas, la educación física dentro del marco de la educación en general, reviste la máxima importancia...
4. ... la educación física es educación en comunidad. Exigiendo obediencia, coordinación, conducta caballeresca, un espíritu viril y de camaradería a los jóvenes en la clase, en la sección y en la escuadra, sin acepción de personas, les forma en aquellas virtudes que constituyen los fundamentos de la comunidad popular...

La educación física desarrolla y forma el cuerpo y el alma en cuanto portadores de la herencia racial a través de ejercicios físicos de raíz popular. A través de la práctica habitual de los deportes, genera

Las ideas de servicio y obediencia que se inculcan suponen una subordinación de las necesidades del individuo a los intereses de la comunidad. El ideal liberal del «hombre cultivado» es sustituido por otro basado en la idea de realizar un esfuerzo común y en la camaradería (42). El valor del individuo quedará determinado por el grado en que sirve al Estado nacionalsocialista, fomentándose el sentimiento de pertenencia a una comunidad racial que se encuentra en lucha contra los enemigos del exterior y del interior. El judío sería así, pues, presentado como el modelo opuesto al ideal ario.

El contenido de la educación insiste en la instrucción racial (42 bis), y se presta gran atención a la historia y literatura alemanas en cuanto fundamento para una concepción nacionalista.

Las escuelas eran sólo una parte de los esfuerzos del nacionalsocialismo para atraerse a la juventud. Las organizaciones políticas juveniles (Juventudes Hitlerianas) ejercían un papel complementario al servicio de objetivos comunes: la formación de hombres y mujeres dignos de confianza a causa de sus ideales de servicio y de adhesión a las ideas nacionalsocialistas en cuanto concepción del mundo y actitud vital.

Un notable antiintelectualismo es fácilmente detectable en la educación nazi. En relación con los estudiantes universitarios, se procura evitar que éstos se consideren como una casta privilegiada dentro de la sociedad. Se acentúan las ideas de servicios para significar la ausencia de individuos privilegiados que mediante su crítica y potencial discrepancia pudiesen suponer un peligro para las concepciones que disfrutaban del monopolio cultural. Los estudiantes tenían la obligación de tomar parte en el llamado servicio del trabajo (*Arbeitsdienst*) junto a los trabajadores y campesinos; el realizar un trabajo manual ponía de relieve el hecho de que el trabajo intelectual no era el único importante (43).

EL MODELO EDUCATIVO DEL CAPITALISMO DESARROLLADO

No quisiéramos dejar de hacer referencia al modelo educativo que se manifiesta en las sociedades capitalistas avanzadas (Estados Unidos y países europeos occidentales) a partir del fin de la segunda guerra mundial.

concepciones sanas acerca de la belleza física y la eficacia. Despierta y demanda en el individuo y en la comunidad la conciencia del valor de la propia raza.

La educación física exige del joven coraje y autodisciplina, así como una conducta independiente y responsable dentro de la comunidad deportiva. Así se posibilita el reconocimiento y promoción de la capacidad de mando dentro del proceso de selección. La educación física es educación de la voluntad y del carácter.

(42) La revolución filosófica ha reemplazado la imagen ilusoria de una personalidad cultivada por la realidad del hombre alemán verdadero, cuyo rango está determinado por la sangre y el destino histórico. Ha sustituido la concepción humanística de cultura, vigente hasta muy recientemente, por un sistema educativo que desarrolla el sentimiento de camaradería ante las luchas comunes. «Erziehung und Unterricht in der höheren Schule», 1938.

(42 bis) Los maestros deben instruir a los alumnos acerca de la naturaleza, causas y efectos de los problemas hereditarios y raciales... despertar en ellos un sentimiento de responsabilidad hacia la «comunidad de la nación» (antepasados, la generación presente y las posteriores), de orgullo por formar parte de la raza alemana... La historia universal ha de ser presentada como la historia de los pueblos racialmente determinados. La idea racial conduce al rechazo de la democracia u otras «tendencias igualizadoras»... y fortalece la comprensión del principio de autoridad. (De una orden del Ministerio de Educación alemán a todas las escuelas.)

(43) Para la redacción de la parte correspondiente a la educación nacionalsocialista hemos utilizado el libro de GEORGE L. MOSSE: *Nazi Culture* (Intellectual, Cultural and Social Life in the Third Reich), Grosset-Dunlap, 1966, Nueva York. Dicho texto es fundamentalmente una recopilación sistematizada de documentos nacionalsocialistas acompañada de comentarios sobre los mismos.

En estas naciones, vencedoras recientes de los fascismos, la educación se presenta orientada hacia la democracia y el pluralismo (aunque poco tiempo después la guerra fría corrigiera en parte estas posiciones). Así, en los Estados Unidos continuará vigente la tradición democrática educativa de John Dewey y William H. Kilpatrick (44). La función de la escuela es la de inculcar la confianza en los valores democráticos (45), fomentar la libre discusión de las ideas y también transmitir unos contenidos ideológicos comunes que garanticen la estabilidad de la sociedad. Nociones como igualdad de oportunidades (Informe Coleman), democratización de la enseñanza, educación compensatoria, empezarán a ser de uso frecuente no sólo en Estados Unidos, sino también en Europa.

Pero también irá surgiendo una concepción tecnocrática asociada a la idea de que la educación debe adaptarse a las necesidades del desarrollo económico; procurando no formar personal que no tenga posibilidades de incorporación al mercado de trabajo, insistiendo además en la necesidad de que la educación prepare para la innovación, y que la planificación económica debe ir acompañada de una planificación educativa (46). La educación se considera no como un bien de consumo, sino más bien como inversión, se supone que el sistema educativo «producirá» los recursos humanos (es significativa la expresión «capital humano» utilizada) que se requieren para el crecimiento de la economía, si bien se admite la existencia de desfases entre la llamada demanda social de educación y la capacidad del sistema educativo para satisfacer dicha demanda.

Coincidente con esta perspectiva, se desarrolla una visión «industrial» de la educación y de la escuela que actuarían gobernados por la ley del mercado y serían gestionadas empresarialmente (principio del *management*). El progreso de la ciencia y la técnica, las necesidades del crecimiento económico y la producción exigirían también el pedir a la educación una rentabilidad, una «productividad» máxima.

En este sentido son reveladoras las palabras de Lê Thanh Khôi: «Propone-mos aplicar el análisis económico a la educación, considerándola como una industria, que por medio de una combinación óptima de los factores de producción, debe maximizar su contribución al desarrollo económico y social de la nación...; la metodología que proponemos es aplicable tanto a las naciones industriales como a las menos desarrolladas, a las economías de mercado y a los países socialistas. La enseñanza puede ser considerada como la mayor industria de nuestra época, tanto por los «recursos» humanos y finan-

(44) JOHN DEWEY, autor de un texto ya clásico: *Democracia y Educación*, define a la democracia como «aquella sociedad que procura la participación en sus beneficios de todos los miembros en términos iguales y que asegura el reajuste flexible mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada». Y en su obra *Reconstruction in Philosophy* afirma: «la personalidad debe ser educada, y no puede serlo limitando sus operaciones a cosas técnicas o especializadas o a las relaciones menos importantes de la vida. La educación plena sólo se realiza cuando hay una participación responsable de cada persona, en proporción a sus capacidades en la formación de los fines y procedimientos de los grupos sociales a que pertenece. Este hecho fija la significación de la democracia».

(45) «La defensa moral de la democracia requiere el desarrollo en todos los ciudadanos, desde los primeros años de una lealtad profunda y respetuosa a los valores centrales de la democracia: a la concepción de la dignidad y valor del individuo; a los procesos de la indagación libre, la discusión, la crítica y las decisiones de grupo; a las normas de la integridad, la honradez y la honestidad personales; a la idea de la obligación y nobleza del trabajo; a una preocupación por el bien de la comunidad.» (Manifiesto de la National Education Association sobre la educación y la defensa de la democracia americana, recogido por L. LUZURIAGA en *La Pedagogía contemporánea*, ver pp. 90 y 94.)

(46) En relación con esta orientación puede consultarse el número 236-237 (enero-abril 1975) de la *Revista de Educación*, dedicado a la economía de la educación.

cieros que absorbe como por la importancia de su «producción»: los cuadros administrativos, científicos y técnicos, que juegan un papel propulsor del desarrollo de la sociedad contemporánea» (47).

De acuerdo con esta concepción, el rendimiento de la educación dependerá de la materia prima: *el niño*, de las estructuras de la enseñanza, de su contenido, de los métodos y técnicas y del instrumento esencial: *el maestro* (48).

EDUCACION Y DESARROLLO: EL TERCER MUNDO

En las páginas que anteceden nos hemos ocupado de diversas tendencias educativas, pero centrándonos esencialmente en Europa y Estados Unidos. Una visión general de las concepciones educativas en el siglo XX quedaría incompleta si no hiciéramos una referencia a los países del llamado Tercer Mundo.

La mayoría de estas naciones han imitado los modelos educativos occidentales, como consecuencia del colonialismo (Africa y Asia) o han intentado adaptar tradiciones educativas extranjeras a sus circunstancias específicas (Iberoamérica).

La Escuela ha gozado en dichos países de un gran prestigio como instrumento de promoción cultural y social. Sin embargo, el mimetismo que hemos comentado ha dificultado notablemente la manifestación de las propias tradiciones culturales, la imitación ha coartado la creatividad, retrasando la búsqueda de soluciones para satisfacer las necesidades educativas reales.

Bajo el lema de «Educación para el desarrollo» se han venido realizando en las últimas décadas programas educativos dirigidos fundamentalmente a la formación de mano de obra y a la capacitación de trabajadores como consecuencia de las exigencias del progreso económico. La creencia de que la educación formal contribuiría al desarrollo socioeconómico y político ha sido predominante en los años sesenta. Sin embargo, en los últimos años se empieza a formular la sorprendente tesis de que la educación formal en Africa y en Asia bajo sus formas actuales tiende a impedir el crecimiento económico y a promover la inestabilidad política, o, más brevemente, que la educación (tal como está organizada) constituye un obstáculo para el desarrollo (49). En estos países existe una supervaloración política y económica de la educación. Esta se configura al servicio de metas políticas (socialización política, integración, reclutamiento de cuadros) y constituye el medio básico no sólo para obtener puestos de trabajo atrayentes en la Administración o las empresas, sino incluso para escapar de un nivel de mera subsistencia.

Los objetivos de los sistemas educativos de estos países están orientados hacia la recepción de las ideas occidentales y la adquisición de conocimientos y técnicas que se consideran relevantes en dichas sociedades. Se organiza así, en regiones esencialmente agrícolas y subdesarrolladas, un sistema educativo a imagen y semejanza de los países ricos e industrializados, con la consecuencia de generar una superproducción industrial que no encuentra

(47) LÊ THANH KHÔI: *L'industrie de l'enseignement*, Ed. de Minuit, pp. 9 y ss.

(48) G. MENDEL y C. VOGT: *El Manifiesto de la Educación*, pp. 164-166.

(49) THEODOR HANF y otros: «Education. An Obstacle to Development? Reflections on the Political Function of Education in Asia and Africa», artículo publicado en el número especial de la *Comparative Education Review*, dedicado a Política y Educación, febrero 1975, pp. 68-88.

colocación en el país, produciendo un conjunto de descontentos, y de haber gastado sin provecho unos importantísimos recursos económicos.

La ruptura de estos «círculos viciosos» entre educación y subdesarrollo, debe partir de una transformación del sistema educativo que responda a las aspiraciones populares y que al mismo tiempo sea «rentable» en el sentido de que contribuya efectivamente a un aumento de la productividad económica (50).

Hemos intentado ofrecer en el presente trabajo una visión general de la evolución educativa en el siglo XX, somos conscientes, sin embargo, de que existen otras tendencias educativas además de las que hemos recogido. En este sentido podrían citarse las concepciones tradicionales-conservadoras sobre la educación, la tradición libertaria y antiautoritaria, la orientación adoptada por los organismos internacionales (UNESCO...), las experiencias de países como China y Cuba, la pedagogía institucional, los fenómenos de contestación juvenil y universitaria, incluso las previsiones de la futurología sobre la educación... (51).

A modo de presentación

Los trabajos monográficos que se publican a continuación, no hacen referencia lógicamente a todas las múltiples tendencias o concepciones educativas desarrolladas en el presente siglo. Tal tarea hubiese escapado a nuestras posibilidades, y su utilidad sería muy discutible. Nuestra intención, por el contrario, ha sido la de recoger una serie de opiniones centradas en torno a la institución educativa básica: la escuela. Los artículos dedicados a la Escuela Nueva y a la Escuela Unica, analizan dos movimientos pedagógico-educativos con puntos de contacto entre sí, que aun habiendo alcanzado su máximo auge en el período comprendido entre las dos guerras mundiales, continúan influyendo de modo decisivo en la problemática educativa actual.

A la Educación Nueva nos hemos referido ya con anterioridad, diremos únicamente que el artículo que se publica recoge una visión general de sus principios teóricos y realizaciones, aludiendo a su expansión internacional.

Las discusiones acerca de la escuela única o unificada y las oposiciones que tal proyecto encuentra, constituyen uno de los núcleos de controversia ideológica en el campo educativo más relevantes en el primer tercio de siglo.

La Escuela Unificada (unitaria, integrada, comprensiva...), se presentaba como un medio para hacer desaparecer las diferencias en la educación, organizando un tipo de enseñanza pública, que permitirá el acceso de cualquiera a una educación, que se configuraba como homogénea para todos, y que pretendía hacer del principio de igualdad de oportunidades una realidad efectiva. Se pretendía evitar que las diferencias socioeconómicas supusieran una discriminación educativa en perjuicio de los menos favorecidos. Además, la integración de diferentes tipos de enseñanza en una sola categoría común ha sido considerada generalmente como un medio para igualar las posibilidades de éxito escolar entre las diversas capas sociales, ya que la multiplicidad de líneas de enseñanza por pretextos técnicos de especialización,

(50) Sobre la problemática educativa del Tercer Mundo puede ser útil la consulta del número especial de la *Revue Tiers-Monde*, titulado «Education et Développement», julio-diciembre 1974.

(51) La recopilación realizada por A. GRAS y titulada «Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux», publicada por la Editorial Larousse, París, 1974, ofrece una perspectiva bastante completa de las teorías educativas contemporáneas.

división del trabajo... puede transformarse en un mecanismo de eliminación socio-educativa. La Escuela Unica responde frecuentemente a una actitud de reforma social, que piensa que la transformación de las relaciones sociales puede iniciarse en la escuela mediante la educación, en contraste con los que afirman que sólo la transformación de la sociedad en su conjunto logrará acabar con las discriminaciones.

Dicho tipo de escuela coincide con una concepción del Estado y la sociedad, ya clásica en el pensamiento político europeo, que considera al Estado como corrector y racionalizador de la sociedad. Así, esta última sería el campo de los intereses privados, de la libre concurrencia y también de la desigualdad económica, de las luchas sociales y los egoísmos individuales. El Estado, por su parte, aparecería como pacificador, árbitro, educador..., intentando transformar a los «hombres privados» en ciudadanos. Que lo consiga, ya es asunto distinto.

El interés pedagógico de C. Freinet estriba, en que partiendo de las aportaciones pedagógicas de la Educación Nueva, intenta una superación de la misma, criticando sus insuficiencias y propugnando lo que él denomina educación popular. Freinet criticará el carácter elitista, quimérico, e incluso alejado de la realidad de las Escuelas Nuevas, si bien reconociendo también sus méritos y el avance que supusieron.

El modelo de escuela de Freinet, se centra en el niño y en sus intereses esenciales en función de las necesidades de la sociedad y se basa en el trabajo, actividad de la que surgirán todas las adquisiciones educativas. Para ello habrá que fomentar la expresión libre y la creatividad de los alumnos a través de una serie de técnicas, como la imprenta en la escuela, el periódico escolar..., etc.

Publicamos asimismo en el presente número de la REVISTA DE EDUCACION y creemos que por primera vez en nuestro país, la traducción del artículo ya clásico de Talcott Parsons: «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», aparecido en 1959 en la *Harvard Educational Review*. Dicho artículo es una de las muestras más significativas de la aplicación de un enfoque funcionalista en el marco de la sociología de la educación, con la intención de describir la posición de la institución escolar en el seno de un tipo de sociedad determinada, pero que constituye un modelo de análisis aplicable a otros contextos.

Para Parsons, la escuela se ha convertido en el cauce principal de selección social y distribución de los recursos humanos entre los distintos papeles sociales y constituye asimismo una agencia de socialización fundamental, desarrollando en cada individuo aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida.

En la escuela, la selección se efectúa de acuerdo con criterios objetivos, es decir, en base al rendimiento. Sin embargo, son factores externos a la escuela los que influyen sobre este rendimiento, por ello el autor se ve precisado a hacer referencia a la noción de igualdad de oportunidades en cuanto mecanismo que intenta corregir y compensar las desigualdades sociales existentes.

Las relaciones entre escuela, familia y grupo de compañeros, la importancia de la cultura juvenil y de las relaciones informales en el seno de la institución escolar, son asimismo objeto de análisis en el presente trabajo de T. Parsons.

En los últimos años, el valor mítico y el prestigio de que gozaba la escuela se ve notablemente contestado. Hay quien explica este fenómeno afirmando que si la escuela es el producto y al mismo tiempo el soporte principal de la sociedad industrial, las crisis que sufra ésta repercutirán sobre la valoración de la institución escolar y de sus funciones. Sin embargo, la crítica a la escuela puede parecer paradójica. Durante mucho tiempo se ha venido pensando que la creación de escuelas era un deber moral, un ideal político y una necesidad económica y que la educación podría contribuir de modo decisivo a superar todos los males de la tierra.

Sin embargo, la escolarización ha defraudado en gran medida a quienes en ella pusieron sus esperanzas. En primer lugar, sus beneficios no han alcanzado a numerosas capas de población, sobre todo en los países menos desarrollados; por otro lado, se la denuncia frecuentemente como instrumento de control social y manipulación, como fábrica de mitos y como institución de selección social.

Los artículos sobre la autogestión, Freire e Illich, están relacionados con la crisis que sufren los sistemas escolares, lo cual genera posiciones que propugnan entregar el poder escolar a alumnos y profesores, utilizar la educación como un proceso de liberación y concienciación al servicio de la transformación de la realidad social, o acabar con la escolarización. Dichas aportaciones intentan ofrecer desde perspectivas distintas, la posibilidad de alternativas.

El texto de Christian Vogt constituye una muestra del pensamiento educativo de un socialismo autogestionario y no autoritario, que utiliza aportaciones del psicoanálisis y propugna la autonomía de la infancia y el reconocimiento del poder colectivo de alumnos y profesores en la escuela. Adopta una postura sustancialmente crítica ante las instituciones escolares vigentes, pero no propugna la muerte de la escuela.

Para Freire, la educación y la cultura no son neutrales, o bien están al servicio de la domesticación del hombre o de su liberación, de su adaptación al mundo o de la transformación de éste. La pedagogía que propone va dirigida a la concienciación del oprimido para que tome confianza en sí mismo y sea protagonista de su propia existencia social. Para Freire enseñar a leer y escribir es algo más que ofrecer un simple mecanismo de expresión, se trata de liberar las conciencias. La alfabetización se ha de considerar como un proceso de creación, dirigido a seres capaces de captar la realidad y expresar sus experiencias vitales.

Ivan Illich es un pensador original, paradójico y capaz de producir el escándalo. Sus tesis acerca de la desescolarización de la sociedad van siendo cada vez más conocidas y discutidas, produciendo reacciones muy diversas. En el artículo que se le dedica, junto a una síntesis de su pensamiento sobre la sociedad industrial en general y la escuela en particular, incluimos opiniones críticas acerca de las alternativas que Illich ofrece.

LOS IDEALES DE LA ESCUELA NUEVA

Ricardo MARIN IBAÑEZ *

La «Escuela Nueva» es una expresión amplia y hasta equívoca, que curiosamente apunta a unas realizaciones inequívocas.

De hecho todo lo actual tiene el carácter de «nuevo». Sería difícil encontrar un período cualquiera que no tuviese sus propias aportaciones. La historia de la educación trata de un modo preferente de sus innovaciones. En todas las épocas hay una tentación irresistible a designar sus hallazgos como «lo nuevo», pero la fugacidad irrestañable del tiempo hace que pronto se truequen en viejos. En ocasiones logros posteriores los han convertido no sólo en viejos sino, además, en inválidos y hasta en rémora para el progreso. Pero el lenguaje escrito dejó su impronta inmóvil. Y ahí quedan libros sin cuenta designando como nueva esa educación ya pretérita.

Con frecuencia al hablar de Escuela Nueva los autores se refieren a épocas y países concretos y con claro acento político. Con el nuevo régimen advino una nueva educación que conviene analizar. Citemos un par de obras a título de ejemplo en esta línea. Paul Beurdeley publicaba en 1884 *La Escuela Nueva* para contar las excelencias educativas del nuevo régimen en Francia a partir de la revolución y más concretamente desde la caída del imperio, insistiendo en los aspectos legales e institucionales, mientras que Armando Carlini, en su obra *Hacia la Escuela Nueva*, contempla las reformas educativas en Italia a partir de 1923, desde el ángulo teórico y crítico.

Como designación temporal y como indicación de cambio, bajo la divisa de nuevo, se puede incluir cualquier cosa, todo, porque todo, o al menos no pocas cosas, en su momento lo fueron. Como dice Lourenço Filho en *La Escuela Nueva* (pp. 15-16): «Dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la Escuela Nueva.»

MEDIO SIGLO DE ESCUELA NUEVA, 1889-1939

Cuando los tratadistas actuales se enfrentan con el tema suelen circunscribirlo entre el último decenio del siglo pasado y la mitad del presente. Exterminando un poco la cronología, con todos los riesgos de poner límites precisos a una realidad histórica, siempre condicionada y condicionante, enmarcaríamos la Escuela Nueva en el medio siglo preciso que va de 1889 hasta 1939. Con las inevitables reservas y objeciones que pueden plantearse a cualquier corte tajante, creemos que resulta útil esta primera acotación del tema. La razón de estos dos hitos tiene desigual valor. El primero, 1889, pocos lo discutirían. El doctor Cecil Reddie funda en esa fecha una «Escuela Nueva» que va a ser el modelo de otras muchas europeas. La *New School* no era sólo una designación temporal o de renovación. Era un intento de contraponerse a las *Publics*

* Catedrático de Pedagogía, Universidad de Valencia.

Schools, los centros clásicos ingleses, marcando nuevas rutas educativas. El poder difusor de la Escuela que Reddie fundara en Abbotsholme merece colocarla como un mojón inicial.

La fecha de 1939 tiene un carácter distinto y tal vez más discutible. El comienzo de la última conflagración universal hizo que todas las energías se dedicaran a la guerra. Al terminar en 1945 la educación tomó otros rumbos. Persisten no pocas instituciones de las décadas anteriores, pero ya han perdido su carácter de bandera y frontera. Ahora la iniciativa corresponde a otros, aunque muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad del siglo.

LA «ESCUELA NUEVA» EN SENTIDO ESTRICTO

Esta delimitación temporal es insuficiente. De otro modo nos obligaría a considerar todas las figuras y logros de este medio siglo. La necesidad en que se encuentra el historiador de incluir en una vasta panorámica todos los hechos de un período determinado y buscar precedentes, consiguientes y concomitantes, hace que se desborden los límites y se acabe cayendo en la casi inevitable tentación de considerar todas las innovaciones de ese período.

Lorenzo Luzuriaga, en *La Educación Nueva* (p. 2), establece una distinción fundamental: «Entre las corrientes pedagógicas actuales, una de las que más interés ofrecen, por su originalidad y difusión, es la que sintéticamente se denomina la «educación nueva».

Este concepto puede interpretarse en dos sentidos: uno, amplio, que comprendería todo lo que con alguna originalidad y novedad se realiza hoy en educación, y otro, más reducido, que limitaría tal designación a un movimiento concreto, determinado, dentro de la gran corriente innovadora de la enseñanza».

Las escuelas nuevas en sentido *estricto* se definen, por propia intención, por una parte, frente a todas las otras innovaciones en sentido *genérico* que han aparecido en múltiples instituciones; por otra parte, se contraponen a los *sistemas educativos* que han ido recogiendo tales innovaciones. Cabría estudiar estos sistemas bien en los rasgos renovadores en el momento de su instauración, especialmente con ocasión de un cambio político o con la formulación de una nueva Ley de Educación. O podrían estudiarse comparativamente los sistemas como tales, para descubrir sus facetas innovadoras y más concretamente aquellas que han tenido una relación más o menos directa con los ideales y realizaciones de la escuela nueva.

Los tres sentidos suelen conjugarse en casi todos los historiadores contemporáneos. Entre nosotros la amplia bibliografía destinada al tema, sobre todo en el período de entreguerras—gran parte de la cual fue publicada por la *Revista de Pedagogía*—, permite registrar las tres tendencias.

Nosotros vamos a considerar como Escuela Nueva lo que pudiéramos designar como tal en *sentido estricto*. Paul Foulquié, en el capítulo III de su obra *Las Escuelas Nuevas*, habla de realizaciones en medio restringido. La primera razón que nos mueve es que casi todas las obras que tratan del tema en el siglo XX incluyen las que nosotros designamos como tales y que constituyen un núcleo inequívoco, que entre límites tan inciertos y realidades tan variadas, todos citan y nadie discute.

Hay otra razón para esta interpretación estricta; de hecho el movimiento cuajó en instituciones internacionales, uno de cuyos esfuerzos ha sido delimitar precisamente lo que eran Escuelas Nuevas y lo que no lo era. Parece conveniente ceñirnos a la voluntad de los que utilizaron este término como definitorio de su actividad. Especialmente cuando adquirió el carácter de vanguardia polémica y tenía energía expansiva y agresiva.

Hay una última razón pragmática; en un volumen dedicado al siglo XX, conviene mirar a éste desde perspectivas definidas, de otro modo las reiteraciones serán inevitables, y la imagen de conjunto quedará desdibujada.

Delimitado nuestro enfoque de la Escuela Nueva en su sentido más preciso y restringido, vamos a centrar nuestro trabajo ante todo en los principios que definen ideal e institucionalmente el movimiento.

LA CREACION DE LAS ESCUELAS NUEVAS

La primera Nueva Escuela, de Cecil Reddie, en Abbotsholme, Derbyshire, *Inglaterra*, provocó una reacción en cadena. Un profesor educado en ella, J. H. Bedley, fundaba en Bedales (Sussex) otro Centro similar. Ambos iban a ser el modelo para los restantes europeos. Se trata de internados de reducida población en sus comienzos (40 en Abbotsholme y 60 en Bedales). Llevan una vida similar a la de la familia en plena campiña, y las tareas de la casa y el campo eran realizadas por todos los alumnos. Bedales introdujo tres innovaciones fundamentales: la coeducación, el autogobierno por los alumnos y profesores en Asamblea General e incluir a párvulos y primeros grados en la Escuela Primaria. Pronto se difundieron por todo el país.

El movimiento pasó primeramente a *Alemania*. En 1898, Hermann Lietz, tras una prolongada estancia en Abbotsholme, fundaba en Ilsenburg lo que denominó «Landerziehungsheim» (hogar de educación en el campo). La población comprendía de los ocho a los doce años. En 1901 creaba otra para los de doce a los dieciséis años en Haubinda, y en 1904 una tercera para los de dieciséis a los veinte años en Bierberstein. Su mujer creó un par de instituciones similares destinadas a muchachas.

Dos profesores que habían trabajado en Haubinda, Gustave Wineken y Paul Geheeb, fundaron en Wickerstorf (Turingia) la «Freie Schulgemeinde» (comunidad escolar libre). El completo autogobierno caracteriza esta escuela. En 1909 se separó Paul Geheeb para fundar su escuela en Odenwald, en donde la coeducación y el autogobierno son fundamentales, pero sin las extremosidades que acabaron aniquilando la obra de Wineken. El trabajo intelectual por la mañana, el manual por la tarde y la participación de todos en las tareas colectivas, sigue la línea general de las Escuelas Nuevas. La escuela de Odenwald sirvió de modelo a numerosos centros de Alemania y Austria que se multiplicaron bajo la denominación de «Schulgemeinde» (comunidades escolares) hasta 1934, en que fueron suprimidos, y Geheeb tuvo que emigrar a Suiza.

En *Francia* el movimiento fue iniciado en 1899 por Edmond Demolins, uno de cuyos hijos había sido educado en Bedales. Comenzó en el castillo Des Roches y después fue ampliándose hasta comprender ocho edificios independientes, y cercanos entre los que se halla el castillo La Guichardiere.

En 1903 la dirección pasó a Georges Bertier, que la regentó durante cuarenta años. Bertier fundó la revista *Educación*, y es uno de los representantes más caracterizados de la educación nueva en Francia. La difusión en este país fue más restringida que en Inglaterra y Alemania. Poco más de una decena de Centros y algunos de ellos de vida efímera. De entre estas instituciones destacaron «El Colegio de Normandía», fundado en 1902; «La escuela de la Isla de Francia», en 1901, y el «Colegio de Aquitania», en 1904.

Suiza siguió el modelo alemán con bastante fidelidad. Junto a él son patentes la influencia francesa e inglesa. En 1907 Tobler fundaba en Hof-Oberkirch el primer «Landerziehungsheim». Paul Geheeb en 1937 organizó junto con Elisabeth Hugenin, en el castillo de Greng (Friburgo), «L'école de l'humanité». La escuela creada por madame Schwartz-Bys, en la Chataignerie, en cambio, se inspiró directamente en la de Bedales.

En los *Estados Unidos de América* las innovaciones se han multiplicado por el carácter descentralizado de la educación, que permite y aún estimula las más plurales iniciativas, y porque las universidades suelen contar con centros piloto para prácticas y experimentación, vinculados a los «Teachers Colleges». Fue famosa, aunque sólo durase cuatro años, la «University Elementary School», que en 1890 Dewey fundara en la Universidad de Chicago para poner en práctica y difundir sus ideas, y cuya influencia se dejó sentir en otras similares, como: «Horace man», «Lincoln» y «Speyer».

Han tenido especial resonancia la «Children's University School», en Nueva York, donde miss Parkurst pudo poner en práctica su conocido plan Dalton, que es uno de los primeros y logrados esfuerzos de la enseñanza individualizada.

Entre las de iniciativa privada destacan la «School of Organic Education», en Fairhope, Alabama, bajo la dirección de Mrs. H. L. Johnson, fundada en 1907, y la «Parker School», que abrió sus puertas en Chicago en el mismo año, dirigida por miss M. H. Lewis.

Sin embargo, las instituciones americanas, aun acercándose al espíritu de las Escuelas Nuevas europeas, han nacido en un contexto y con objetivos diferentes. En sentido riguroso no deberían figurar en esta enumeración. Sin embargo, el hecho de que aparezcan incluso en «listas oficiales» de Escuelas Nuevas, nos ha movido a incluirlas. Por otra parte, al eliminarlas pudiera dar la impresión que el movimiento renovador quedaba circunscrito sólo a Europa, lo que no hubiera sido justo.

Recordemos que Ferriere en su folleto sobre *La Oficina Internacional de Educación y las Escuelas Nuevas* nos habla de un centenar de Centros europeos que pueden designarse propiamente como Escuelas Nuevas antes de la primera Guerra Mundial (1914-1918), aunque había más que usurpaban ese nombre. En la revista *Pour l'ère nouvelle*, julio de 1922, se daba una lista de las que al menos hubiesen cumplido la mitad de las 30 condiciones que definen el movimiento. De ellas dieciséis radicaban en Inglaterra, seis en Francia, ocho en Suiza, catorce en Alemania, una en Suecia, una en Holanda, y en Estados Unidos, diecinueve; aunque éstas formen por múltiples razones grupo aparte. La cifra es ciertamente reducida, pero su influjo sobrepasó el ámbito de instituciones, formalmente adscritas al movimiento.

LOS ORGANISMOS, CONGRESOS Y REVISTAS INTERNACIONALES

Adolfo Ferrière a sus veinte años fue el principal responsable de la creación de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas» —Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN)—, del que lo era prácticamente todo. La Oficina fue reorganizada en 1912, y en 1926 desaparecía fundida en el seno del Bureau International de Education, el que, a su vez, en 1968 se integró a la UNESCO.

La Oficina tuvo por finalidad «establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que les conciernen y aprovechar el valor de las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de pedagogía del porvenir». Tuvo su sede en Pléyades sur Blonay (Vaud, Suiza).

En 1921, en el Congreso de Calais, se creó la «Liga Internacional de la Educación Nueva».

La Liga se propuso introducir en la Escuela su ideal y sus métodos educativos, establecer una cooperación más íntima entre los educadores que se adhieran a sus principios mediante Congresos, que se programaron bianuales y a través de Revistas, de las cuales destacaron tres: *Pour l'ère nouvelle* en Ginebra para las naciones de habla francesa, fundada por A. Ferrière; *The New Era*, en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y *Das Werdende Zeitalter*, en Berlín, creada por E. Rotten, para los de lengua alemana.

Las tres revistas son como el portavoz de los tres grupos fundamentales, que a la vez son los creadores de la Liga. En el grupo francés figuraba junto a Ferrière, O. Decroly. Y desde el primer momento contaron con la simpatía y participación de los otros renovadores de la educación europea como Cousinet o Claparede.

La Liga ha ido convocando diversos congresos internacionales: Montreux, 1923; Heidelberg, 1925; Locarno, 1927; Elseneur (Suecia), 1929; Niza, 1932; Cheltenham, 1936; París, 1946.

PARTICIPACION ESPAÑOLA EN EL MOVIMIENTO DE LAS ESCUELAS NUEVAS

España participó desde el primer momento de un modo oficial y real. En el comité internacional de la «Liga Internacional de Educación Nueva» estaban representadas inicialmente Alemania (Rotten), Bélgica (Decroly), Bulgaria (Katzaroff), Dinamarca (Naessgaard), Escocia (Kruttwell), España (Lorenzo Luzzurriaga), Francia (Hauser), Hungría (Nemes), Inglaterra (Beatriz Ensor, presidente), Italia (Lombardo Radice), Suiza (Ferrière).

De entre las revistas nacionales adscritas al movimiento figuraba por parte de España la *Revista de Pedagogía*. Y además en lengua española aparecieron *La nueva era*, de Valparaíso (Chile), y *Nueva era*, de la República Argentina.

En cuanto a los Centros de enseñanza que cumplieron los requisitos de las Escuelas Nuevas, al menos en el mínimo requerido por Ferrière, posiblemente el único fuese el grupo escolar de «Milá y Fontanals», de Barcelona, dirigido por Rosa Sensat, cuya experiencia describe en su obra *Hacia la escuela nueva*.

Aun cuando la Escuela nueva ha sido original y fundamentalmente un movimiento de las escuelas privadas en España, fue sostenido y difundido, sobre todo, por funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública. Citemos algunos de los nombres más directamente vinculados. Inspectores de Enseñanza Primaria, como Lorenzo Luzuriaga y Antonio Ballesteros; Profesores de Escuelas Normales como Rodolfo Tomás Samper y Margarita Comas; Directores de Grupos Escolares como Rosa Sensat y Pedro A. Gómez Lozano y numerosos Maestros de Enseñanza Primaria que participaron en la reforma de la escuela española.

La *Revista de Pedagogía* publicó una serie de trabajos, algunos de los cuales enumeramos en la bibliografía, que nos mantuvieron informados de la Escuela Nueva, así como de los demás tipos de innovaciones educativas. De esta bibliografía merece mención aparte y son cita inevitable las obras del director de la revista Lorenzo Luzuriaga. Entre los redactores de la Revista había figuras tan conocidas como Américo Castro, Dantín Cereceda, Martí Alpera, García Morente o Zulueta. De los colaboradores extranjeros, basta citar algunos para darnos cuenta de que no hubo figura destacada de la educación, en el período de entre-guerras que no participara en la revista: Adler (Viena), Claparède (Ginebra), Cousinet (Sedan), Decroly (Bruselas), Dewey (Nueva York), Ferrière (Ginebra), Kerschensteiner (Münich), Kilpatrick (Nueva York), Lombardo-Radice (Roma), Parkhurst (Nueva York), Petersen (Jena), Piaget (Neuchâtel), Washburne (Winnetka), Wyneken (Turingia).

LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION NUEVA

Más que las realizaciones concretas nos interesan los ideales que inspiraron la Educación nueva. Ellos son los que trascendieron con mucho el reducido ámbito de las instituciones puestas en funcionamiento, inspiraron libros y revistas y otras innovaciones paralelas o posteriores, dieron forma y eco a viejas aspiraciones y dejaron huella firme en ese medio siglo, seguro del poder renovador de la educación y convulso de mensajes y presagios educativos.

Para entrar en el alma de la Escuela Nueva podíamos haber hecho un recuento de los rasgos típicos de cada una de las Escuelas o repasar los textos fundacionales de los respectivos centros y las obras en que sus creadores formularon sus ambiciones, sus logros y sus fracasos. Mas la tarea sería larga y correríamos el riesgo de perdernos en minucias y de acentuar los rasgos de éste o aquel sector de acuerdo con los datos siempre incompletos de que se dispone.

Afortunadamente tenemos dos documentos excepcionales que por su carácter «oficial» traducen las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva: los siete principios de la «Liga Internacional de la Educación Nueva» y los treinta de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas».

El *Ideario de la «Liga Internacional de la Educación Nueva»* aparece claramente expuesto en sus *siete principios*, que fueron el común denominador de cuantos se adscribieron a ella. Helos aquí:

- 1.º El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la *supremacía del espíritu*. Aquella debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.

2.º Debe respetar la *individualidad* del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

3.º Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los *intereses* innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las *actividades* variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

4.º Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las *responsabilidades individuales y sociales*.

5.º La *competencia* o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser *sustituida por la cooperación*, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

6.º La *coeducación* reclamada por la Liga—coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común—excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

7.º La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro *ciudadano* capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al *ser humano*, consciente de su dignidad de hombre.

Mayor interés todavía tiene los *treinta principios de la «Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas»*, que para ser exactos hay que decir de Ferrière, quien es el responsable de las sucesivas formulaciones. Los vamos a reproducir íntegramente en su versión última, publicados en la revista *Pour l'ère nouvelle*, febrero de 1925, porque son un documento de excepcional interés y porque entre nosotros fue más conocida la primera versión de 1915 que Ferrière publicó en el prólogo a la obra de Faria de Vasconcellos, *Una escuela nueva en Bélgica*, vertida al castellano en 1920 y que Luzuriaga retomó y popularizó en el preámbulo de su obra *Las Escuelas Nuevas* de 1923.

CARACTERES DE LAS ESCUELAS NUEVAS

Organización

1. *La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.*
 - A) Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.
 - B) Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
 - C) Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.
2. *La escuela nueva es un internado.*
 - A) Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
 - B) La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.

- C) Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por «familias» adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.
3. La escuela nueva está situada *en el campo*.
 - A) El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
 - B) Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.
 - C) Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etcétera).
 4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por *casas separadas*.
 - A) Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.
 - B) El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.
 - C) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.
 5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la *coeducación de los sexos*.
 - A) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.
 - B) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.
 - C) Evitando los «rechazos» patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

Vida física

6. La escuela nueva organiza *trabajos manuales*.
 - A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.
 - B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.
7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a:
 - A) *La carpintería* que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.
 - B) *El cultivo del campo*: a) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden.
 - C) *La crianza*: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.
8. La escuela nueva estimula en los niños *trabajos libres*.
 - A) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.
 - B) Desarrollo de los gustos individuales.

- C) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.
9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la *gimnasia natural*.
 - A) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.
 - B) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle.
 - C) Se asocia a los juegos y deportes.
 10. La escuela nueva cultiva *los viajes* a pie o en bicicleta, en *campamento*, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.
 - A) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.
 - B) Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.
 - C) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.

Vida intelectual

11. La escuela nueva entiende por *cultura general* el cultivo del juicio y de la razón.
 - A) Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.
 - B) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.
 - C) Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.
12. La escuela nueva añade a la cultura general una *especialización*.
 - A) Cursos especiales periódicos. Elección libre pero obligación de elegir.
 - B) Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.
 - C) Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.
13. La escuela nueva basa su enseñanza en los *hechos y las experiencias*.
 - A) Observaciones personales de la naturaleza.
 - B) Observación de las industrias y organizaciones sociales.
 - C) Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio—trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.
14. La escuela nueva recurre a la *actividad personal* del niño.
 - A) Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.
 - B) Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.
 - C) Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.

15. La escuela nueva establece su programa sobre los *intereses espontáneos del niño*.
- A) Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.
 - B) Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.
 - C) Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

Organización de los estudios

16. La escuela nueva recurre al *trabajo individual* de los alumnos.
- A) Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.).
 - B) Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).
 - C) Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).
17. La escuela nueva recurre al *trabajo colectivo* de los alumnos.
- A) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
 - B) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.
 - C) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).
18. En la escuela nueva, la *enseñanza* propiamente dicha se *limita a la mañana*.
- A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
 - B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración.
 - C) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.
19. En la escuela nueva se estudian pocas *materias por día*.
- A) El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
 - B) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
 - C) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.
20. En la escuela nueva se estudian pocas *materias por mes* o por trimestre.
- A) Sistema análogo al de los cursos universitarios.
 - B) Horario individual de cada alumno.

- C) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

Educación social

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una *república escolar*.
- A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
 - B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
 - C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república.
22. En la escuela nueva se procede a la *elección de los jefes*.
- A) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
 - B) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
 - C) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.
23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los *cargos sociales*.
- A) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
 - B) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.
 - C) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.
24. La escuela nueva utiliza *recompensas* o sanciones positivas.
- A) Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.
 - B) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.
 - C) No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria.
25. La escuela nueva utiliza *castigos* o sanciones negativas.
- A) Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.
 - B) Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanza el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.
 - C) Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.

Educación artística y moral

26. La escuela nueva pone en juego la *emulación*.
- A) La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.
 - B) Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.

- C) En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.
27. La escuela nueva debe tener un *ambiente de belleza*.
- A) El orden es la condición primera, el punto de partida.
 - B) Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.
 - C) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.
28. La escuela nueva cultiva la *música colectiva*.
- A) Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.
 - B) Mediante la práctica cotidiana del canto en común.
 - C) Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.
29. La escuela nueva educa la *conciencia moral*.
- A) Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tomados de la vida ficticia o real.
 - B) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.
 - C) Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.
30. La escuela nueva educa la *razón práctica*.
- A) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.
 - B) Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.
 - C) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.

PRECISIONES SOBRE LOS PRINCIPIOS DEL «BIEN»

Ferrière da una definición de las Escuelas Nuevas que él designa como «programa mínimo» en el que se reúnen las condiciones indispensables que sintetizan los treinta principios enumerados: «La escuela nueva es ante todo un *internado familiar situado en el campo*, donde la *experiencia personal* del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual—en particular por el recurso a los *trabajos manuales*—como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la *autonomía relativa de los alumnos*.»

El director del BIEN no ha querido que sus principios tuvieran un mero carácter teórico y desiderativo. El pretende haberlos extraído de las experiencias reales de más de 100 escuelas que se consideraban como Nuevas antes

de la primera guerra mundial. Dado el éxito del término, no pocas instituciones se acogieron alegremente a él. Ferrière se sintió en la obligación de separar las auténticas Escuelas Nuevas de las que fraudulentamente usurpaban el título. Sus principios no sólo tienen el respaldo de estar contrastados por el uso, sino que además tienen una finalidad definitiva, sociológica: gracias a ellos podrán separarse las escuelas que lo son de las que sólo lo aparentan. Y a la vez podrán servir de norma para las que en adelante puedan crearse.

Lo malo es que los treinta caracteres los cumple una sola escuela. Se trata de la de Odenwald, en Alemania. La escuela de Bierges, en Bélgica, dirigida por Faria de Vasconcellos, tiene 28,5 puntos; la de Bedales, en Inglaterra, dirigida por J. H. Badley, alcanza sólo 25 puntos. La escuela de Abbotsholme, en Inglaterra, de Cecil Reddie, con ser la fundacional, modelo y hogar de todas ellas, queda en 22,5 puntos. La escuela de Hermann Lietz, la primera y matriz de las alemanas, suma sólo 22, y la de Roches, en Francia, dirigida por G. Bertier, pese a su renombre, no cumple más allá de 17,5 de esas condiciones. Esa curiosa puntuación en decimales se debe a que hay condiciones que sólo parcialmente se dan.

Ferrière dice que para llamarse Escuela Nueva se tienen que cumplir por lo menos quince de estos requisitos. En consecuencia, incluso cuando se han publicado listas oficiales de Escuelas Nuevas, como la del «Intermédiaire des éducateurs» en junio de 1913, si las sometemos a la prueba de fuego de estas exigencias, no pocas dejan de serlo.

El mismo dice que el procedimiento es un poco arbitrario y que incluso tal puntuación no prejuzga el valor de las escuelas, que dependen sobre todo de su director. Reconoce que hay directores de Escuelas Nuevas que son ruines educadores y en cambio los hay en las escuelas oficiales más estrechamente reglamentadas, que son educadores de primer orden y hasta geniales innovadores.

Conviene recordar que las formulaciones sucesivas de estos principios no han sido uniformes.

La redacción inicial, la más breve, de 1915, recibió ampliaciones en el folleto *La Escuela Nueva y la Oficina Internacional de Educación*, de 1919. La formulación definitiva corresponde a 1925, que introdujo de nuevo rectificaciones y ampliaciones, centradas casi siempre en el apartado C de cada punto.

Se comprueba una mayor articulación agrupando los principios de cinco en cinco y estructurándolos internamente en tres apartados.

Los principios que más retoques han sufrido han sido: el cinco referido a la *coeducación*, menos rotundo en su versión final; el siete, en el que se *amplian las actividades agrícolas y ganaderas*, frente a la primacía de la carpintería en la primera redacción; el 20, que añade al texto inicial la *agrupación* de los alumnos, tema de preocupación creciente en todos los congresos europeos y americanos; el 24, que combate la competitividad tradicional de las escuelas, y sobre todo el último, tal vez por ser el más conflictivo. Transcribamos la redacción de 1915, en su parte final, para que se perciba el cambio notable respecto a la versión de 1925, puntos B y C, por haber sufrido el fuego graneado de tendencias dispares, en la teoría y en la práctica.

«La mayor parte de las Escuelas Nuevas observan una actitud religiosa no confesional o interconfesional, que acompaña a la tolerancia respecto de las ideales diversos, en tanto que encarnan un esfuerzo en vista del acrecentamiento espiritual del hombre.»

LO NUEVO DE LA EDUCACION NUEVA

Importa registrar las aportaciones de la Escuela Nueva, y esto no tanto para calibrar los rasgos diferenciales respecto a la educación anterior, cuanto para descubrir su poder configurador de cara a los decenios siguientes, o más concretamente, la pervivencia de su mensaje y sus realizaciones.

En la complicada maraña de influjos y condiciones, resulta difícil reconocer la faz de lo propio y lo ajeno, de lo que repetimos y de lo que creamos, y hasta de los que creemos crear.

En nuestro caso nos bastará considerar el ideario de la Escuela Nueva. Propio o apropiado, es cierto que se constituyó en bandera y casi en dogma educativo indiscutido. Su indudable eficacia proselitista, al menos en la literatura pedagógica y en las exposiciones teóricas, ha dejado honda huella. Y aunque no siempre sea fácil distinguir lo que se deba a este movimiento de otras corrientes paralelas y renovadoras, nos basta con descubrir analogías de propósitos y estrategias. Subrayamos coincidencias dejando el tema de la causalidad y dependencia mutua, mucho más espinoso y arriesgado. Queremos entender la Escuela Nueva y a la vez descubrir, de entre una rica maraña, algunas de las raíces más patentes que configuran la educación actual. La Escuela Nueva nos interesa en lo que tiene aún de vivo. Y esta virtualidad sobre acontecimientos posteriores no es mero ejercicio histórico—lo que requeriría precisiones mayores y no pocas investigaciones—, sino esfuerzo por entender desde el presente este movimiento y entender nuestro presente desde esta corriente.

El primer rasgo que descubrimos en la Escuela Nueva es su vocación *renovadora* parentizada en su mismo nombre, de dudosa oportunidad, pero ya in-cambiable.

Esta es la razón por la cual el primero de sus principios declara que la Escuela Nueva es un *Laboratorio de Pedagogía práctica*, y quiere jugar el papel de *pionera* respecto a las escuelas del Estado.

Luzuriaga, en *La nueva escuela pública*, toma los 30 puntos de Ferrière en su redacción última y los retoca ligeramente con objeto de que puedan, tal vez, inspirar las escuelas estatales. Esta obra pretendía orientar la política educativa en 1931, momento constituyente para la educación española.

La idea de tal manera se impuso que cuando en 1960 Pedro Roselló, subdirector de la Oficina Internacional de la Educación, resumía el perfil de la educación contemporánea, en 16 rasgos, sintetizando decenas de miles de acontecimientos, el primero que subraya es que estamos en «La era de las reformas escolares», y otro destaca la «Boga creciente de las escuelas experimentales». En el ámbito nacional nuestra Ley General de Educación postula la necesidad de la experimentación previa antes de difundir cualquier innovación. Por eso el Decreto de 22 de agosto de 1970, sobre Centros Experimentales, en su artículo primero dice: «La experimentación necesaria para ensayar, antes de su implantación general, las enseñanzas previstas por la Ley General de Educación, así como la que tenga como finalidad probar nuevos planes educativos y didácticos y preparar pedagógicamente a una parte del profesorado y en general la investigación educativa se llevará a cabo en Centros experimentales y, mediante programas concretos establecidos al efecto, en Centros ordinarios.»

Los puntos dos, tres y cuatro, que se refieren a pequeños *internados en el campo*, desde el punto de vista organizativo uno de los rasgos más típicos de la Escuela Nueva, a la vez han sido una de las razones de su reducida difusión. Su carácter de internado por principio las encarecía y hacía poco accesibles para las clases modestas. Las cifras son, en todas ellas, por esta razón, muy elevadas. El coste de la matrícula de cada alumno se aproximaba al sueldo base de un profesor. De hecho estaban reservados para las clases pudientes a pesar de que jamás hubo el menor carácter elitista en estas escuelas. Las grandes extensiones de terreno requeridas, la existencia de pequeños edificios separados para imitar la vida familiar, fue un nuevo factor de encarecimiento. Este ha sido uno de los puntos en que la escuela era menos imitable. Más aún puede considerarse como una rémora para su difusión, aunque los internados en plena campiña hayan podido inspirarse, en algún aspecto, en este modelo.

Otro de los rasgos típicos de la Escuela Nueva es lo que pudiéramos llamar su *naturalismo* o, para evitar confusiones, su anhelo de una *vida lo más natural posible*. Se reclama la ubicación en la campiña, «el medio natural del niño».

Este contacto con la naturaleza inmodificada por el hombre aparece no sólo de una manera constante, sino hasta con una preocupación detallista y obsesiva. En el horario de «La Escuela de las Rocas» puede leerse: a las seis y media se levantan los mayores. *Ducha fría* (salvo contraindicación del médico). Y en Abbotsholme se programa, al medio día, el *baño en el río* (si bien no aparece en otoño e invierno). En las acampadas se vive y hay que *cocinar* al aire libre. Se recomiendan todas las actividades que pongan en contacto directo con la tierra, los animales, las plantas y reproduzcan las actividades naturales de los primitivos.

La gimnasia, que ha de ser practicada con el torso desnudo e incluso en «baño de aire completo»; endurece y aleja las enfermedades.

El medio natural para la educación es en lo físico el campo y en lo social la familia. Para esta educación natural, según el ambiente familiar, se agrupan en mansiones de 10 o 15 alumnos bajo la dirección de maestro y maestra, y mejor aún, si puede ser, convivir con la familia del educador.

Estas preocupaciones por el ambiente natural: campo y familia, ha sido la parte que menos ha pervivido de la Escuela Nueva, aunque la consideraron en todo momento como esencial. Por aquí vinieron las mayores dificultades. No era posible generalizar el experimento, lo cual era casi tanto como invalidar su pretensión primera de influir en la educación estatal.

Recordemos una fecha española de sorprendente coincidencia: en 1889 Manjón creó sus escuelas al aire libre en Granada. Las famosas «Escuelas del Ave María».

A pesar de ser bien patente la tendencia renovadora y naturalista, si quisiéramos resumir en un solo término la ambición fundamental de la Escuela Nueva, la designaríamos como: *educación integral*. Este ha sido su mayor mérito, y, a la vez, de ahí le han venido sus mayores riesgos. La Escuela Nueva ha querido asumir todas las instancias y factores educativos: pretendió hacerlo *todo*. Esta no distinción entre lo que la Escuela puede y debe hacer, y lo que corresponde al medio ambiente y a la sociedad, la ha convertido en experimento apasionante y, globalmente considerada, de imposible generalización.

Su propósito de educación integral queda bien patente en la insistente —y a la vez parcial— *crítica de las escuelas tradicionales* a las que reprochaba ser memorísticas, verbales, repetitivas, cuidadosas sólo de la mera disciplina extrínseca; más preocupadas de imponer los conocimientos incluidos en los programas oficiales, que de contemplar las exigencias educativas del alumno, en cuanto reclama su naturaleza.

Entre la realidad de muchas escuelas, libresca, que el medio ambiente finisecular ofrecía, y en no pequeña medida sigue existiendo, y la ambición desmedida de una educación total, asumida en exclusiva por la escuela, no quedó apenas lugar para un equilibrio razonable y asequible, de ahí los apasionamientos que suscitó y lo reducido de las Instituciones en que se aplicó el programa y casi nunca íntegramente, pese a su aparente universal aceptación.

Este anhelo de educación integral, total, está claramente expuesta en todas las declaraciones, pero más articulada y acabada en la redacción del BIEN de 1925.

De los múltiples objetivos que pueden proponerse un currículum completo, equilibrado: corporal o de la salud, intelectual (científico, humanístico, técnico), estético, social, moral y trascendente (religión, filosofía, cosmovisión); cada época se ha caracterizado por los valores que ha seleccionado de esa panorámica, por el respectivo peso que les ha concedido y por el modo de cómo los ha cultivado. La totalidad de esas vertientes raramente ha intentado atacarlas simultáneamente la escuela y menos en exclusividad, pese a las reiteradas declaraciones de trascender la mera instrucción y alcanzar una educación completa.

Pero cualquiera que haya sido el enfoque, el valor *intelectual* ha sido la ciudadela última a la que nadie ha renunciado. Mas dentro del ámbito intelectual los enfoques y sectores han sido tan variados y aun dispares que permiten caracterizar las diversas tendencias.

La Escuela Nueva ha querido subrayar su oposición al enciclopedismo y a los procedimientos memorísticos y ha acentuado el valor de los *métodos de trabajo intelectual* (observación, hipótesis, verificación, ley), recurso directo a los hechos de la naturaleza o de la cultura, para descubrirlos, clasificarlos y elaborarlos.

Este acento, en el ejercicio de las capacidades mentales, colocándolo por encima del valor que tradicionalmente se ha concedido a los contenidos de la enseñanza, se ha constituido en la segunda mitad del siglo XX en una de las corrientes más rigurosas en la teoría y en la práctica del currículum. Recordemos, a pesar de su intención diversa, dos obras ya clásicas, fuente de una abundante literatura pedagógica, la de Ralph W. Tyler, *Principios básicos del currículo*, y la de Benjamín S. Bloom y otros *Taxonomía de los objetivos educativos*, que no por casualidad fue dedicada a Tyler. *La educación física* ha sido la cenicienta —y eso cuando la había— en las escuelas continentales. La Escuela Nueva postulando los juegos y deportes, la gimnasia y los viajes a pie o en bicicleta, en acampadas, defendía el cultivo del cuerpo y pretendía mediante su endurecimiento contribuir a una generación sana. El papel de la educación física ha ganado importancia en la segunda mitad del siglo XX, y sigue en alza por imperativos pedagógicos y por las exigencias de una civilización urbana y sedentaria.

Citemos como prueba y ejemplo en el plano nacional la creación del Instituto Nacional de Educación Física y en el internacional la campaña patrocinada

por el Consejo de Europa (Comité de Educación), desde 1962 bajo la divisa «El deporte para todos».

Estimular la *actividad* del niño —el famoso principio 14— se ha convertido ya en tópico para todas las corrientes pedagógicas. Para muchos escuela nueva y escuela activa acaban confundiendo sus perfiles, entre otras razones porque el propio Ferrière publicaría sus obras bajo la divisa indistinta de escuela «nueva» y escuela «activa».

Hoy nadie discute y todos se adscriben a la bandera del activismo. En nuestra ley general de Educación desde la enseñanza preescolar al bachillerato se prescriben los métodos activos (arts. 14 y 27).

La actividad postulada por el BIEN es consecuencia de su *paidocentrismo*. Lo importante es que esta actividad arranque de los *intereses espontáneos del niño*, para desplegar libremente su naturaleza, poniendo en juego todas sus energías. Por ello se programaron tareas «productoras», frente a la mera contemplación o especulación. De ahí la insistencia en redacciones, dibujos, y actividades manuales en la agricultura, ganadería y artes industriales.

En esta misma línea trabajan el resto de los movimientos innovadores del primer tercio del siglo. Recordemos a Decroly articulando y globalizando la enseñanza en torno a los centros de interés del alumno; el funcionalismo de Claparède programando las actividades escolares que respondan y estimulen las necesidades fundamentales del niño; la escuela del trabajo de Kerschensteiner; el activismo social de Dewey o los esfuerzos de María Montessori para dotar a la escuela de materiales y ambiente bajo la divisa de la autoeducación y la libertad. Todos ellos dieron vigencia previa a estos rasgos de la Escuela Nueva.

Sin duda éstos son los puntos que han logrado más universal aceptación en la teoría y en la práctica. Recordemos apretadamente los esfuerzos individualizadores en Norteamérica: desde el plan Dalton y el sistema Winnetka (Chicago) de los años veinte hasta la «instrucción prescrita individualmente» de la Universidad de Pittsburgh (1963), pasando por el hito capital de la enseñanza programada, iniciada bajo la égida de Skinner hacia mediados de siglo.

Entre nosotros son cita obligada el sistema «Somosaguas» y la educación personalizada de Víctor García Hoz, recogida en la propia Ley de Educación.

Otro atisbo no desdeñable es la *concentración de materias*. Las recomendaciones de la Oficina Internacional de Educación recogen reiteradamente este principio. La UNESCO, en su recomendación 2.211 de 1968, y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, en su seminario sobre la «interdisciplinaridad» (Niza, 1970), han dado resonancia insospechada a este principio. Hoy apenas hay libro que reflexione sobre la enseñanza y la investigación que no postule la necesidad de un trabajo interdisciplinar.

La formación *social* ha sido otro punto nodal del sistema y una de sus más fecundas intuiciones de cara al futuro. La lenta asimilación por los sistemas educativos de las innovaciones, por valiosas que sean, ha convertido en urgentes e inaplazables las reclamaciones ya viejas de la Escuela Nueva. El tema de la participación estudiantil es ya tópico y candente, si bien hoy habría que adaptar y ampliar el modelo de la Escuela Nueva. La participación debe ampliar su ámbito a todos aquellos a quienes más directamente afecta: profesores, alumnos, padres y los estamentos sociales, en especial aquellos que reciben a los titulados de cualquier nivel educativo. El tema del trabajo en

grupos, que tantas concomitancias tuvo con los esfuerzos de Cousinet en Francia y Petersen en Alemania, tiene hoy un reconocimiento general y una práctica progresivamente ampliada a partir de la sistematización y fundamentación de Kurt Lewin, que ha convertido la dinámica de grupos en una técnica docente indiscutida.

Los postulados de la *educación estética* son un indudable acierto. Es cierto que el canto o el dibujo, al menos en teoría, han estado siempre presentes en la escuela, pero la preocupación estética pasó a ser de una actividad complementaria más —y por supuesto menor— a un objetivo claramente definido, con una intensa programación en las actividades cotidianas. Recordemos que en nuestro Bachillerato hasta hace poco ha estado ausente la música, la cual tiene un puesto bien ganado a partir de la Ley de Educación de 1970.

La *formación moral*, pese a las reiteradas declaraciones, ha sido una de las partes más endeble y de menor impacto. Las lecturas que provoquen juicios de valor, que en las faltas graves se reclame la acción del adulto en plan amistoso, la autonomía de los niños o esa vaga esperanza rousseauiana que es puro despliegue de fuerzas en situaciones naturales, tendría indudables efectos morales; no son aportaciones ni nuevas brillantes. La vasta bibliografía sobre el tema y la dilatada experiencia de no pocos centros de formación deja empalidecidas las formulaciones de la Escuela Nueva. Sin embargo, su deseo de romper el círculo puramente intelectual, informativo, para ganar la verdadera dimensión de formación del carácter es un objetivo valioso, aunque se quedara en poco más que en esa imprecisa reclamación.

Pero cuando se busca la fundamentación última, *trascendente* de quehacer escolar, lo que nos lleva inevitablemente a la religión, la filosofía o la cosmovisión, según el ángulo en que nos coloquemos, la llamada de la Escuela Nueva a la potencia del espíritu o el recurso a la biología, la psicología, la fisiología, la sociología o la historia, nos deja perplejos, aun comprobando que el título del punto último habla de la educación de la *razón práctica*. En esa fundamentación trascendente muy poco encontramos en los puntos de Ferrière. Naturalmente que llegar a sustantivas coincidencias en asambleas internacionales no era —ni es— asunto fácil. La religiosidad de muchas escuelas inglesas protestantes, las de los países católicos y la existencia de otros centros que no incluyen la religión en sus programas forzaba a fórmulas de compromiso. Evitar metodológicamente los puntos más debatidos parecía una medida prudente y hasta inevitable, pero a la vez dejaba sin respuesta las cuestiones capitales, la raíz última de las convicciones en las que se articula el sentido de la vida y de la educación. En este campo poco se encuentra en los principios de Ferrière, ciertamente mucho más en la práctica de no pocas Escuelas Nuevas.

Ahí quedan sus ideales como un estímulo renovador cuyo impulso sigue vivo en gran parte y que explica, da eco o lleva una marcha paralela con el resto de los movimientos innovadores. Ni en América ni menos aún en Europa sería factible encontrar en este período alguna corriente educativa que, de un modo u otro, no encontrara reflejados sus ideales en la Escuela Nueva.

BIBLIOGRAFIA

- AGUAYO, A. M.: *Didáctica de la escuela nueva*, Cultural, S. A., Habana, 1932.
- BALLESTEROS, ANTONIO: *Las escuelas nuevas, francesas y belgas*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930.
- BERTIER, G.: *L'expérience de l'École des Roches et la réforme de l'éducation en France*, 1918.
- BEURDELEY, PAUL: *L'Ecole nouvelle*, Ch. Delagrave, París, 1884.
- BLOCH, M. A.: *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Presses Universitaires de France, París, 1948.
- CARLINI, ARMANDO: *Verso de la nuova Scuola*, Sansoni, Firenze, 1941.
- CLAPAREDE, EDWARD: *La psicología y la nueva educación*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933.
- COMAS, MARGARITA: «Las escuelas nuevas inglesas», *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1930.
- CONTOU, ERNEST: *Ecoles nouvelles et Land-Erziehungsheime. Etude-programme*, Vuibert & Nony, París, 1905.
- COUSINET, ROGER: *La escuela nueva*, Miracle, Barcelona, 1972.
- CROS, L., y otros: *L'école nouvelle témoigne*, trad. esp., «Escuela: Nuevos testimonios, nuevas experiencias», Narcea, Madrid, 1972.
- DEMOLINS, EDMOND: *L'Education nouvelle* (L'école des Roches), Firmin Didot, París, 1898.
- DOTTRENS, ROBERT: *El problema de la Inspección y la educación nueva*, Espasa Calpe, Madrid, 1935.
- ELSLANDER, J. F.: *La escuela nueva*, La Neotipia, Barcelona, 1908.
- FARIA DE VASCONCELLOS, A.: *Una escuela nueva en Bélgica*. Prefacio de Adolphe Ferrière. Francisco Beltrán, Madrid, 1920.
- FERRIERE, ADOLPHE: *L'Ecole Nouvelle et le Bureau International des Ecoles Nouvelles*, Les Pleiades sur Blonay (Vaud), Suiza, 1919; *Projet d'Ecole Nouvelle*, Foyer Solidariste, Saint-Blaise, 1909; *La escuela activa*, Beltrán, Madrid, 1927; *La práctica de la escuela activa*, Beltrán, Madrid, 1928; *Problemas de la educación nueva*, Zero, Algorta (Vizcaya), 1972.
- FILHO, LOURENÇO: *La escuela nueva*, Espasa Calpe, Barcelona, 1933.
- FORGIONE, JOSE D.: *Ideario de la escuela nueva*, El Ateneo, Buenos Aires, 1949.
- FOULQUIE, PAUL: *Les Ecoles Nouvelles*, Presses Universitaires de France, París, 1948.
- GOMEZ LOZANO, PEDRO A.: *Mi escuela activa*, Compañía General de Artes Gráficas, Madrid, 1933.
- GRUNDER, Dr. F.: *Land Erziehungsheimen und Freie Schulgemeinden*, J. Klinkardt, Leipzig, 1906.
- HERNANDEZ, EDUARDO ISAAC: *Hacia una escuela nueva*, Tip. La Voz de Asturias, Oviedo, 1933.
- HUGUENIN, E.: *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*, Edition du Bureau International des Ecoles Nouvelles, Genève, 1923.
- LUSERKE, M.: *Schulgemeinde*, Furche Verlag, Berlín, 1922.
- LUZURIAGA, LORENZO: *Las escuelas nuevas*, J. Cosano, Madrid, 1923; *Escuelas activas*, J. Cosano, Madrid, 1927; *La Educación Nueva*, J. Cosano, Madrid, 1927; *Las escuelas nuevas alemanas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1929; *Escuelas de ensayo y de reforma*, J. Cosano, Madrid, 1924; *La nueva escuela pública*, Publicaciones de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1931.
- MENESES RODRIGUEZ RIBEIRO, JULIO: *Alguns Aspectos da Escola Nova. Visao inconsciente da Fecundidade de un Principio*, Livraria Simoes Lopes, Porto, 1948.

- REDDIE, CECIL: *Abbotsholme, or ten years' work in a Educational Laboratory*, G. Allen & Sons, London, 1900; *Abbotsholme. How should we educate our directing classes?*, 1909.
- SAINZ, FERNANDO: *Las escuelas nuevas norteamericanas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1928.
- SAINZ AMOR, CONCEPCION: *Las escuelas nuevas italianas*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1928; *Las escuelas nuevas escandinavas*. Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1930; *El método de la escuela renovada*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1930.
- SENSAT, ROSA: *Hacia la nueva escuela*, Publ. de la Rev. de Pedagogía, Madrid, 1934.
- WARD, B. R.: *Abbotsholme and of «New School» movement*, 1912.
- WYNEKEN, GUSTAVE: *Wickersdorf*, A. Saal Verlag, Lauenburg (Elbe), 1922.

FREINET Y LA ESCUELA NUEVA

Georges PIATON

Hace diez años, en octubre de 1966, fallecía Célestin Freinet. Fundador y animador de un movimiento pedagógico que, en Francia y en otros muchos países, aglutina miles de profesores y simpatizantes, dedicó su vida a la modernización de la institución escolar, a la elaboración de una nueva escuela que ofreciera, al fin, a todos, y sobre todo a los más desfavorecidos, la posibilidad de recibir una verdadera educación.

Así, pues, el pensamiento pedagógico de Célestin Freinet se inscribe en la amplia corriente de la Escuela Nueva que, desde los inicios del siglo XX y bajo el impulso de A. Ferrier, quiso reformar y cambiar la institución escolar. A la llamada escuela tradicional, que ignoraba al alumno, los reformadores de la Escuela Activa, de la Educación Nueva, opusieron otro concepto: la escuela centrada en el niño. En palabras de Claparede, ello constituyó una «revolución copernicana». En muchos aspectos, Freinet fue su artesano. Conviene subrayar de entrada que su pedagogía no es restrictiva. Aunque parta de este planteamiento, lo supera, incluyéndolo en una perspectiva más global que, a lo largo de los años y de las experiencias, se irá concretando.

Audaz innovador, militante convencido de la necesidad y grandeza de su compromiso, Freinet constituyó y sigue constituyendo el centro de vivas polémicas, fruto de las pasiones que cristalizaron en torno a su nombre. Respetado y seguido por muchos, criticado y rechazado por otros, con su fuerte personalidad marca la pedagogía contemporánea. Nadie puede ignorar su aportación, la importancia de su acción y la actualidad de la pedagogía que propone. *Freinet hoy* es el título que, con gran significado, un reciente *Boletín* de los Amigos de Sèvres (París, junio de 1975) ha elegido para presentar a sus lectores lo más fundamental de un mensaje que, en 1976, no ha perdido nada ni de su valor ni de su vigor.

La obra de Freinet es demasiado rica y dinámica como para ser reunida y analizada en sólo unas páginas (1). Por ello, nos limitaremos a esbozar las líneas fundamentales subrayando su *alcance*, no sin antes recordar algunas de las etapas significativas de una vida dedicada por entero a la educación.

* * *

Nacido en una familia de campesinos en 1896, en Gars, departamento de los Alpes Marítimos, Célestin Freinet fue admitido en la Escuela Normal de Niza en 1913 y movilizado en 1915. Herido pocos meses más tarde y enviado a convalecer seguidamente, en 1920 fue nombrado maestro auxiliar en Bar-sur-Loup, en los Alpes Marítimos. Después de unos principios profesionales poco agradables, debido a su delicada salud, se fue afirmando su vocación de educador al servicio del pueblo. Lee mucho, viaja, descubre la Educación Nueva; en 1923 se desplaza a Montreux, en Suiza, para asistir a un congreso, en el que toma contacto con A. Ferrier, E. Claparede, T. Bovet, etc.; todos

(1) Para una presentación más completa véase G. PIATON: *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974.

estos encuentros refuerzan aún más su convicción sobre la necesidad de un cambio pedagógico radical.

Así, pues, Freinet adivina ya que la escuela, en la forma en que él la conoce y en que la experimentan sus alumnos, no es lo que debería ser. Rechazando la rutina, la pasividad, la escuela por sí misma, no puede cumplir con la función educadora que le ha sido asignada. Pero ¿qué hacer? Sus lecturas, sus reflexiones, las discusiones que mantiene con otros profesores, aunque le confirman en su idea de que el cambio es necesario, no le proporcionan indicaciones prácticas sobre el camino a seguir...

Un día su mente se ilumina. Mientras imparte su clase paseando, sus alumnos, que han recogido algunos caracoles, organizan una carrera y luego, por sí solos, componen una narración relatándola: el primer «texto libre». Freinet se entusiasma con su animación y se pregunta cómo hacer para que se reproduzca. Bruscamente, sueña con la página impresa. La imprenta escolar ha nacido. La pedagogía popular disponía de su primer «instrumento». Después de que haya publicado algunos artículos en la revista *Clarté*, dirigida por H. Barbusse, otro maestro, Daniel, del departamento de Finisterre, se une a él. Sus estilos en la clase se corresponden.

A partir de ahora, todo irá muy de prisa. Al iniciarse el curso en 1925, Primas de Villeurbanne, cerca de Lyon, se asocia a sus investigaciones. Pronto seguirán otros. Freinet introduce el cine en su clase y comienza a redactar un «pequeño libro» en el que relata sus trabajos. Los intercambios entre las escuelas se intensifican, las realizaciones se multiplican. *La Imprenta en la Escuela* se edita en enero de 1927. *La Gerbe*, «corevista de niños», se publica a partir de abril, y *Les Enfantines*, a partir de julio. En agosto hay un reencontro general en Tours. La Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL), fundada por ellos, reagrupa ya una treintena de socios «impresores». Se decide imprimir un boletín de unión. En agosto de 1928, cuando un centenar de maestros se unen a la Cooperativa, este boletín toma el revelador título de *La Imprenta en la Escuela, el Cine, la Radio y las nuevas técnicas de educación popular*.

En 1928, Freinet y su mujer, Elisa, que es también su colaboradora más cercana, se instalan en Saint-Paul. El Fichero Escolar Cooperativo se da a conocer en febrero de 1929. El movimiento se internacionaliza. En Bélgica, Suiza, Alemania, Portugal y España aparecen grupos de impresores. La célebre *Biblioteca del Trabajo* (BT) inicia su carrera. Gracias al esperanto progresa la correspondencia internacional. Cada año, los «congresos» reúnen a un número cada vez mayor de profesores, todos ellos apasionados por esta investigación cooperativa en búsqueda de la consecución de una mejor educación.

El 7 de agosto de 1932, fecha en la que socios y simpatizantes se reúnen en Saint-Paul, marca el inicio de una nueva etapa. Los adversarios de Freinet, el «Saint-Paul de los ricos», fomentan una abominable intriga. Acusado de ser un «mal educador de la juventud», se ve obligado, después de múltiples peripecias, a abandonar la enseñanza pública. Apoyado por la Cooperativa de la Enseñanza Laica, que cuenta por entonces con mil socios, abre el 1 de octubre de 1935 la Escuela Freinet, en Pioulieu, cerca de Vence. Los años siguientes son testigos de la expansión del movimiento. En 1937, *les brochures d'éducation nouvelle populaire* contribuyen a este progreso y permiten concretar sus aspectos y significado.

La segunda guerra mundial supone un grave deterioro de esta expansión. Freinet es encarcelado y continúa como educador en los campos de prisioneros. Organiza conferencias, edita un «periódico»..., del que sólo podrá apa-

recer el primer número. Liberado, aunque en libertad vigilada, aprovecha su forzado tiempo libre para redactar las obras maestras en las que define sus concepciones educativas y demuestra mediante ejemplos cómo realizarlas. *Conseils aux parents, L'Education du Travail, L'Essai de Psychologie sensible appliquée à l'éducation, L'Ecole Moderne Française* se publican poco después, y desde entonces han sido reeditadas con frecuencia. En 1945, Freinet toma contacto con sus amigos, la CEL renace, entra de nuevo en la Historia...

Para comprender todo este período y el dinamismo que Freinet y sus compañeros mantuvieron existe una obra clave, escrita por su mujer, Elise: *Nacimiento de una pedagogía popular*. A lo largo de sus páginas, con un vivo estilo, se van narrando las peripecias, a veces tragicómicas, que marcaron la génesis del «movimiento». Las revelaciones contenidas en el libro en torno a este «nacimiento» hacen mucho más sensible el coraje y la tenacidad de que los «cooperadores» debieron dar prueba para mantener intacta, a pesar de las graves dificultades que conocieron, su fe en la Escuela del Pueblo. Desde el descubrimiento de la imprenta escolar hasta la instauración del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna, pasando por el «asunto Saint-Paul» y la apertura de la escuela de Pioulis, se encuentran comprendidos los principales acontecimientos acaecidos a esta obra. Vemos a Freinet, el «optimista», consolidando sin tregua su vocación de educador, cada vez más comprometido en la difícil vía de una pedagogía y una «técnica» plenamente popular y arrastrando a todos aquellos que compartían su mismo ideal sin regatear esfuerzos.

Los años posteriores a la guerra confirman este dinamismo. El movimiento Freinet, llamado también «Escuela Moderna», conoce un destacable desarrollo. En la Escuela Freinet se suceden las experiencias ininterrumpidamente. Un Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) orientado hacia la investigación pedagógica se crea en 1948. La Carta de la Escuela Moderna se aprueba en el Congreso de Nancy en 1950. En 1953 se define como objetivo el llegar a los 25 alumnos por clase. La Federación Internacional de los Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM) se funda en 1961. En 1963 se propone la creación de una Asociación para la Modernización de la Enseñanza. En 1964 la enseñanza programada y la enseñanza por ordenador se encuentran a la orden del día...

La relación de todas las experiencias y de todas las realizaciones que Freinet y la Escuela Moderna llevaron a cabo es larga. La *Biblioteca de la Escuela Moderna* (BEM), los *Cuadernos Pedagógicos*, la revista *Técnicas de Vida* y, sobre todo, el boletín *El Educador* sólo dan una imagen parcial del dinamismo que continúa más allá de la muerte de Freinet, en 1966. Desaparecido él, su obra permanece más viva y actual que nunca. ¿Cómo caracterizarla, cómo definirla, cómo situarla en relación con las múltiples corrientes de la Escuela Nueva que simultáneamente se van desarrollando?

* * *

Lo que de entrada ya sorprende en la obra de Freinet es su dimensión fundamentalmente innovadora. No propone simplemente una reforma de la llamada pedagogía tradicional, su idea de la educación es más amplia, es otra concepción del devenir individual y social.

Argumentada, apoyada en múltiples ejemplos, su condena de la escuela tradicional, por muy clásica que hoy pueda parecer, no ha perdido nada de

su vigor ni de su oportunidad. Las deficiencias que denuncia: verbalismo, artificialismo, cientificismo, fetichismo de lo impreso y del *magister dixit*, etc., y que reagrupa bajo el término «escolasticismo», no han desaparecido totalmente... y la «pedagogía del caballo que no tiene sed», tan magistralmente descrita en *Les dits de Mathieu*, es hoy tan nociva como lo fue antaño. Para convencerse de ello basta con releer los textos que relatan los trabajos realizados en el XX Congreso de la Escuela Moderna, celebrado en Annecy en 1964. Las «enfermedades escolares» entonces estudiadas (véase BEM núm. 26): dislexia, fobia, anorexia escolar, «domesticación», etc., prueban por su propia existencia que maestros y alumnos sufren del «escolasticismo» y, a pesar de sus esfuerzos para sobrevivir y desarrollarse, se ven progresivamente desviatizados y dominados. Como escribe Freinet, «no es con hombres arrodillados como levantaremos una democracia...».

Aquí se encuentra un aspecto fundamental de su pensamiento, su objetivo no estriba en la simple reproducción de los conocimientos adquiridos por las generaciones anteriores, sino en la instauración de la Escuela del Pueblo, el reconocimiento y la dinamización de una cultura, de una pedagogía popular que, por sí solas permitirán formar a los «hombres del mañana» para este mundo del mañana, que para Freinet sólo puede ser el del «socialismo triunfante». Por consiguiente, pedagogía y política se encuentran íntimamente relacionadas, y la Escuela y la Sociedad están sujetas a una interacción mutua.

Si Freinet concede a «la acción social y política» un lugar preponderante, no por ello constituye, en su opinión, una finalidad propia del movimiento que él anima y que es fundamentalmente pedagógico. Entre estos dos niveles, «el político y el pedagógico», es a veces muy difícil establecer una diferencia, en cuanto se presentan como estrechamente relacionados y recíprocamente dependientes. Por tanto, Freinet mantendrá su no identidad y la conservará en cuanto le parece que ello corresponde a una necesidad; sin embargo, a veces, restringirá el carácter aparentemente antagónico de esta distinción, lo que en último extremo permite considerar su posición como contradictoria o, al menos, ambigua.

Así, a la opinión de Freinet cuando declara que no es posible «obstinarse en realizar una pedagogía pura» porque ello constituye «un error y un crimen» en cuanto «la defensa de... las técnicas se realiza simultáneamente en dos frentes, uno pedagógico y el otro social», podemos oponer otra según la cual no es aconsejable el ser «partidario político». Escribe, por ejemplo: «Somos pedagógicos y no políticos; en nuestras investigaciones no partimos nunca de un punto de vista político, ya que ello, en nuestra opinión, sería una herejía..., sino de una preocupación... ante todo pedagógica, en concordancia directa con nuestras concepciones educativas y en ningún caso dictadas por una ortodoxia política...» Comprendemos que la apreciación de la dimensión «revolucionaria» de su pedagogía está reclamando varias preguntas. Si algunos se inquietan ante su «peligroso extremismo», si otros le niegan cualquier conquista apreciable en los esfuerzos por «alcanzar la liberación del proletariado», otros encuentran en su pedagogía la expresión de objetivos «contrarrevolucionarios»... ¿Cuál es la conclusión? La acción de Freinet es «revolucionaria forzosamente, al menos eso dice él, porque la vida es revolucionaria», afirmación ésta que deja el campo libre a la interpretación y, sobre todo, obliga a interrogarse a cada uno sobre los supuestos en que se basa cualquier pensamiento o cualquier acción pedagógica.

La importancia concedida por Freinet a la interacción institución escolar-sociedad explica en parte las críticas que dirige a la Escuela Nueva y que le conducirán progresivamente a apartarse de ella. En efecto, la Escuela Activa y la Educación Nueva, que comenzaron a revivificar los procedimientos educativos situando en su centro al niño, no representan, en su opinión, el remedio maravilloso del que es posible esperar todo. Sin negar a estas múltiples corrientes un valor ejemplar y estimulador, constata su insuficiencia para resolver su preocupación por el realismo, la liberación y los deseos de desarrollo que le animan.

Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Froebel, Kerchensteiner, Ferrière, etc., son para Freinet ilustres predecesores; sus propósitos y proyectos le sirven de reflexión y guían parcialmente su acción, pero no la determinan. El Congreso de la Liga Internacional para la Educación Nueva, celebrado en Montreux y en el que participa, no le convence en absoluto y vuelve decepcionado. A partir de 1928 explica los motivos de su insatisfacción y se muestra escéptico en lo referente al valor de los métodos y las «generosas ideas» lanzadas por los pedagogos que por no ser maestros actualmente, si es que algún día lo fueron, no pueden valorar con exactitud la situación que pretenden modificar. «Pensamos—escribe—, y la experiencia nos lo ha demostrado múltiples veces, que sólo los maestros que se enfrentan diariamente a sus alumnos, que luchan cada día y cada minuto con una angustiosa realidad, pueden distinguir los esfuerzos educativos que les resultan más provechosos.» «La liberación de la escuela popular—añade—vendrá de la acción inteligente y rigurosa de los mismos maestros populares.»

Duda también de la oportunidad de las medidas propuestas, que, cuando se aplican, gozan de tantas facilidades que sería ilusorio suponer que las eventuales mejoras que pueden producir constituyen su única consecuencia o esperar que podrían ser generalizadas fácilmente, todo ello en el supuesto de que se tradujeran en un cambio profundo de las ideas tradicionalmente admitidas sobre la «miserable» escuela pública. Precisa que «es con el mismo escepticismo con que los maestros examinan las realizaciones de los pioneros de la educación nueva contemporánea en las escuelas especiales con el que nosotros aplicaremos, con el tiempo, las condiciones anormalmente favorables».

Por último, debido a que «algunos innovadores... continúan pensando en la realización en la sociedad actual de una escuela ideal, abstraída del mundo del que siente la profunda influencia destructiva», y a que consecuentemente crean, aislados, lejos del mal y las murmuraciones, un medio artificial hiperprotegido, destinado a algunos elegidos entre los representantes de estas tendencias, y porque Freinet juzga este proyecto nefasto y utópico, va a aumentar el enfrentamiento y a estallar la ruptura.

En un principio, Célestin Freinet muestra una gran prudencia en sus relaciones con la Escuela Nueva. Aunque se inspira en ella, sólo aprovecha los instrumentos y las técnicas que concuerdan con su proyecto. De esta manera, los análisis que efectúa, tanto de las pedagogías de la libertad que llegó a conocer a través de las escuelas de Hamburgo como de otras menos espectaculares, por ejemplo, las propuestas por la Escuela de Ginebra, R. Cousinet, E. Profit, J. Dewey, M. Montessori o Decroly, etc., finalizan por ser «imitaciones» marcadas por su personalidad.

Si, por ejemplo, Freinet aprueba la idea de las cooperativas escolares creadas por E. Profit, rechaza todo lo que ellas tienen de alienante y de explotación. Se muestra de acuerdo con el principio de autogestión, pero denuncia

vehementemente determinados abusos. En 1932, con ocasión de dirigirse a los maestros, declara: «Si ustedes fundan su cooperativa con el propósito fundamental de recoger un dinero que el Estado o el Ayuntamiento se niegan a conceder, si más o menos hábilmente ustedes imponen al niño una carga financiera que le repugna..., no están fundando una verdadera cooperativa escolar: se están ustedes contentando con explotar las posibilidades financieras de la escuela en detrimento de la pedagogía del proletariado, a costa de los propios trabajadores.»

Numerosas ambigüedades pervierten la mayoría de los «métodos de la Educación Nueva», y Freinet, para evitar cualquier equívoco, propone, a partir de 1939, reemplazar esta expresión por la de «Escuela Moderna», que, en opinión de Freinet, es la única que preservará el carácter específico de su pensamiento y de su acción. Después, regularmente, volverá sobre esta idea. En 1960, por ejemplo, escribe: «Decimos Escuela Moderna y no Escuela Nueva porque insistimos mucho menos en la novedad que en la adaptación a las necesidades de nuestro siglo... Hemos hecho nacer el futuro en el seno del presente y el pasado, lo que necesita no de un espectacular afán innovador, sino de prudencia, método, eficacia y una gran humanidad.» Igualmente, en 1965, poco antes de su muerte, declara: «Voluntariamente hemos eliminado de nuestra pedagogía la palabra novedad; preferimos el calificativo de moderna o de modernizadora, por mostrar la constante preocupación de los reformadores a través de los siglos por adaptar sus técnicas a las necesidades y posibilidades de la época.»

Si la Escuela Nueva no le satisface, por el contrario, la pedagogía «centrada en el cliente», de Carl Rogers, con la que toma contacto en 1964, le parece digna de todo interés y muy próxima a la suya. La muerte le impedirá terminar un estudio comparativo de los fines y medios de ambas. Igualmente, sólo contará con tiempo para esbozar una aproximación a las «pedagogías institucionales» y de «grupo» que, con algunas reservas, le parecen compatibles con sus proyectos de escuela moderna popular.

Este es el objetivo que se ha fijado y en el que todo converge. A partir de 1921, en la revista *La Escuela Emancipada*, va trazando las grandes líneas de su acción:

- I. Organizar la «escuela popular».
- II. Formar educadores revolucionarios.

Indudablemente, a lo largo de los años las denominaciones cambiarán; la expresión «educador revolucionario», por ejemplo, perderá el calificativo debido tanto a las reacciones defensivas que provoca como, y sobre todo, porque no resulta útil... Todo educador verdadero es revolucionario... en cuanto, como ya hemos señalado, la vida, para Freinet, es «revolucionaria». Pero más allá de estas fluctuaciones el doble objetivo permanece e inspira todas las realizaciones que, hoy como ayer, caracterizan la «educación Freinet».

En 1973 se encuentran concretados los principios fundamentales que la definen. *La Escuela Moderna Francesa* se encarga de desarrollarlos subrayando la necesidad de una organización material, técnica y pedagógica del trabajo escolar. Nada queda olvidado. Todas las implicaciones de la actividad educativa son examinadas, comprendiendo el estilo arquitectónico de las escuelas que desde 1929 es objeto de análisis e investigaciones. De la misma forma, desde 1930 se denuncia el excesivo número de alumnos por clase en las escuelas, al igual que se denunciará más tarde la «deshumanización de la

escuela-cuartel». Todo está pensado para que al *auditorium-scriptorium* suceda «la clase-taller-laboratorio cooperativo», en donde, en número restringido, maestros y alumnos puedan trabajar cómodamente.

De esta forma, si el equipamiento material constituye en la jerarquía de los valores pedagógicos el fundamento de la escuela popular, su realización «necesita también la introducción... de nuevas técnicas de trabajo, el prestar un mayor interés educativo al niño, la práctica diaria de una actividad socialmente motivada..., la creación de nuevos instrumentos de investigación y estudio... y el abandono definitivo de las actuales formas de publicidad de falsas propagandas y de los métodos de comunicar los conocimientos». Para acceder a esta educación «liberadora», Freinet sugiere, en numerosos escritos, los caminos que convendría seguir, define el «material básico mínimo», presenta los «instrumentos indispensables», quedando todas estas propuestas sujetas a una adaptación, de acuerdo con las circunstancias sociales, a las condiciones específicas de una clase determinada, pero orientadas en cualquier circunstancia por una constante preocupación por acceder de forma progresiva y segura a esta «educación del trabajo» que Freinet percibe como fundamental.

No tiene suficiente con describir e informar. Tanto él como los miembros de la Escuela Moderna viven esta excitante experiencia. Invita a sus lectores a no confiar exclusivamente en la letra impresa, informándose ellos mismos de forma directa, a través de las jornadas y ciclos de conferencias que cada año se organizan en numerosos países. Sólo viviéndolas y experimentándolas, es posible comprender las «técnicas» —la «pedagogía de Freinet», con frecuencia, se reduce sólo a ellas— y situarlas en el contexto de una educación global, que es lo único que puede justificar su empleo. Dicho de otra manera, aquéllas son sólo «trucos», «recetas» que, lejos de contribuir al advenimiento de una educación moderna, la desvalorizan, privándola de todo significado. El «texto libre», por ejemplo, es imposible concebirlo fuera de una perspectiva de comunicación, intercambio y de elaboración personal y colectiva; si las cosas sucedieran de otra manera, el resultado obtenido sólo podría ser artificial y bastardo..., aunque el texto libre se encuentre impreso. Para poner remedio a este tipo de procedimientos rutinarios, Freinet, en 1964, elabora un «código»: *Las invariables pedagógicas* (BEM núm. 25), que permite a todo docente comprobar lo que en sus acciones y actitudes se conforma con las exigencias de la pedagogía moderna y descubrir aquello que es defectuoso o erróneo.

* * *

La pedagogía de Freinet, «pedagogía de la totalidad» en palabras de Elise, es inseparable en sus manifestaciones de los fundamentos teóricos que la subtienden y de las constantes que la dan sentido, garantizando sin cesar su coherencia y continuidad. Desde el amor al trabajo hasta la duda experimental, son numerosas las nociones expuestas y justificadas por Freinet en sus escritos y en su actuación práctica, que constituyen la clave de la educación que preconiza. El «sentido común» y el dinamismo natural marcan sus propósitos y se integran en una filosofía cuya amplitud y generosidad sólo pueden sugerirse en estas breves líneas.

Lejos del sectarismo, del inmovilismo, lo que Freinet ofrece es una conquista, conquista de sí mismo, conquista del devenir del hombre, que se sostiene en base a una fe optimista en la educación vivida como crecimiento, como des-

arrollo de un impulso vital. Con esta justificación, hoy, al igual que sucedió ayer, la «educación Freinet», entre todas las concepciones pedagógicas que caracterizaron al siglo XX, continúa siendo la más destacable.

BIBLIOGRAFIA

- E. FREINET: *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1969; *L'Ecole Freinet, réserve d'enfants*, Maspéro, 1974.
- E. y C. FREINET: *Vous avez un enfant*, Editions de la Table Ronde, 1962.
- C. FREINET: *L'Ecole Moderne Française, Pour l'Ecole du Peuple*, Maspéro, 1971; *Les Dits de Mathieu*, Delachaux y Niestlé, 1959; *L'Education du travail*, Delachaux y Niestlé, 1967; *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Delachaux y Niestlé: t. I, 1969; t. II, 1971; *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1964; *La méthode naturelle*, Delachaux y Niestlé: t. I, *L'apprentissage de la langue*, 1968; t. II, *L'apprentissage du dessin*, 1969; t. III, *L'apprentissage de l'écriture*, 1971.
También:
- G. PIATON: *La pensée pédagogique du Célestin Freinet*, Privat, Toulouse, 1974 (en el que se encontrará una bibliografía más completa).

EL SIGNIFICADO DE LA ESCUELA ÚNICA Y SUS MANIFESTACIONES HISTÓRICAS

Julio RUIZ BERRIO

Profesor de la Universidad Complutense

En el período comprendido entre las dos guerras mundiales, sobre todo, floreció un tipo de literatura pedagógica que para muchos era algo nuevo en el terreno educativo. Me refiero a libros, artículos, conferencias, discursos, debates, sobre la *escuela única*. El tema ocupó muchas páginas de los periódicos y levantó amplios movimientos de adhesión, así como también de oposición.

Ciertamente, no se trataba de algo nuevo en la historia de la educación de la sociedad, pero lo que hasta entonces se había mantenido como una alternativa teórica a las graves deficiencias sociales de los sistemas escolares vigentes, ahora se planteaba como un programa de acción política para ser realizado inmediatamente. El desarrollo de los partidos políticos y la libertad que encontraron en algunos países en determinados períodos, proporcionó un respaldo masivo a ese programa, con la suficiente fuerza para ser debatido ardientemente en distintos Parlamentos. Los partidos socialistas fueron, en concreto, los principales promotores y defensores de la escuela única, logrando algunas veces incorporar los principios correspondientes a la Constitución de ciertas naciones.

ALGUNOS DATOS SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Pero como decía antes, ni el programa, ni el concepto, ni siquiera el término *escuela única*, y mucho menos la necesidad de ese planteamiento, surgieron por vez primera en torno al período 1914-1919. Los antecedentes históricos de la idea de la escuela única se pueden remontar a tiempos muy antiguos, como sería el caso de Platón, y a la vez nos pueden ofrecer un repertorio extensísimo y muy variado de personas y grupos que en diversas ocasiones propusieron una escuela unificada como medio para hacer desaparecer las diferencias en la educación y en el desarrollo de la sociedad. Son los que afirman, como lo hizo el gran pedagogo moravo que fue J. A. Komensky, que «donde Dios no ha hecho distinciones es indeseable que algún hombre las haga; menos desear mostrarnos más sabios que Dios mismo. Pero Dios no hizo distinciones entre los hombres respecto a lo que constituye nuestra naturaleza, porque El hizo a todos de la misma sangre, participantes de la misma divina imagen, modelados por las manos del mismo artista, herederos de la misma eternidad. Hemos sido enviados todos a la misma escuela del mundo y encargados de prepararnos para la otra vida...» (1).

Hacer la historia de esos antecedentes sería un trabajo muy extenso y no entra dentro de los límites de este artículo. En cambio, sí se pueden recordar las limitaciones que ha ido ofreciendo la instrucción pública a lo largo

(1) KOMENSKY, J. A.: *Pampaedia*, Capítulo II, p. 11. En *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*. Praegae, Sumptibus Academiae Scientiarum Bohemoslavacae, MCMLXVI.

de los siglos, así como dos o tres propuestas de superación de aquellas que han tenido una notable repercusión en tiempos posteriores por diversas circunstancias. Creo que es la mejor forma, a pesar de su brevedad, de mostrar las razones históricas y sociales que tiene el planteamiento de la escuela unificada.

La educación ha sido durante muchos siglos privilegio de las minorías en el poder, lo que a su vez les servía para aumentar y continuar ostentando el mismo. Pero esta situación ha ido ofreciendo diversos matices a lo largo de las épocas, de manera que su historia es la de un movimiento continuo por ampliar el número de personas que podían recibir instrucción, y una instrucción en mejores condiciones y con la mayor calidad posible.

No es posible remontarse más allá del siglo XVIII para poder presentar un panorama desolador en el campo de la enseñanza. En la Francia de 1790, por ejemplo, el 53 por 100 de los hombres y el 73 por 100 de las mujeres no sabían firmar, y eso, que como todos conocemos, el que sólo sabe firmar puede muy bien ser un analfabeto. Los maestros de la época tienen que ejercer varios oficios para poder malvivir, llegándose a extremos como el de un municipio de las Vascongadas, que a mitad del siglo citado permitía que los días de feria pudiera pedir limosna el maestro. Las escuelas existentes no eran gratuitas, a excepción de las de algunos pueblos y las de algunas órdenes religiosas, como los Escolapios y los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y en Madrid, pongo por caso, no hubo una escuela en cada barrio hasta 1816.

Hay excepciones muy honrosas para esta situación. Recordemos en tal sentido que Prusia hace obligatoria la enseñanza en 1763, y que Navarra, por la ley XLI de las Cortes de 1780-81, también decreta la obligatoriedad escolar para todos los niños y niñas comprendidos entre cinco y doce años. Pero la situación real en la Europa de entonces es verdaderamente penosa. Claro que, a lo largo del siglo, el despotismo ilustrado va a poner en marcha toda una serie de medidas legislativas, en el campo educativo y en el económico, que abren esperanzadoras perspectivas para la época siguiente, sin embargo, la influencia de estas medidas limitará las ventajas a la clase burguesa, que por aquellas fechas consigue llegar a ser protagonista de la dirección de los países.

Por estos años precisamente surge una corriente ideológica que incorpora la educación a un programa político. Es heredera del movimiento de la ilustración y del del enciclopedismo, en su afán de difundir el saber humano y de hacer culminar el proceso del pensamiento antropocentrista que se había iniciado en el Renacimiento. La Filosofía ha dejado de ser esclava de la Teología, y posteriormente son las distintas ciencias las que se independizan de la Filosofía para en plena libertad hallar el camino de su desarrollo y aplicación. Es la época en que los grupos de vanguardia conceden a la razón la presidencia de las actividades del hombre. Es la época en que los «burgueses conquistadores», como los ha calificado Morazé, disputan a la nobleza el poder económico y el político, y proponen una república de ciudadanos cuyo lema será el de la «libertad, igualdad y fraternidad». Se habla ya de la «educación nacional» (2) y surge con claridad una «política escolar», pretendidamente democrática y secularizadora. Pero sus promotores y los ideólogos de base tienen un concepto restringido de la democracia, en lo social,

(2) LA CHALOTAIS: *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, 1763.

en lo político y... en lo educativo. Recordemos, por ejemplo, dos testimonios. Entre los filósofos, Voltaire:

«Envoyez-moi des frères ignorants pour conduire mes charrues et les atteler» (carta del 18-II-1763). «Il est à propos que le peuple soit guidé et non pas qu'il soit instruit; il n'est pas digne de l'être» (carta del 19-III-1766). «J'entends par peuple la populace qui n'a que ses bras pour vivre. Je doute que cet ordre de citoyens ait jamais le temps ni la capacité de s'instruire. Ils mourraient de faim avant de devenir philosophes. Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants. Si vous faisiez valoir comme moi une terre, et si vous aviez des charrues, vous seriez bien de mon avis; ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, l'habitant de villes» (carta del 1-IV-1766) (3).

Y entre los políticos tenemos un ejemplo parecido en La Chalotais:

«Parmi les gens du peuple, il n'est presque nécessaire de savoir lire et écrire qu'à ceux qui vivent pour ces arts ou à ceux que ces arts aident à vivre» (4).

A lo largo del siglo XIX se va haciendo obligatoria la enseñanza primaria en casi todas las naciones, al tiempo que se sistematiza la enseñanza secundaria. En los países de administración centralista, el Estado pasa a ser el organizador y controlador de la enseñanza a todos los niveles. En los de régimen descentralizado, las autoridades locales o las provinciales se encargan de aquella organización. En ambos casos los propósitos son los de ofrecer una escolarización gratuita para todas las gentes a nivel primario, a la vez que se tiende a potenciar las posibilidades de acceso a la enseñanza media, o bien a desarrollar la formación profesional.

Esas son las intenciones, pero no los resultados que se alcanzan. Para no ampliar más estas consideraciones, me voy a limitar a proporcionar algunas cifras, que por sí solas (y aun considerándolas no exactas por diversos defectos que en último término siempre tienden a presentar una mejor situación que la real) expresan el estado cierto de las «posibilidades de educación» de las gentes de algunas naciones.

En una estadística publicada hacia 1883 (5) podemos observar que Alemania tenía una población escolar de 7.500.000; en sus escuelas elementales cursaban estudios 7.200.000; en las secundarias, 500.000, y 24.176, en las universidades. En Francia se calculaba la población escolar en 6.409.087; los efectivos de las escuelas elementales eran de 4.949.591 alumnos; 153.324, los de la secundaria, y 58.159, los de las universidades. En el caso de Portugal, esas cifras eran, respectivamente: 615.949, 198.131, 6.883 y 524. Para Italia tenemos: 4.527.582, 2.057.977, 14.428 y 9.364. Y para España: 2.603.265, 1.442.577, 15.000 y 16.784. Como se ve, he seleccionado tan sólo algunas de las naciones europeas. Creo que basta para darse cuenta rápidamente de que gran parte de la población correspondiente estaba sin escolarizar, que los efectivos de la enseñanza secundaria representan como término medio un 5 por 100 o menos de los de primaria, y que los universitarios son, en

(3) GONTARD: *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot*, París, Les Belles Lettres, 1959, p. 55.

(4) LA CHALOTAIS: *Ob. cit.*, p. 26.

(5) MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Estadística comparativa de la Instrucción en sesenta de los países más importantes*. Traducción del último Estado publicado por el Bureau of Education de los Estados Unidos. Madrid.

la mayoría de los casos, un 30 ó 50 por 100 de los de la secundaria (aunque en este caso haya muchas variaciones, debidas a circunstancias que en realidad vienen a confirmar la visión de la enseñanza en aquellos momentos como una gran base sobre la que se alza un solitario monolito).

Podemos confirmar esta situación con cifras más seguras relativas al caso español. «Según el censo de 1900, la población de seis a doce años era, en aquella fecha, de 2.899.001. De esa misma edad había matriculados, en 1908, en las escuelas públicas primarias, 1.264.802, o sea, el 43 por 100 de aquel número, y en las privadas, 227.270, o sea, el 7 por 100. Quedaban, pues, sin asistir a ninguna escuela 1.406.929 niños, o sea, el 50 por 100 de los niños de seis a doce años. Esto, sin contar con el aumento de población infantil desde 1900, fecha del censo, a 1908, fecha de la estadística escolar» (6).

De acuerdo con el censo de 1920, Lorenzo Luzuriaga nos indica que si se considera la población total, de 21.389.842 personas, el número de analfabetos es de 11.170.415, lo que representa el 52,23 por 100 del total. Pero estima que «no puede considerarse analfabetos a los que no saben leer todavía», y de esa forma nos encontramos con una población mayor de diez años de 16.307.337, de la que 6.953.773 es analfabeta, lo que significa que «la cifra real de analfabetismo en España es propiamente la última, o sea el 42,64 por 100» (7).

Respecto a los efectivos escolares españoles en la enseñanza media, podemos recordar que el número de alumnos de Bachillerato por cada 100.000 habitantes, era de 238 en 1914, 500 en 1932, 780 en 1950, 1.536 en 1960 y 2.801 en 1966. Y para hacernos idea de lo que esas cifras pueden representar en relación con otros países, puede ser interesante el comentario de dos autores contemporáneos respecto al notable incremento de la tasa de escolaridad en la enseñanza secundaria en los últimos años:

«A pesar del incremento tan espectacular en el alumnado de Bachillerato, el número de estudiantes que se gradúan en este tipo de enseñanza no debe interpretarse en ningún momento como excesivo y ni tan siquiera como suficiente (a no ser que lo comparemos con la evolución de los escalones más bajos de la pirámide educativa). *En términos comparativos, tanto en 1956 como diez años más tarde, la tasa de graduados en Bachillerato en relación con el grupo de edad correspondiente es en España más bajo que la italiana o la francesa y también inferior a la yugoslava y bastante similar a la portuguesa o turca.* El retraso que llevábamos en 1966 con respecto a Francia era de más de diez años, y Japón en 1951 estaba ya más adelantado de lo que nosotros estaremos en este aspecto en la próxima década» (8).

Hasta aquí unas cifras más o menos frías. Las relativas a las deficiencias en enseñanza primaria nos indican ya con bastante claridad que a principios de nuestro siglo hay una parte considerable de la población que no tiene acceso a la escolarización obligatoria, y esa población corresponde precisamente a los sectores sociales que tienen menos medios económicos, porque de otra forma lograrían un puesto en una escuela privada pagando la cuota

(6) COSSIO, MANUEL B.: *La enseñanza primaria en España*. Segunda edición, renovada por Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Museo pedagógico nacional, 1915, p. 81.

(7) LUZURIAGA, LORENZO: *El analfabetismo en España*. Segunda edición, puesta al día y aumentada. Madrid, Museo pedagógico nacional, 1926, pp. 58-59.

(8) ROMERO, JOSE LUIS, y DE MIGUEL, AMANDO: «La educación en España y su evolución», *La educación en España*. Anales de moral social y económica, vol. 24. Madrid, 1970, p. 32. (El subrayado es de los autores).

que fuera. Pero al enfrentarnos con los datos de escolarización en el Bachillerato, se hace preciso tener presente que si el problema de los efectivos mínimos ya es grave se agudiza cuando prescindimos de valores totales y estudiamos las clases sociales a las que pertenecen los mismos. Porque entonces se constata que aquellos alumnos de Bachillerato proceden de la clase alta o la media-alta, además de algunos otros procedentes de padres de profesiones liberales. Lo que nos conduce directamente a una de las raíces del planteamiento de la escuela unificada, pensada como una nueva organización de la enseñanza pública que permita el acceso de cualquiera a la enseñanza, y a una enseñanza homogénea para todos.

LA ESCUELA UNIFICADA

Como habrá podido observar el lector, si bien al principio hablé de escuela *única*, después he manejado el término de escuela *unificada*. Las razones para hablar de escuela única estriban en que ésta es la denominación más conocida y la que figura en los títulos de obras correspondientes editadas en francés, italiano y español. Sin embargo, las connotaciones que se atribuyen a esa denominación son las que corresponden al término unificada. Porque como dice Luzuriaga en una obra que se puede considerar como la más clara y precisa acerca del movimiento que estudiamos, «la expresión "escuela única" es una versión de la defectuosa interpretación francesa de la palabra alemana *Einheitsschule*. La traducción de ésta debería ser, para responder a su verdadero sentido, "escuela en unidad" o "escuela unificada"» (9). Este término último es el que vemos aparecer en Alemania ya en 1886, como respuesta a los diversos caminos de acceso que había para la enseñanza secundaria, complejidad que no hacía más que favorecer la oportunidad de las élites. En el mismo año y país se fundó la *Asociación alemana de la escuela única*.

La misma confusión entre las dos expresiones señaladas reina sobre las características de la escuela unificada (10). De manera tal que muchas de las polémicas levantadas en torno a este movimiento han surgido no por el espíritu general del mismo, sino más bien por la inclusión según autores o según políticos de algunos matices que quizá no sean necesarios para completar el significado. No nos extraña por eso que Rodolfo Llopis llegara a decir en 1931 que «muchos no saben exactamente lo que es, pero no importa» (11).

Por todo ello conviene precisar antes de seguir adelante que:

- la escuela unificada como movimiento concreto surgió en Alemania
- en un principio se trató de lograr un tronco común para la enseñanza secundaria, algo que existía en España, pero no en la mayor parte de los países europeos
- después amplió su programa para defender una enseñanza que no dependa de distinciones económicas, sociales, de sexo, de religión, de raza, de ideología política. Es un programa que todavía se halla vigente

(9) LUZURIAGA, LORENZO: «La escuela única». Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1932, p. 5.

(10) Mi preferencia por esta expresión, debida a razones de significado, no evitará que la alterne con la de escuela única, ya que es la más conocida y la que se encuentra en francés y español.

(11) LLOPIS, RODOLFO: Prólogo a la obra de H. DUCOS, *¿Qué es la escuela única?* Madrid, Juan Ortiz, s/f. (1932?), p. 12.

para sus defensores, puesto que en el mundo hay pocas naciones que hayan conseguido borrar esas fronteras, y no sólo en países del Tercer Mundo, sino incluso en la mayor parte de los desarrollados

- se podría resumir el movimiento de la escuela unificada, en una síntesis en la que todos estarían de acuerdo, como una política de la enseñanza y una pedagogía que haga del principio de igualdad de oportunidades una realidad efectiva.

Las diferencias de significado surgen al explicitar los autores o los grupos lo que entienden por escuela única. Para comprobarlo voy a escoger tres concepciones de autores de distintas naciones. Para Ferdinand Buisson, por ejemplo, la escuela única

«ne signifie pas qu'il n'y aura qu'une seule et même école pour tous les âges et pour tous les degrés d'études. Ce serait absurde.

Il rappelle que la nation a charge d'instruire *tous* ses enfants, de famille riche ou pauvre, nés dans une cabane ou dans un château.

Il rappelle que la nation doit considérer toutes les écoles, de tout degré et de tout genre, comme une école unique, dont elle est responsable. N'en est-elle pas la créatrice, l'organisatrice, la surveillante?

Elle doit le même soin à toutes les variétés, à toutes les applications du travail, qu'on le nomme manuel ou intellectuel elle n'a le droit d'en négliger aucune, puis qu'évidemment, elle a besoin de toutes» (12).

El alemán Erich Witte cree, por su parte, que

«La escuela única representa una forma escolar establecida sobre una institución básica común, reuniendo a todos los niños y organizada de tal forma que, prescindiendo del sexo, posición económica y social de los padres, así como de la religión que profesen, proporciona a cada uno de los educandos la instrucción que corresponde a sus aptitudes, aficiones y profesión futura» (13).

Para Lorenzo Luzuriaga, que fue el primero y más ardiente defensor de la escuela unificada en España, las notas de nacionalización, socialización e individualización son las que corresponden a dicha escuela. Pero de él es mucho más interesante recoger las soluciones que cree implica el planteamiento de la escuela única, según los principales elementos de la enseñanza. Se trataría de:

A) Respecto a los alumnos

- Equiparación de todos los niños en cuanto a las facilidades para su educación, sea cual fuere su posición económica y social, su con-

(12) BUISSON, F.: «Tract publié par la Ligue française pour la défense des Droits de l'homme et du citoyen», en *Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson*. Pages Choises précédées d'une introduction par C. Bouglé. Avant-propos de Edouard Herriot. Paris, Felix Alcan, 1933, p. 94.

(13) E. WITTE y E. BACKHEUSER: *La escuela única*. Trad. de Luis Sánchez Sarto. Barcelona, Labor, 1933, p. 123.

fesión religiosa y su sexo; pero teniendo en cuenta sus aptitudes e inclinaciones.

— La aplicación de este principio en su grado máximo llevaría consigo:

- 1.º La gratuidad de la enseñanza en todos sus grados.
- 2.º La supresión de la enseñanza confesional en los centros docentes públicos.
- 3.º El establecimiento de la coeducación.
- 4.º La selección de los alumnos por sus condiciones personales.
- 5.º El sostenimiento de los alumnos capaces y no pudientes por cuenta del Estado.

B) Respecto a las Instituciones

— La unificación de las diversas instituciones educativas, desde la escuela de párvulos a la universidad, estableciendo puntos de enlace entre ellas, aunque conservando cada una su fisonomía propia, su peculiaridad.

Este principio supone en su aplicación:

- 1.º La supresión de las escuelas públicas o privadas que den lugar a diferencias por razones económicas.
- 2.º La creación de una escuela básica, común a todos los niños.
- 3.º La unión de la primera y segunda enseñanza sin solución de continuidad.
- 4.º Facilidades máximas para el acceso a la universidad.

C) Respecto a los maestros

— Aplicación de un principio unitario entre todos los miembros del personal docente de los diversos grados de la enseñanza.

Lo que equivaldría a:

- 1.º La unificación de la preparación entre maestros y profesores, incorporando los estudios de aquéllos a la universidad.
- 2.º Equiparación de maestros y profesores respecto a remuneración y trabajo.
- 3.º Facilidades al personal docente para pasar de un grado a otro de la enseñanza.

D) Respecto a la Administración

— Unificación de todos los servicios y funciones administrativas de la enseñanza y participación en ellos del personal docente.

Esto supone:

- 1.º Creación de un Ministerio de Educación Nacional, del cual dependan todos los centros docentes y educativos de la nación hoy dispersos en varios Ministerios (Fomento, Trabajo, Gobernación, etcétera).
- 2.º Creación de un Consejo Nacional de Educación y de Consejos regionales, provinciales y locales, compuestos por representantes del personal docente que desempeñarían ciertas funciones asesoras y ejecutivas (14).

Intentando resumir las características y matices que acabamos de ver, así como las que se recogen en otros autores o programas de diversos grupos, creo que con claridad se podría hablar del *principio de socialización de la enseñanza* como aspecto fundamental de la escuela única. Puntos programáticos secundarios de la misma serían ya, precisamente, los aspectos más controvertidos. Pero lo curioso es que no todos los partidarios de la escuela única los defienden o no les dan todos el mismo sentido radical. Por otra parte, no podemos olvidar la génesis histórica de la aparición de alguno de esos principios que por el contexto del país donde han surgido se comprenden fácilmente para allí, pero posiblemente no tanto para otros territorios. En último término, y para no volver a hacer una lista, que siempre sería menos sistemática que el desarrollo de puntos de Luzuriaga recogido antes, se puede decir que la escuela única exige unas características en la enseñanza que permitan a la sociedad y al individuo tener la real libertad que exige su derecho a ser protagonistas de su propia historia.

MANIFESTACIONES HISTORICAS DE LA ESCUELA UNICA

En el terreno de los proyectos se podrían citar varios a lo largo de la historia. De todos ellos merece la pena recordar el sistema de organización escolar que propuso Comenio en varias de sus obras, así como el *Rapport* de Condorcet. Comenio pedía una escolarización única y sostuvo la necesidad de una educación continua para todas las etapas de la vida sin distinción de sexos, de ideas políticas, de posición social e incluso de deficiencias físicas e intelectuales. Desde la educación conveniente para el embarazo hasta la preparación para la muerte, el reformador moravo postuló con varios siglos de adelanto una pedagogía y un sistema escolar que ayudaran al desarrollo completo a que tiene derecho la persona humana, partiendo de una defensa firme de la igualdad entre los hombres, como proclamó el cristianismo desde sus orígenes.

Condorcet, que no vio su *Proyecto* convertido en ley (por su accidentada muerte y porque la evolución política de la Revolución francesa lo impidió), tiene la extraordinaria importancia en cambio de poder ser considerado como el autor de un plan de educación que ha servido de base para todas las legislaciones posteriores, fundamentalmente en los países latinos y en Estados

(14) LUZURIAGA, LORENZO: *Ob. cit.*, pp. 34-36.

Unidos (recordemos su amistad con Jefferson). Claro que no todas las interpretaciones que se han hecho de sus ideas han sido correctas, empezando por la versión que pocos años después hacía Napoleón. Pero los principios que propuso para la educación pública siguen constituyendo en su conjunto un programa al que muchas naciones todavía aspiran. Entre esos principios recordemos el de la gratuidad, la uniformidad, la universalidad, la democratización, la educación completa y el laicismo.

Otros planes de la misma época que el de Condorcet, como pueden ser el Le Pelletier de Saint-Fargeau (defendido por Robespierre en la Convención) o el de Fichte, son interesantes antecedentes también de la escuela única, pero se presentan con un radicalismo tal, que adoptándolos en su integridad solamente podemos aspirar al absolutismo que entregó la nación alemana en manos de Hitler a través del monopolio estatal que, entre otros, se ejerció sobre la enseñanza.

Centrándonos en nuestro siglo, que es, como dijimos al principio, el momento en que verdaderamente se fraguó la escuela única, vamos a recordar sucintamente los principales defensores de la misma en algunas naciones.

En el caso de Alemania, hay que mencionar en ese sentido a la Asociación de maestros alemanes y al partido socialdemócrata. Fecha significativa al respecto es la de 1914, año en el que tuvo lugar la Asamblea de maestros alemanes en Kiel. En la misma quedó aprobada una resolución que exigía la escuela única nacional, un magisterio unificado y la desaparición de toda distinción basada en consideraciones sociales y confesionales; como principales promotores de estas ideas actuaron allí Kerschensteiner y J. Tews. En la Constitución de Weimar, de 1919, los partidarios de la escuela única lograron que se recogieran algunos de los principios de la misma. Posteriormente, en 1920, en la Conferencia Escolar Nacional de Berlín, el profesorado alemán dio un relieve extraordinario al problema de la unificación escolar. Estas proposiciones y logros permitieron que se fuera avanzando después hacia una legislación que iba incorporando poco a poco algunas de las características de la escuela única. Al mismo tiempo sirvió para que el movimiento tuviera un gran eco en Europa.

En Francia parece ser que fue en 1916 cuando por vez primera se empezó a difundir la idea de la escuela única. A su desarrollo contribuyeron diversas agrupaciones y el partido socialista. Entre aquéllas tuvo una actuación decisiva la de *Les Compagnons*, universitarios que ejercían en los tres niveles de la enseñanza. «La doctrine des Compagnons se fonde sur des conceptions nettement affirmées, à la fois pédagogiques et sociales: *plus de barrières* entre les divers ordres d'enseignement; une école primaire obligatoire et gratuite pour tous les enfants de six à quatorze ans; *recherche des vocations et des aptitudes*, par des examens de sélection donnant accès à l'enseignement des humanités ou enseignement secondaire professionnel conduisent l'un et l'autre aux études supérieures du troisième degré; *prolongation* de la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans pour les jeunes gens et les jeunes filles qui, au terme de l'école primaire, se destinent aux travaux de l'atelier ou des champs. En même temps, programmes et méthodes doivent être modifiés ou profondément renouvelés afin de former l'homme tout entier et de le préparer aux problèmes de l'existence. L'école traditionnelle s'était surtout attachée à développer la valeur individuelle: l'école nouvelle doit avoir pour mission de

développer la valeur sociale» (15). La campaña tuvo amplias repercusiones y determinó algunas medidas que contribuían a la puesta en práctica de unos cuantos principios de la escuela unificada. Ferdinand Buisson, Herriot y Ducos pueden ser considerados como nombres bastante representativos de esa campaña. Después de la segunda guerra mundial se llegó a elaborar el plan Langevin-Wallon, que responde completamente a los principios de la escuela unificada (16). Dicho proyecto de reforma no llegó a convertirse en ley, pero ha enfocado en algunos aspectos disposiciones legislativas posteriores.

Podríamos hablar, dentro de la época anterior a 1941, de la defensa y camino recorrido hacia la escuela única en diversos países, como Suecia, Inglaterra, Estados Unidos, Suiza, etc., aunque en cada uno de ellos presenten los hechos y los logros matices muy peculiares, pero no es el caso de extendernos más. En cambio sí hay que subrayar que en la Unión Soviética se ha instaurado la escuela única después de la revolución comunista. Sus características más radicales han sido llevadas a la práctica y no cabe hablar en este caso de «unificación», sino verdaderamente de única escuela, en cuanto a posibilidades de educación, en cuanto a monopolio estatal sin ambages, en cuanto a educación de todas las dimensiones del hombre, respecto a exclusión total de la enseñanza religiosa en cualquier tiempo y lugar, en lo que se refiere a una sola ideología, etc.

Al mismo tiempo hay que hacer constar que se ha logrado un desarrollo educativo verdaderamente gigantesco en los casi sesenta años del nuevo régimen, desarrollo que va desde la extirpación total del analfabetismo hasta llevar a la realidad, a partir de 1972, una escolaridad obligatoria y completamente igual para los jóvenes comprendidos entre los siete y los diecisiete años.

LA ESCUELA UNIFICADA EN ESPAÑA

En España se puede considerar a Luzuriaga, como dijimos antes, el primer difusor de la escuela unificada en nuestro país. En 1914 ya dio noticia del movimiento en alguna revista profesional, y posteriormente hizo que el partido socialista incorporase a sus postulados políticos un enfoque del problema educativo de acuerdo con aquel tipo de escuela. Me refiero a la ponencia que presentó la «Escuela nueva» al Congreso de 1918 del Partido Socialista Obrero Español. «La Unión General de Trabajadores, a su vez, en su Congreso de ese mismo año, aprobó igualmente la ponencia de la Asociación General de Maestros —hoy, después de no pocas vicisitudes, Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza—, en la que se recogía la doctrina de la escuela única integral. Meses después —noviembre de 1918— el partido reformista celebraba su asamblea nacional, en la que se aprobó una ponencia de instrucción pública orientada también en parecidos principios» (17).

(15) CACERES, BENIGNO: *Histoire de l'éducation populaire*. Paris, Editions du Seuil, 1964, pp. 73-74.

(16) LANGEVIN-WALLON: *Projet de Réforme*, 1947. Paris, Publications de l'Institut Pédagogique National, s/f. (1964?).

(17) LLOPIS, RODOLFO: Prólogo a la obra de H. DUCOS citada, p. 11.

Proclamada la República, distintos partidos de izquierda, pero de una manera especial el socialista, así como varias personas ligadas a la Institución Libre de Enseñanza, emprendieron una dura batalla por la escuela única. La principal oposición a la misma procedió de varios sectores del clero español, así como de órdenes religiosas, en cuanto veían amenazada la libertad de enseñanza, las escuelas privadas y la educación religiosa católica.

Ya en los primeros meses Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública, declaraba con precisión a un redactor de *El Sol* que «el ideal de la República es constituir la escuela única. Es decir, la universidad, la enseñanza superior y la primaria, constituyendo la gradual articulación de un solo organismo. Y en este organismo, el talento no sólo con todas las puertas abiertas, sino con todas las asistencias del Estado. El Estado ha de crear instituciones capacitadas para la selección. Y es él quien ha de sostener con todos los medios precisos al estudiante que lo merezca, sea cual sea su condición» (18).

Al final quedaron incorporados los principios de la escuela unificada en la Constitución (de 9 de diciembre de 1931). De esta forma vemos que el artículo 48 de la misma dice:

«El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos» (19).

Como se puede observar, se introducía en la Constitución la idea de la escuela unificada que habían mantenido Luzuriaga y el partido socialista desde unos quince años antes. Algunos de los principios recogidos en el artículo citado de la Constitución se empezaron a llevar a la práctica, desarrollándose una interesante política escolar de realizaciones en el campo de la enseñanza primaria, pero la variación de las circunstancias políticas, así como la realidad de las limitaciones económicas del Estado, no permitió que continuara adelante el ideal de socialización de la enseñanza previsto.

(18) BLANCO NAJERA, FRANCISCO: *La escuela única a la luz de la Pedagogía y del Derecho*. Jaén, Imprenta «El pueblo católico», 1931, pp. 23-24.

(19) PEREZ SERRANO, NICOLAS: «La Constitución Española». Madrid, *Revista de Derecho Privado*, 1932, página 203.

Cataluña, que paralelamente había mostrado un interés especial por la escuela única, tanto en realizaciones como en debates (recordemos que el tema de 1934 para las Escoles d'Estiu fue el de la escuela única), también ofreció en el tema que nos ocupa más bien una proclamación de principios que un desarrollo práctico de los mismos. Pero al empezar la guerra de 1936, obligaron a cerrar las escuelas de religiosos, y pocos días después, el 27 de julio de dicho año, nació el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada), «integrat per tots els sectors que representaven els corrents de l'hora», se intensificó el laicismo y se acrecentó la unificación docente, se implantó la coeducación y el régimen de escuela activa, se experimentaron nuevos métodos pedagógicos (Dalton, Cousinet, Freinet) (20).

Dentro también de la época de guerra, hubo un intento a nivel oficial de poner en práctica los principios de la escuela unificada para toda la nación. Me estoy refiriendo al «plan de estudios de la escuela primaria» decretado en Valencia el 28 de octubre de 1937, siendo director general de Primera Enseñanza G. Lombardía, y ministro de Instrucción Pública Jesús Hernández (21).

LA ESCUELA UNIFICADA Y LAS INVESTIGACIONES ACTUALES

Algunas de las exigencias de la escuela unificada de la época de entre guerras se han alcanzado. Se han alcanzado incluso en países donde ha estado muy distante el espíritu de aquella escuela. Hay puntos concretos de su programa que actualmente no son reivindicativos porque se postulan por todos y se llevan a la práctica corrientemente. Pero hay que constatar que la mayor parte de los logrados son los puramente pedagógicos. Por el contrario, los de claro matiz social son los que están más lejos de conseguirse. Es más, hay que reconocer que algunas de las peticiones de este carácter, tal y como fueron formuladas hace cincuenta años, se han hecho una realidad. Sin embargo, y aquí está el gran problema, el principio fundamental de la escuela unificada, su objetivo principal, la real socialización de la enseñanza, no se alcanza.

Ante esta dificultad quizá sea revelador el enfoque de Torsten Husen, uno de los expertos en educación de mayor prestigio en el momento actual para todo el mundo. Sus consideraciones se basan en estudios comparativos sobre educación que han aportado datos muy concretos sobre la realidad socioescolar. El ofrece, no una solución al problema de igualdad de oportunidades, sino dos. Aparentemente las podemos concebir como disyuntivas. Pero si lo meditamos bien, fácilmente nos damos cuenta de que lo que nos está sugiriendo es el empleo simultáneo de las dos. Estas son sus palabras literales:

«Si se quiere instaurar una igualdad formal a la entrada del sistema de enseñanza normal y en el curso de sus etapas sucesivas, el objetivo principal de una política de la educación en tal sentido será el de permitir el libre acceso a un sistema, que será, al menos durante el período de escolaridad obligatoria, unificado en sus estructuras. Por el contrario, si se desea atenuar las diferencias en el rendimiento, la igualdad en el tratamiento formal de los

(20) J. GAY, A. PASCUAL, R. QUILLET: *Sociedad catalana y reforma escolar. La continuidad de una institución*. Barcelona, Laia, 1975 (primera edición en castellano), p. 33.

(21) MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y SANIDAD. *Plan de estudios de la escuela primaria*. s/l, s/l, 1937.

niños no es suficiente. Lo que se hace preciso es arbitrar una diferenciación de esos tratamientos, de forma que se dispense una enseñanza compensatoria a los alumnos procedentes de las clases sociales desfavorecidas. Dicho de otra forma, el tratamiento no debe ser el mismo para todos, y hay que esforzarse en aumentar la *igualdad de los resultados* de la educación» (22).

(22) HUSEN, TORSTEN: *Origine sociale et éducation*, Paris, CERI, OCDE, 1972, pp. 177-178.

LA CLASE ESCOLAR COMO SISTEMA SOCIAL: ALGUNAS DE SUS FUNCIONES EN LA SOCIEDAD AMERICANA *

Talcott PARSONS

El presente ensayo tiene el propósito de esbozar un análisis esquemático de la clase en las escuelas primarias y secundarias, en cuanto sistema social, y de sus funciones primordiales dentro de la sociedad como órgano de socialización y distribución. Sin perjuicio de reconocer que la clase, individualmente considerada, no suele ser más que una parte del todo más amplio constituido por la escuela, será aquella y no ésta el objeto de nuestro estudio presente, ya que tanto el sistema escolar como el alumno coinciden en considerar la clase como la célula en cuyo seno se desenvuelve normalmente la actividad educativa. En las clases primarias lo normal es que los alumnos del mismo grado sean encuadrados en una única clase, que es atendida esencialmente por un solo profesor; pero en las escuelas secundarias y, a veces, en los grados superiores de las propias escuelas primarias, los alumnos tienen un profesor distinto para cada asignatura; en este caso será el conjunto de clases en las que el alumno desenvuelve su actividad lo que constituya el objeto de nuestro estudio.

EL PROBLEMA: SOCIALIZACION Y SELECCION

El interés principal de nuestro estudio se centra, pues, en un problema que tiene dos facetas: primariamente, de qué manera puede lograr la unidad que denominamos clase impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la vida adulta, y en segundo lugar, cómo realiza esa misma clase la función de coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta. La relación existente entre ambos problemas constituirá nuestro punto de referencia primordial.

Primeramente, la clase escolar puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización, es decir, un órgano que educa técnica y anímicamente a los individuos para el desempeño de sus responsabilidades en la vida adulta. No es la clase, sin embargo, el único órgano que coadyuva a este fin; la familia, los «grupos de coetáneos», la Iglesia y las distintas organizaciones juveniles de carácter voluntario, todos ellos contribuyen a la formación del individuo en este sentido, del mismo modo que lo hace el aprendizaje estrictamente profesional. Pero la clase escolar constituye el órgano de socialización primordial para el individuo durante la etapa de su vida comprendida entre el momento del ingreso en la escuela primaria y el momento de la incorporación a la vida laboral activa o del matrimonio.

* De la obra de TALCOTT PARSONS «The School Class as a Social System: Some of its functions American Society» (*Harvard Educational Review*, XXI, otoño 1959, pp. 297-318), con la debida autorización del autor y del editor.

La función socializadora puede resumirse diciendo que consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella, tal y como la misma está *estructurada*. Así, una persona que desempeñe una labor modesta puede ser, no obstante, un «elemento firme» de la sociedad en que vive, en virtud de su honrada dedicación a la función que le ha tocado en suerte desempeñar, sin una mayor inquietud por los aspectos y problemas de la sociedad que se plantean a los más altos niveles. Recíprocamente, se podría objetar el encasillamiento de la mujer dentro de las funciones estrictamente ligadas al matrimonio y la familia, alegando que tal sistema conspira contra una distribución equitativa del talento entre las diferentes esferas de la actividad, como son los negocios, la administración pública, etc. De la misma manera, las habilidades se pueden desglosar en dos aspectos fundamentales, siendo el primero el de la cualificación del individuo para desempeñar las tareas que tiene asignadas y el segundo el del grado de responsabilidad que el sujeto despliegue en el cumplimiento de su papel social, de conformidad con lo que los otros esperan de él. Así, un médico, lo mismo que un mecánico, necesita poseer no solamente el dominio del «oficio», sino también cualidades de responsabilidad y sentido del cumplimiento del deber hacia las demás personas con quienes entra en contacto en el desempeño de su profesión.

Mientras que, de una parte, la clase puede muy bien considerarse como el órgano generador de los elementos que componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo, de otra parte, la misma constituye un cauce de distribución social de la «mano de obra». Como es sabido, existe en la sociedad americana una estrecha relación—que posiblemente se acentúe cada día más—entre el *status* social de cada cual y su nivel cultural. Evidentemente, tanto el *status* social como el nivel cultural de una persona tienen que ver con el *status* laboral de que disfruta. Ahora bien, a consecuencia del proceso general de elevación de los niveles profesionales y culturales, la terminación del *high school* tiende a contemplarse cada día más como el nivel mínimo de instrucción a que debe aspirar el individuo, con lo cual la línea divisoria entre las respectivas categorías laborales de los ciudadanos que componen una cohorte de edad viene a estar constituida por la distinción entre los que van al *college* y los que no.

Nos interesa, pues, determinar cómo influye la clase escolar en nuestra sociedad en la futura distinción entre aquellos componentes de una misma cohorte de edad que llegan hasta el *college* y aquellos que no alcanzan tal nivel. A causa del tradicional localismo y del pluralismo pragmático que suelen estar presentes en los sistemas escolares de los diferentes estados y ciudades del país, existe aparentemente una apreciable diferencia de uno de otro. Aunque la situación que existe en el área metropolitana de Boston presenta probablemente un grado de sistematización estructural más acentuado que el de diversas regiones del país, el contraste probablemente no sea tan agudo como para conducirnos a conclusiones erróneas en sus aspectos principales. En dicha región, aunque, como es natural, el ingreso en el *college* no tiene lugar hasta después de la terminación del *high school*, la principal

línea divisoria se establece entre aquellos que están inscritos en el curso preparatorio para el *college*, que se imparte en el mismo *high school*, y los que no lo están. A partir del noveno grado de *high school*, que es cuando generalmente se toma tal decisión, son pocos los casos que se dan de cambio de opinión en un sentido u otro. Lo que es más, parece ser que el criterio selectivo más importante lo constituye el rendimiento escolar del alumno en la primaria. Los profesores evalúan los rendimientos respectivos, dándose pocos casos de alumnos inscritos en los citados cursos preparatorios para ingreso en el *college* en contra de la opinión de aquéllos. Por lo tanto, no generalizamos excesivamente al decir que el proceso selectivo inicial tiene lugar durante los años de escuela primaria, a través del diferente rendimiento de los alumnos, y que el colofón viene durante la *junior high school* (1).

Asimismo se puede afirmar fundadamente que el proceso selectivo es integralmente clasista. Al igual que en otros aspectos de la vida, los factores exógenos influyen al mismo tiempo que los que dependen del individuo. En el caso que nos ocupa, el factor exógeno lo constituye el *status* socioeconómico familiar del alumno y el factor dependiente de éste es su aptitud. En el estudio efectuado entre 3.348 alumnos de *high school* de Boston, que ha servido de base a las presentes conclusiones, se evidenció que los factores citados tenían una gran incidencia sobre la disposición de los alumnos en relación con los estudios de *college*. Por ejemplo, los porcentajes de chicos que proyectaban seguir dichos estudios, agrupados de acuerdo a la profesión de los padres, eran los siguientes: el 12 por 100 de los hijos de trabajadores no cualificados o de baja cualificación proyectaban seguir estudios superiores; la cifra para los hijos de trabajadores cualificados era del 19 por 100; para los trabajadores de «cuello y corbata» de las categorías más bajas el promedio era del 26 por 100, siendo del 52 por 100 para los de los estratos intermedios y del 80 por 100 para los niveles superiores. De este mismo modo, los proyectos de los alumnos variaban conforme a los respectivos niveles de aptitud, expresados en términos de C. I.; así, el 11 por 100 de la quinta inferior tenía interés en realizar estudios de *college*, contra el 17 por 100 de la quinta siguiente, 24 por 100 de la intermedia, 30 por 100 de la siguiente a la intermedia y 52 por 100 de la más alta. Es de notar asimismo que dentro del mismo nivel de aptitud, la diferencia de nivel profesional entre los padres de alumnos hacía su aparición; así, dentro de la importante quinta superior de aptitud, la diferencia iba del 29 por 100 de hijos de trabajadores con deseos de proseguir hasta el *college*, contra el 89 por 100 que se registraba entre los vástagos de los niveles superiores de trabajadores de «cuello y corbata» (2).

Las conclusiones principales que pueden inferirse de lo anterior son, aparentemente, que existe un criterio de selección relativamente uniforme que permite diferenciar entre los grupos de alumnos que siguen hasta el *college*

(1) La principal fuente de información de donde hemos extraído estos apuntes ha sido un estudio acerca del dinamismo social entre los niños de diez escuelas públicas situadas en el área metropolitana de Boston, realizado conjuntamente por Samuel A. Stouffer, Florence R. Kluckhohn y el autor del presente ensayo. Lamentablemente, este material nunca ha sido editado.

(2) Véase la tabla con los resultados de este estudio en la obra de J. A. KAHL *The American Class Structure* (Rinehart & Co., New York, 1953), p. 283. Los datos resultantes de una encuesta efectuada a escala nacional entre estudiantes de *high school*, editada por el Educational Testing Service, arrojan resultados similares en cuanto a los porcentajes. Por ejemplo, la encuesta del Educational Testing Service arroja una variación, en relación con la actividad profesional paterna, en la proporción de alumnos del *senior high school* que proyectan seguir sus estudios en el *college* del 35 al 80 por 100 de los chicos y el 27 al 79 por 100 de las chicas. (Del estudio *Background Factors Related to College Plan and College Enrollment Among High School Students*, editado por el Educational Testing Service, Princeton, N. J., 1957.)

y los que no lo hacen, y que además, para una parte importante del alumnado, este criterio no opera de un modo sencillo, como si se tratase meramente de cumplir con un destino predeterminado por circunstancias externas. En resumen: el chico procedente de una familia de *status* económico elevado tiene muchas probabilidades de acceder al *college*, si además posee la suficiente aptitud, mientras que su compañero que procede de una familia de *status* bajo, sobre todo si su nivel de aptitud es también bajo, tiene pocas perspectivas de llegar al *college*. Sin embargo, resta todavía entre estos dos extremos una masa considerable de alumnos cuyas características están menos definidas o son mixtas, al no coincidir ambos factores.

Estas consideraciones nos llevan a la conclusión de que el principal proceso de diferenciación (proceso de selección desde otro punto de vista) que tiene lugar durante los años de escuela primaria culmina de conformidad con una línea de *rendimiento*. Este proceso de diferenciación desemboca durante la *high school* en una bifurcación que representa, de una parte, a aquellos que siguen estudios de *college*, y de la otra, a los que no lo hacen.

Para poder hacernos una idea de la relevancia que posee el anterior esquema, echemos una mirada al papel que el mismo desempeña en la socialización del individuo. El ingreso del niño en el sistema educativo escolar constituye su primer paso importante en la vida fuera de su integración en el ámbito familiar. Ya dentro de este mismo ámbito familiar se han configurado determinadas características básicas de la estructura motivativa del niño. Pero la única de tales características básicas para el ulterior desenvolvimiento del individuo en la vida adulta que ha quedado firmemente fijada en la psiquis del niño es la del sexo. En efecto, el infante que ya ha alcanzado la edad necesaria ingresa en el sistema educativo escolar con una nítida conciencia de pertenecer a uno u otro sexo, pero, aparte de esto, su papel en la vida no se halla aún claramente establecido. El proceso selectivo, que ha de determinar la ubicación de las personas en un determinado papel, no ha tenido lugar aún.

Por razones que no son del caso analizar aquí, podemos afirmar que el factor que más influye en la predisposición del niño a esta edad es su grado de *independencia*; entendiéndose por tal el nivel de autonomía que el chico demuestra en su comportamiento en relación con los adultos, su capacidad para tomar decisiones y de asumir responsabilidades por sí mismo al encararse con situaciones nuevas. Esta actitud, al igual que la conciencia de su sexo, la adquiere el chico como consecuencia de su vivencia familiar.

La familia constituye una colectividad estructurada en base a elementos biológicos, como son la generación, el sexo y la edad. Inevitablemente, existen diferencias de comportamiento entre un individuo y otro en razón de tales elementos, y estos comportamientos son premiados o reprimidos de un modo que incide diferencialmente sobre la formación de la personalidad de cada cual. Pero tal diferencia de personalidad no cristaliza en el reconocimiento de un *status* social distinto.

La escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de *status* sobre supuestos extra-biológicos. Es más, el *status* que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que impone el profesor en calidad de agente del sistema escolar comunitario. Estudiemos ahora la estructura de esta realidad.

ESTRUCTURA DE LA CLASE ESCOLAR PRIMARIA

En consecuencia, con la variedad extremada de las instituciones americanas en general y a resultados de carácter local de los sistemas escolares del país, la situación de las escuelas varía bastante de una región a otra, pero, en términos generales, todas las escuelas del país pueden enmarcarse dentro de un esquema bien definido (3). Especialmente en los primeros tres grados de primaria el sistema generalmente seguido es el de un profesor único para cada clase, que está a cargo de la misma en todos los aspectos y que imparte todas las asignaturas. A veces en estos grados elementales y frecuentemente en los grados superiores hay otros profesores encargados de enseñar determinadas materias, tales como gimnasia, música, arte, etc.; pero esto no modifica en lo absoluto la posición dominante del profesor titular. El profesor en estos niveles suele ser profesora (4). La clase permanece normalmente al cuidado de un mismo profesor durante todo un curso escolar, pero no más allá del final de éste.

La clase suele estar compuesta de unos 25 coetáneos de ambos sexos, procedentes todos ellos de un área geográfica relativamente limitada: el mismo vecindario. Aparte del sexo, no suele haber ningún otro criterio inicial de diferenciación de *status* entre los alumnos. La diferenciación estructural básica toma cuerpo de modo gradual, conforme a la línea indicada más arriba del rendimiento del alumno. El que tal diferenciación tenga lugar conforme a esta línea única es algo que viene dado por los cuatro factores condicionantes principales de la nueva situación: el primero de ellos lo constituye la igualdad de los «competidores» en cuanto a edad y a «antecedentes familiares», ya que el vecindario suele ser mucho más homogéneo que la sociedad en su conjunto. El segundo de tales factores lo constituye la presencia de una serie de tareas comunes que, comparadas con otra clase de trabajos, son extraordinariamente afines. En este sentido la situación que se plantea en la escuela tiene un carácter competitivo mucho más acusado que la mayoría de las situaciones de la vida que demandan del individuo un determinado rendimiento personal. En tercer lugar tenemos la diáfana polarización entre la facción formada por los alumnos, en principio situados en pie de igualdad, y el profesor, que es *un solo* individuo adulto y que, como tal, «representa» el mundo de los adultos a los ojos infantiles. Por último tenemos el sistema relativamente sistemático de evaluación del rendimiento de los alumnos. Desde el punto de vista del alumno, esta evaluación, sobre todo cuando se hace en base de calificaciones periódicas, constituye un sistema de premios y castigos en función del rendimiento obtenido en el período inmediatamente anterior; desde el punto de vista del sistema escolar, en cuanto órgano distribuidor de recursos humanos, tal sistema constituye un criterio de *selección* para la determinación del futuro *status* del individuo en la sociedad.

Para interpretar el esquema estructural que acabamos de exponer debemos tener en cuenta dos clases de puntualizaciones muy importantes que, no obs-

(3) Todo esto hace referencia a las escuelas públicas. Sólo el 13 por 100 aproximadamente del total de alumnos de primaria y secundaria asisten a escuelas privadas, siendo esta proporción variable según las regiones; así, mientras es del 22 por 100 en el nordeste del país, la proporción en el sur es de sólo el 6 por 100. Del *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-56* (U. S. Government Printing Office, Washington, 1959; capítulo II, «Statistics of the School Systems, 1955-56», tabla núm. 44, página 114).

(4) En 1955-56, el 13 por 100 del personal docente de las escuelas públicas primarias pertenecía al sexo masculino, *ob. cit.*, p. 7.

tante, no alteran, en opinión nuestra, la validez de lo dicho. La primera puntualización tiene que ver con las diferencias que pueden tener lugar tanto en la organización formal como en los métodos seguidos en la clase. La diferencia más importante aquí es la existente entre las escuelas «tradicionales» y las «progresistas»; mientras que las primeras se apoyan principalmente en la clásica distinción entre las distintas asignaturas, las últimas permiten un mayor grado de enseñanza «libre» a base de «trabajos» y áreas de interés, en las que el alumno adquiere diversos conocimientos integrados en una sola unidad. Las escuelas que denominamos progresistas ponen mayor énfasis en el trabajo colectivo de los grupos de alumnos, mientras que en las otras se da preferencia a la clásica relación personal profesor-alumno. Esto es así en función del concepto progresista de la cooperación entre los alumnos en sustitución de la vieja idea de competencia y emulación individualista, lo que va unido también a la idea de la tolerancia, en vez de la clásica disciplina estricta, y a una menor valoración de las notas escolares como criterio de evaluación (5). En algunas escuelas se dará primordial importancia a algunos de estos componentes y en otras escuelas a otros; lo que resulta indudable es que tales diferencias tienen bastante relieve. Esto tiene mucho que ver, en opinión nuestra, con la relación dependencia-independencia, que desempeña un papel de tanta importancia en el proceso inicial de socialización que se desarrolla en el seno de la familia. La interpretación general que damos a este fenómeno es la de que quienes prefieren una educación orientada hacia la independencia son los mismos que se inclinan hacia un sistema «progresista» en la enseñanza. Es bien conocida la relación que existe entre la disposición hacia los esquemas progresistas de la educación y el *status* socio-económico relativamente elevado y las actividades profesionales de tipo «intelectual». No existe verdadera contradicción entre el énfasis puesto en la independencia personal y la exigencia de colaboración solidaria entre los alumnos. Esto es así, en primer lugar, porque la necesidad de independencia se concreta, a tales edades, en independencia en relación con los adultos. Sin embargo, no puede omitirse el hecho de que el grupo de coetáneos que se forma dentro de la clase viene en cierta manera a sustituir a los adultos como objeto indirecto de la necesidad de dependencia de los componentes.

La segunda clase de puntualizaciones a que hacíamos referencia más arriba tiene que ver con los aspectos «informales» de la clase escolar, que siempre se apartan de lo que en teoría cabría esperar. Por ejemplo, el esquema teórico de la no diferenciación entre los sexos puede verse modificado de hecho por la sencilla circunstancia de que en esta etapa es muy grande la integración de los chicos en dos grupos diferenciados conforme al sexo, con el consiguiente reconocimiento implícito de esta realidad manifestada, por ejemplo, en la competencia entre niños y niñas auspiciadas por el propio profesor. No obstante, el principio de la coeducación y del trato igual a ambos sexos en todos los aspectos esenciales continúa siendo dominante. Otro problema derivado del aspecto informal de la organización escolar es el de que hasta qué punto pueden y deben los profesores dar un trato individualizado a cada alumno, en contradicción con el principio universalista de la escuela. Sin embargo, si la comparamos con otras organizaciones de carácter formal, esta contradicción no parece ser excesivamente marcada en lo que a la escuela

(5) La presente exposición de los contrastes existentes entre los sistemas progresista y tradicional se basa más bien en una generalización de lo que expresa la literatura especializada antes que en una fuente determinada.

primaria respecta. La estructura de la clase escolar está concebida de modo que las posibilidades de tratamiento individualizado están seriamente limitadas. Debido al hecho de que en una clase hay muchos más chicos que en una familia y de que las diferencias de edad entre ellos es mucho menor, el profesor tiene muchas menos oportunidades de considerar a sus alumnos de modo individual.

Hecha la salvedad de estas dos categorías de puntualizaciones que acabamos de exponer, creemos, no obstante, que en líneas generales la clase de primaria en este país responde a las características estudiadas. Especialmente debemos subrayar el hecho de que las escuelas de corte más o menos progresistas, a pesar de su relativa falta de interés en las calificaciones escolares clásicas, no constituyen un caso aparte en relación con el patrón habitual, sino más bien una variante algo peculiar del patrón general. Un profesor progresista formará sus criterios acerca de los méritos relativos de sus alumnos, tal y como lo hace su colega que no lo es tanto, en función de los valores y objetivos perseguidos en la escuela, y comunicará sus conclusiones a los alumnos de modo formal o informal. En nuestra opinión, los casos extremos en que la evaluación comparativa de los estudiantes no se tiene en cuenta en lo absoluto se dan únicamente en aquellas escuelas a las que asiste un alumnado perteneciente al *status* social superior, en las cuales la continuación de los estudios en «un buen *college*» es algo que se da por descontado, como una cuestión inherente al propio *status* social. Dicho en otras palabras, lo expuesto hasta aquí nos lleva a la conclusión de que la función selectiva de la clase escolar merece toda nuestra atención. Está claro que la importancia de tal función no muestra tendencia a disminuir; antes bien, todo lo contrario.

NATURALEZA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Bien, ¿y qué se puede decir de la naturaleza del «rendimiento» que se espera del alumno de primaria? Quizá la mejor definición que puede darse del mismo es que tal concepto alude a aquellas actuaciones que resultan, por una parte, adecuadas a las circunstancias de la escuela, y por otra, de importancia intrínseca en opinión de los adultos. Esta definición, vaga y conceptualmente viciosa en sí misma, puede desglosarse, como ya se ha dicho, en dos aspectos principales. Por una parte está el aprendizaje puramente «cognitivo», consistente en la asimilación de información, destrezas varias y sistemas de referencia en relación con el conocimiento empírico y la capacitación tecnológica. El lenguaje *escrito* y los rudimentos de la lógica matemática son inquestionablemente de importancia vital; ambos aspectos presuponen la adquisición de determinadas técnicas mentales dentro de unos niveles de generalización y de abstracción totalmente nuevos si se les compara con los hábitos mentales que tiene el niño en edad preescolar. Conjuntamente con estas destrezas básicas, el niño adquiere un volumen considerable de información acerca del mundo exterior.

El segundo aspecto básico puede calificarse, a grandes rasgos, de «moral». Esto es lo que en la educación escolar de antaño se conocía como «comportamiento» o «conducta». Se le podría designar, en un sentido más amplio, como conducta cívica responsable en el seno de la comunidad escolar. Aspectos tales como el respeto al profesor, espíritu de consideración y compañerismo.

rismo hacia los demás alumnos y buenos «hábitos de trabajo» son fundamentales, seguidos del espíritu de «iniciativa» y de la aptitud para «dirigir» al grupo.

Lo sorprendente en estos dos aspectos del rendimiento escolar es que no existe un criterio diferencial definido entre ambos durante los primeros años de primaria. Más bien se suele evaluar al alumno de un modo algo complejo; así, un *buen* alumno es aquel que reúne en sí los aspectos cognitivo y moral, otorgándosele a uno u otro aspecto un peso específico distinto en cada caso. Podemos decir entonces que, en términos generales, un alumno «de alto rendimiento» en la escuela primaria es tanto aquel que desenvuelve «brillantemente» sus tareas estrictamente intelectuales como el alumno «responsable» que «se porta bien» y con quien el profesor «puede contar» en la tarea de llevar adelante la clase. Un indicio de que tal es en realidad la situación lo constituye el hecho de que en la escuela primaria todas las tareas de carácter exclusivamente intelectual son relativamente fáciles para el alumno de elevado cociente de inteligencia. Muchas de estas actividades escolares de primaria no están dirigidas a poner a prueba la capacidad intelectual del alumno, sino sus cualidades «morales». En términos generales, se puede decir que el movimiento progresista en la educación ha tendido principalmente a desarrollar este último aspecto, considerándolo como más complejo y problemático que el exclusivamente intelectual (6).

La conclusión principal parece ser, pues, que la escuela primaria, considerada a la luz de su función socializadora, constituye un órgano de diferenciación genérica de los miembros de la clase escolar en función del rendimiento de los mismos, cuyo rendimiento se mide por la capacidad del educando para alcanzar los niveles y objetivos impuestos por el profesor en cuanto representantes de la comunidad adulta. Los criterios por los que se evalúa el rendimiento escolar no diferencian mucho entre los aspectos puramente cognitivos y técnicos, de una parte, y los de índole moral o «social», de la otra. Pero en lo relativo al papel de la clase como órgano de transmisión de los valores imperantes en la sociedad, el criterio de medición del rendimiento es, en términos generales, el de la diferenciación de las capacidades respectivas para asimilar dichos valores y actuar en consonancia con ellos. Aunque el modo de aplicación del tal criterio no es, ni con mucho, uniforme, se puede decir que tal diferenciación constituye un pivote en el proceso de selección con vistas al papel que los futuros adultos desempeñarán en la sociedad y al *status* de que disfrutarán.

Dicho esto, debemos dedicar ahora nuestra atención al contexto extra-escolar dentro del cual prosigue este proceso. Amén de la clase escolar, existen otras dos estructuras sociales en las cuales se integra el niño, que son la familia y el «grupo de coetáneos» que integra el círculo informal de amistades del niño.

(6) Esta teoría de los dos aspectos del rendimiento en la escuela primaria y de sus relaciones recíprocas constituye una generalización de lo expresado en la literatura especializada, más bien que la repetición de una opinión autorizada. Creemos que la acepción del término «rendimiento» corresponde, dentro de este contexto, a la acepción dada por McClelland y sus colaboradores. Véase *The Achievement Motive*, de D. C. McCLELLAND (Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1953).

LA FAMILIA Y EL GRUPO COETANEO EN RELACION CON LA CLASE ESCOLAR

Por supuesto que el chico de edad escolar continúa viviendo con sus padres y continúa dependiendo de ellos en alto grado, tanto desde el punto de vista emotivo como del puramente material; pero el alumno pasa ahora un número de horas al día fuera de casa, sujeto a un sistema disciplinario y retributivo que es esencialmente independiente que el que imponen los padres en casa. Esta independencia es cada vez más amplia a medida que el chico va creciendo, pues se le permite alejarse cada vez más del círculo familiar y escolar y hacer libremente un número creciente de cosas. A menudo el niño recibe una «paga» de sus padres para sus gastos personales, o empieza a ganar dinero por su cuenta. Lo normal, sin embargo, es que la contradicción dependencia-independencia continúe desempeñando un papel relevante durante toda esta etapa, pudiendo ocasionar verdaderas explosiones de rebelión juvenil.

Unido a todo esto se produce un proceso de expansión del campo de sus relaciones con sus coetáneos, sin demasiada supervisión por parte de los adultos. Esto da lugar a una modalidad de asociación, dependiente, por una parte, de la familia, debido a que los patios de las casas colindantes y las calles vecinas sirven de escenario de la asociación infantil; y de otra parte, de la escuela, puesto que el tiempo libre y el de ir y venir de la misma dan lugar al desarrollo de este fenómeno de asociación informal entre los chicos, a pesar del hecho de que las actividades dirigidas extraacadémicas no aparecen formalmente hasta más tarde. Organizaciones tales como los *scouts*, formados por chicos o chicas, constituyen modalidades de organización de este tipo de actividad asociativa juvenil bajo supervisión de los adultos.

Los grupos de coetáneos que se forman en esta etapa presentan dos características sociológicas sumamente sorprendentes. Una de estas características la constituye la extremada fluidez de los límites de tales grupos, con una enorme facilidad para que los individuos se integren dentro de un círculo o lo abandonen a voluntad. Este aspecto de «asociación voluntaria» contrasta agudamente con la integración obligada del niño en el seno de la familia y de la escuela, independientemente de su voluntad. La segunda de estas características es la de la rigurosa segregación por sexos que se manifiesta en el seno de estos grupos de coetáneos. Resulta sorprendente en grado sumo comprobar hasta qué punto esta segregación es auspiciada por los propios niños sin intervención de los adultos.

La función psicológica desempeñada por estas agrupaciones de coetáneos viene dada por estas mismas características que acabamos de ver. Por una parte, el grupo de coetáneos viene a constituir un campo en el que los chicos se ejercitan en la práctica de su independencia de los adultos; por este motivo no resulta sorprendente que tal grupo se convierta a veces en foco generador de una conducta que va más allá de la mera independencia de los adultos hasta manifestar un comportamiento contestatario de la sociedad adulta; cuando esto ocurre, el grupo de coetáneos se convierte en semillero donde germina la delincuencia de los elementos más extremistas. Pero otra función importante de este tipo de asociación es la de facilitar a los chicos un medio no adulto donde hacerse aceptar y estimar. Esto último se asienta sobre criterios «técnicos» y «morales», que resultan tan vagos como los que imperan en la escuela. Por una parte, el grupo de coetáneos constituye un

vehículo de adquisición y ejercicio de ciertas «proezas»; para los varones se trata generalmente de proezas físicas, que más adelante se convierten en hazañas atléticas. Por otra parte, se trata de ganarse la aceptación de los otros chicos y de adquirir el sentimiento de «pertenencia» al grupo, actitud ésta que andando el tiempo se convierte en el típico sentimiento de «popularidad» de los adolescentes, es decir, el sentimiento de ser «un tío magnífico». De este modo, el papel de los progenitores adultos se ve aquí complementado por los coetáneos como fuente de gratificación al comportamiento social y de seguridad emocional al «aceptar» al chico.

Es evidente la importancia que reviste el grupo de coetáneos como agente socializador en una sociedad como la nuestra. Los elementos motivadores del carácter del chico se configuran primeramente en la relación con los padres, quienes por razón de edad son superiores a los hijos, constituyendo esta diferencia generacional un ejemplo típico de diferenciación jerárquica. Pero una parte importantísima de las relaciones sociales del individuo en el desempeño del papel que le corresponda en la vida adulta será con personas de la misma categoría o de categoría cercana a la suya. En estas circunstancias se hace necesario modificar la estructura de la motivación individual, de modo que la preponderancia de la jerarquía se vea en parte sustituida por otro esquema en el cual el componente igualitario tenga un mayor peso. El grupo de coetáneos desempeña un papel primordial en tal proceso.

La segregación por sexos que tiene lugar dentro de los grupos de coetáneos que se constituyen en la edad prepuberal se puede interpretar como un proceso de cristalización de la identificación individual con el propio sexo. A través de esta estrecha asociación con los individuos del mismo sexo para la realización en común de actividades privativas del sexo a que pertenece, el chico refuerza su conciencia de pertenencia al mismo, al mismo tiempo que agudiza el contraste con los miembros del sexo opuesto. Esto es tanto más importante cuanto que en la escuela coeducativa juegan varios factores tendentes a erosionar las diferencias entre los sexos.

Es de notar que el patrón de conducta que caracteriza a la edad prepuberal tiende a evitar las relaciones entre los individuos de ambos sexos en lugar de canalizarlas socialmente, ya que estas relaciones sólo aparecen en la adolescencia, cuando los chicos comienzan a salir con las chicas. Esta actitud inicial de inhibición tiene evidentemente que ver con el proceso de cristalización del componente erótico de la estructura psíquica motivadora. Aquellas cosas que en la primera infancia constituían objeto de atracción erótica procedían del propio círculo familiar y, dentro de éste, de la generación adulta. Se hace necesario un cambio de orientación radical en ambos sentidos para cuando el infante alcance la edad adulta. Nos inclinamos a la hipótesis de que una de las principales funciones de la conducta inhibitoria en esta etapa que estamos estudiando es la de ayudar al individuo en el proceso de vencer las primeras inclinaciones incestuosas, preparándolo psicológicamente para una futura relación con un coetáneo del sexo opuesto.

Vista en perspectiva, la función socializadora de la clase escolar reviste un especial relieve. La función socializadora de la familia en esta etapa de la vida es ya relativamente secundaria, aunque aún conserva cierta importancia. Pero la escuela es también una estructura dominada por los adultos, a lo que hay que sumar que, básicamente, tiende a inducir al niño al mismo tipo de identificación que la familia en la primera etapa de su vida. Es decir, el pro-

ceso de potenciación de la motivación individual hacia el rendimiento escolar es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor o profesora, un proceso que consiste en esforzarse en hacer las cosas bien en clase para complacer al profesor (y, a menudo, también a los padres), tal y como un niño pequeño aprende cosas nuevas para complacer a su madre.

En este sentido, consideramos que lo que realmente se asimila a través del proceso de identificación es un esquema de relaciones basado en los respectivos papeles (7). A menos que el proceso de asimilación falle completamente ambas partes de la relación sentirán los efectos del mismo. Habrá, sin embargo, algunas diferencias; así, algunos chicos se identificarán más íntimamente con el aspecto socializador, mientras que otros se identificarán más íntimamente con aquello que simboliza el papel opuesto. Así, en la etapa de la primera infancia, el niño «independiente» se ha identificado más con los padres, mientras que el niño «dependiente» se ha identificado con el papel de hijo en relación con sus padres.

En la escuela el profesor posee un *status* superior al de cualquiera de sus alumnos, tanto en lo que respecta a sus conocimientos de las asignaturas como en la responsabilidad de la que está investido. En la medida en que la clase escolar se halla escindida (y hay que reconocer que esta dicotomía está lejos de ser absoluta), esto obedece, a grandes rasgos, a la identificación que se produce con el profesor o profesora, por una parte, con la consiguiente aceptación del mismo como modelo, y, de la otra, de la identificación con el grupo de coetáneos. Esta bifurcación entre la identificación con el profesor o con el resto de los alumnos corresponde en grado tal con la dicotomía existente entre los que continúan sus estudios de *college* y los que no llegan a tal nivel que resulta difícil evadir la hipótesis de que la dicotomía estructural en la escuela constituye la fuente primaria de la dicotomía selectiva. Por supuesto que tal relación no puede percibirse con claridad en sus mínimos detalles, pero también es cierto que esto también ocurre en muchos otros campos cuya complejidad analítica es comparable al que ahora nos ocupa.

Las anteriores consideraciones nos llevan a un intento de interpretación de algunos de los rasgos del profesor de primaria y su papel en la sociedad americana. El primer paso del proceso de socialización que se da fuera de los límites del círculo familiar tiene lugar en la escuela primaria, por lo que parece razonable suponer que la imagen del profesor debe concretarse mediante una combinación de semejanzas y diferencias con la imagen paterna. El profesor es, pues, un adulto, por lo cual participa de la condición genéricamente superior, común también a los padres, que da el ser un adulto. El profesor —o profesora— no está, sin embargo, ligado a los alumnos por lazos congénitos, pero sí desempeña un papel de índole profesional, en cuyo papel se enfrenta a unos alumnos ligados a él (o ella) por lazos solidarios muy fuertes, lo mismo que hacia los compañeros. Aún más, comparada con la de los padres, la responsabilidad del profesor tiene un carácter mucho más universal, circunstancia esta que se ve reforzada por las dimensiones mismas de la clase; además, la responsabilidad profesional está mucho más inclinada hacia el aspecto del rendimiento del alumno que hacia la satisfacción de

(7) En relación con el proceso de identificación en el seno de la familia véase el trabajo del autor «Social Structure and the Development of Personality», *Psychiatry*, XXI, noviembre de 1958, pp. 321-40.

sus «necesidades» emotivas. El profesor no puede tratar de suprimir la distinción fundamental entre los alumnos con un alto grado de rendimiento y los otros, por el solo hecho de que, por ejemplo, a Juanito le disgustaría muchísimo no quedar incluido dentro del grupo de los primeros; aunque, efectivamente, se registran ciertas tendencias aberrantes en tal sentido. Una madre, por otra parte, debe dar *prioridad* a las necesidades de sus hijos, independientemente de su capacidad y de su rendimiento.

Es asimismo significativo desde el punto de vista del paralelo existente entre la clase escolar y la familia el hecho de que el profesor generalmente es una profesora. Como telón de fondo de esta cuestión conviene recordar aquí que en la mayor parte de los sistemas escolares europeos, hasta fechas muy recientes —y aún hoy en muchas de nuestras escuelas privadas parroquiales y multiconfesionales— los sexos han estado formalmente segregados en clases separadas designándose para cada uno un profesor del mismo sexo. Instaurada la coeducación, sin embargo, la profesora encarna un papel que es continuidad del de la madre. Precisamente, la falta de diferenciación en la escuela primaria entre los aspectos puramente didácticos y los concernientes a la educación social, coincide con el papel más bien difuso que juega el sexo femenino en la formación individual.

Pero, al mismo tiempo, debe destacarse el hecho primordial de que la profesora no es en modo alguno una madre para sus alumnos, sino que tiene la obligación de ceñirse a normas de actuación de carácter universal que imponen una gratificación adecuada al grado de rendimiento de los alumnos. Sobre todo, la profesora debe actuar como agente canalizador y legitimador de la diferenciación entre los componentes de la clase en función del rendimiento individual. Este aspecto de la actuación profesional se ve potenciado por el hecho de que en la sociedad americana el papel de la mujer se halla menos confinado al ámbito puramente familiar que en la mayor parte de los demás países, hallándose, por el contrario, incorporada junto al hombre a las tareas de carácter laboral y social, aunque todavía se dé una mayor importancia relativa en la familia. A través de la identificación con la profesora, los niños de ambos sexos aprenden a diferenciar entre la categoría de «mujer» y la de «madre» (y futura «esposa»), y aprenden que este papel es mucho más complejo y extenso.

En este aspecto encontramos una cierta relación con la cuestión, en otro tiempo tan debatida, del casamiento de las profesoras. Si la distinción entre lo que podemos denominar aspecto maternal y el aspecto laboral del papel de la mujer es difuso y poco claro, la confusión puede evitarse haciendo que la persona que ejerza una función no sea la misma que ejerce la otra. La profesora «solterona», tradicional en Estados Unidos, puede considerarse, bajo este prisma, como una mujer que ha renunciado al papel de madre en aras de su función magistral (8). En los últimos tiempos, sin embargo, tal prejuicio acerca de la vocación profesional de la mujer casada se ha desvanecido en gran medida, con lo cual la participación de estas mujeres en la enseñanza se ha incrementado considerablemente. Quizá este cambio de actitud obedezca a la transformación más profunda que se ha venido produciendo en relación con el papel de la mujer en general, cuyo rasgo más acusado lo

(8) Es conveniente apuntar aquí que el sistema seguido por las escuelas parroquiales católicas puede encuadrarse dentro de la línea de la escuela tradicional americana en cuanto a que la profesora suele ser aquí una monja, con la única diferencia del fuerte contenido religioso que se atribuye a la distinción entre el papel de la madre y el de la profesora.

constituye su participación en la vida laboral activa, no sólo antes del matrimonio, sino también después de éste. Este cambio constituye, en nuestra opinión, un proceso de evolución estructural a resultados del cual una cierta categoría de individuos adquiere el derecho—y, en cierta forma, la obligación social—de asumir papeles más complejos en la vida.

El procedimiento de identificación con el profesor que hemos estado analizando se ve potenciado por el hecho de que en los primeros grados de primaria el alumno sólo tiene un profesor o profesora, del mismo modo que el niño pequeño prácticamente sólo tiene un progenitor: la madre, a la cual se dirigen todas sus tendencias afectivas. La continuidad entre ambas fases se ve favorecida por la circunstancia de que el infante suele tener una profesora, que, como su madre, es mujer. Pero si la profesora se comportase como una madre, no habría evolución alguna en el complejo de la personalidad infantil. Esta evolución se ve potenciada por la naturaleza misma del papel profesoral en lo que éste tiene de diferente del papel de la madre. Otro elemento coadyuvante lo constituye el hecho de que, si bien el alumno suele tener una única profesora en cada grado, al promocionarse de grado cambia de profesora. Con esto se acostumbra el niño al hecho de que, a diferencia de la madre, las profesoras son «intercambiables» en un cierto sentido. La duración del curso escolar es suficiente para crear una relación afectiva consistente con determinada profesora, pero no lo es tanto como para que tal relación cristalice en algo excesivamente profundo. En mucho mayor grado que en la relación padres-hijos, en la escuela el niño debe adquirir una relación con la «figura» de la profesora en términos abstractos, más bien que con determinada persona concreta, lo cual constituye un importante paso de avance en la adquisición por el chico de esquemas de carácter universal.

SOCIALIZACION Y SELECCION EN LA ESCUELA PRIMARIA

Para concluir este estudio de la clase de escuela primaria es necesario agregar algo acerca de las condiciones básicas de un proceso que es, al mismo tiempo, tal y como hemos visto: 1) una emancipación del niño de su primitiva identificación emotiva con la familia; 2) una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia; 3) una distinción entre los miembros de la clase en función del rendimiento respectivo y de la distinta *valoración* de tal rendimiento, y 4) desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta (9).

Probablemente la condición básica que informa todo este proceso la constituya el hecho de que existen determinados valores comunes compartidos por los dos órganos de la sociedad adulta involucrados en dicho proceso: la familia y la escuela, que en el caso presente están representados por la valoración del *rendimiento*. Esta valoración incluye, sobre todo lo demás, el reconocimiento de la legitimidad del sistema que premia de modo distinto los diferentes niveles de rendimiento, siempre y cuando haya existido una

(9) El resumen que sigue ha sido adaptado de la obra de T. PARSONS, R. F. BALES y otros, *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1955; véase especialmente el capítulo IV.

igualdad de oportunidades, y siempre y cuando la retribución al mejor rendimiento consista en que los mejores obtengan oportunidades de éxito a más alto nivel. De todo lo dicho se desprende que en la clase escolar de primaria cristaliza el principio fundamental americano de la igualdad de oportunidades, puesto que en la misma se combinan dos valores complementarios, que son: la igualdad en principio y la distinta valoración del rendimiento.

No obstante lo dicho, la segunda condición de este proceso implica una suavización del criterio evaluativo citado, al tenerse en cuenta las dificultades y necesidades del joven alumno. En este sentido el espíritu casi maternal de la profesora juega un papel importante. A través de ella, el sistema escolar, asistido por otros órganos, trata de minimizar el sentimiento de inseguridad que inevitablemente produce el proceso de aprendizaje, prestando para ello al niño la necesaria seguridad emotiva, en concordancia con la edad del infante. En este sentido, sin embargo, el papel de la escuela es relativamente poco importante. El principal apoyo en este aspecto lo recibe el niño de la familia, pudiendo aportar el grupo de coetáneos al que informalmente se asocia el chico un importante apoyo complementario como ya hemos visto. Es muy posible que la aparición de ciertas normas de conducta que implican una extrema alineación del niño respecto de la escuela esté frecuentemente relacionada con la falta de apoyo en estos aspectos.

En tercer lugar, se hace necesario un proceso de retribución selectiva del rendimiento, una vez evaluado éste. Aquí el órgano primordial de la función lo es evidentemente el profesor, aunque las corrientes más avanzadas en el campo de la educación tienden a valorar a los alumnos de un modo más sistemático y objetivo que los métodos tradicionales. Es precisamente en este proceso que tiene lugar el fenómeno de la diferenciación dentro de la clase conforme a la línea de rendimiento.

La última de las condiciones que mencionaremos es que la diferenciación inicial antes citada tiende a la creación de una estructura jerárquica dentro de la clase basada en el *status*, en la cual no sólo el rendimiento estrictamente escolar, sino también algunos otros factores, convergen en la consolidación de distintas aspiraciones que podríamos denominar los «niveles de aspiración» de los niños. Por lo general suele tener lugar cierto grado de segregación consistentemente en la formación de grupos de amigos, que cristalizan en función de tales actitudes, aunque hay que resaltar que tal discriminación no es nunca completa y que los niños son sensibles no solamente a las actitudes de sus íntimos amigos, sino también a las de los demás niños.

Dentro de este estudio de carácter general de los diversos procesos y de sus condicionamientos se hace necesario distinguir, tal y como hemos tratado de hacerlo a lo largo del presente estudio, entre el fenómeno de la socialización del individuo y el de la distribución selectiva de los contingentes humanos entre los futuros papeles sociales a desempeñar. Para el individuo, la primigenia identificación con la familia se rompe (dicho en términos freudianos, la familia se convierte en un «objeto perdido»), surgiendo gradualmente un nuevo tipo de identificación, que llegará a constituir para el chico su principal dato identificativo, después de su condición de vástago de la familia «TAI». Al mismo tiempo el alumno supera su identificación puramente familiar en favor de una identificación más independiente y pasa a ocupar un *status* definido dentro del nuevo esquema en que está encuadrado. Su *status*

personal está inevitablemente expresado en función de la posición a la que se eleva, en primer lugar, dentro de la clase escolar, y, en segundo, dentro del grupo de coetáneos. A pesar de la realidad de que el *status* en estas estructuras depende del rendimiento interpretado en un sentido global, ya hemos citado algunas razones que nos hacen pensar que, en relación con dicho *status* hay que distinguir entre dos niveles genéricos bastante diferenciados, y que la ubicación del individuo dentro de uno u otro de dichos niveles forma parte de la definición que el sujeto hace de su propia personalidad. En un alto grado este proceso de diferenciación es independiente del *status* socioeconómico de la familia, que para el chico resulta un *status* externo existente *a priori*.

Al contemplar este mismo sistema desde el punto de vista de la sociedad como un mecanismo selectivo, otro tipo de consideraciones accede al primer plano. Primeramente hay que destacar que la evaluación del rendimiento personal como tarea que comparten la familia y la escuela no solamente fija aquellos valores que el individuo debe asimilar, sino que, además, juega un papel integrador vital para el sistema. El proceso de diferenciación entre los componentes de la clase escolar en base al rendimiento individual constituye inevitablemente una fuente de tensión, ya que se confiere mayores retribuciones y privilegios a unos que a otros del mismo sistema. El hecho de que la evaluación sea equitativa ayuda a la aceptación de la ingrata distinción individual, especialmente por parte de los perdedores en la emulación. Llegados a este punto, es imprescindible que la existencia de un criterio común de *evaluación* del rendimiento sea una realidad para células que disfrutan de *status* distinto dentro del sistema. Este criterio se materializa saltando sobre las diferencias de *status* socioeconómicos de las familias. Es necesario que exista en realidad una igualdad de oportunidades y que el profesor actúe «imparcialmente» premiando el mejor rendimiento de cualquier alumno. Existe un hecho fundamental, y es que la distribución de aptitudes entre los alumnos, aunque guarda cierta relación con los respectivos *status* familiares, es claro que no coincide completamente con estos últimos. Es perfectamente posible efectuar un genuino proceso selectivo dentro de una serie de normas que constituyen «las reglas del juego».

Tal fidelidad a los valores comunes establecidos no constituye, sin embargo, el único mecanismo integrador que contribuye a contrarrestar las tensiones surgidas en el proceso de diferenciación. No sólo cuenta el apoyo familiar de que disfruta el alumno, sino que el profesor manifiesta asimismo su afecto y su «respeto» por aquél en base a elementos que son a veces ajenos al *status* escolar; asimismo, el fenómeno de amistad que surge entre los coetáneos, aunque sin duda influenciado por los aspectos del rendimiento de cada cual, no coincide de modo absoluto con la jerarquía del rendimiento, sino que a menudo la ignora. Esto quiere decir que los sentimientos de solidaridad suelen pasar por encima de las fronteras trazadas por el sistema de retribución diferenciada del rendimiento personal, mitigando las tensiones que el mismo genera (10).

(10) En este aspecto, al igual que en otros varios, existe un cierto paralelo con otros procesos distributivos importantes que tienen lugar en la sociedad. Un ejemplo sorprendente de esto lo constituyen los procesos electorales, mediante los cuales el favor popular se distribuye entre los diferentes candidatos. En este caso la tensión es provocada por el hecho de que solamente uno de los candidatos —y su partido— ha de disfrutar de todas las prerrogativas —el poder principalmente— anejas al puesto en disputa, mientras que el candidato derrotado quedará temporalmente apartado de tales ventajas. La tensión se ve mitigada, por una parte, por el sometimiento de ambos bandos a los procedimientos

El vital proceso selectivo funciona, pues, únicamente a través del marco descrito de solidaridad institucionalizada, produciendo resultados de retribución selectiva del rendimiento, los cuales se consolidan en una estructura de *status* diferenciados dentro de la clase escolar. Ya hemos prestado especial atención al impacto que tiene tal proceso selectivo sobre los niños con aptitudes relativamente grandes, pero provenientes de familias con *status* más bien modesto. Precisamente dentro de este grupo—aunque, en términos generales, se puede hacer extensivo el comentario a todas las clases escolares—se puede establecer un nuevo paralelo con las conclusiones extraídas de los estudios del comportamiento electoral (11). En dichos estudios se vio que los «cambiacasacas»—es decir, aquellos votantes cuya filiación política se deslizaba de uno de los grandes partidos nacionales a otro—solían ser, por una parte, gente sometida a «presiones sociales de diverso signo», es decir, gente con una serie de circunstancias sociales y de afinidades que las impulsaban de modo simultáneo a votar en opuestas direcciones. La situación análoga dentro de la clase escolar se presenta con aquellos alumnos en los cuales la aptitud personal y el *status* familiar no coinciden. Por otra parte, era precisamente dentro de estos estratos de ciudadanos sometidos a presiones de signo opuesto donde la «indiferencia» política era más acentuada. La abstención electoral alcanzaba índices bastante elevados dentro de esta categoría de ciudadanos, lo mismo que el desinterés marcado hacia las campañas políticas. La posible hipótesis que ahora se plantea es que la «indiferencia» de algunos respecto del rendimiento escolar puede tener, en parte, un origen análogo. Por supuesto que nos hallamos frente a un fenómeno complejo, cuyo análisis en ulterior detalle no podemos hacer aquí. Lo que sí queremos aclarar es que, en contra de lo que generalmente se piensa de que la apatía escolar constituye una «alineación» de los valores culturales e intelectuales, en nuestra opinión se trata precisamente de lo contrario: que dicha indiferencia se explica en gran parte—incluso en los casos extremos de rebeldía abierta contra la disciplina escolar—por el hecho de que lo que está en juego—tal y como ocurre con la política—es verdaderamente importante. Los alumnos expuestos a presiones de signo contradictorio puede que manifiesten una conducta ambivalente; al mismo tiempo, se juegan algo mucho más importante para ellos que para los otros, porque lo que suceda en la escuela puede tener una repercusión mayor en sus posibilidades futuras que en las de otros alumnos cuyas aptitudes y *status* familiar apuntan en la misma dirección. Particularmente para los alumnos pertenecientes a las capas sociales más dinámicas, un excesivo interés en el éxito escolar podría indicar una especie de «quema de naves» en sus relaciones con la familia y con los individuos de su mismo *status*. Este fenómeno, aunque se presenta con mayor nitidez en la etapa posterior, parece que está presente incluso en la época de la escuela primaria. Creemos que, en términos generales, el anti-

constitucionales, y por la otra, por el hecho de que los fundamentos extrapolíticos de la solidaridad social, que tanto peso tienen como factores determinantes del comportamiento electoral, está por encima de los partidos. La mayoría de los ciudadanos se relacionan, en un aspecto u otro de su actividad social, con personas de bandería política distinta a la suya propia, de lo que se deduce que nuestro hombre no podrá de ninguna manera considerar a los militantes del partido adversario como una banda de malhechores incorregibles sin introducir con ello un cisma dentro de los círculos a los que él mismo pertenece. Este rasgo de la estructura electoral está muy vigorosamente estudiado en la obra de B. R. BERLSON, P. F. LAZARASFIELD y W. N. MCPHEE, titulada *Voting*, University of Chicago Press, Chicago 1954. El análisis conceptual de este fenómeno se puede ver en el ensayo del autor del presente estudio, titulado *Voting and the Equilibrium of the American Political System*, incluido en el trabajo de E. BURDLICK y A. J. BRODBECK, titulado *American Voting Behaviour*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1959.

(11) *Ob. cit.*

intelectualismo de la cultura juvenil americana obedece, en gran parte, a la *importancia* que reviste el proceso selectivo que tiene lugar a través del sistema educativo antes que a la razón contraria.

Hay otra puntualización que debemos hacer en el presente análisis. Ya hemos comentado que la tendencia general dentro de la sociedad americana ha sido hacia una acelerada promoción del *status* educativo de la población. Esto se traduce en una presión cada vez más acentuada hacia más altos niveles de educación, fenómeno éste que a menudo se asocia con las aspiraciones paternas respecto al futuro profesional de los hijos (12). Para un sociólogo, ésta es una situación más o menos típica de tensión anímica, y la ideología juvenil, con su rechazo de las inquietudes intelectuales y del valor del rendimiento escolar, parece insertarse dentro de este contexto. En realidad la orientación de la ideología juvenil es de carácter ambivalente, pero, por las razones antes expuestas, el lado antiintelectual de la ambivalencia tiende a manifestarse con mayor virulencia.

Una de las razones del carácter dominante del aspecto antiescolar de la ideología juvenil es que tal actitud brinda un medio de protestar contra los adultos, que se encuentran situados en el polo opuesto del fenómeno socializador. Es lícito esperar que, en ciertos aspectos, la tendencia a una mayor independencia que hemos asociado con los sistemas progresistas de educación tenga el efecto de acentuar las tensiones que se registran dentro de este campo y, por consiguiente, aumentar aún más la frustración de los adultos. Todo este problema debe someterse a un análisis más completo a la luz de los conocimientos de que disponemos acerca de las ideologías en general.

Las mismas consideraciones generales que hemos hecho hasta aquí son de aplicación en el problema tan debatido de la delincuencia juvenil. Tanto el proceso general de promoción que se observa como la presión social hacia un grado mayor de independencia deben desembocar en un aumento de la presión ejercida sobre los estratos más bajos y marginados de la sociedad. En este estudio se ha centrado el análisis sobre la línea divisoria entre los que siguen estudios de *college* y los que no pueden hacerlo; existe, no obstante, otra línea divisoria entre los individuos que, sin acceder al *college*, llegan a alcanzar un nivel educativo sólido y aquellos a los que resulta difícil alcanzar *cualquier* nivel educativo. A medida que el nivel mínimo socialmente aceptado de capacitación académica se eleva, las personas que se encuentran cerca de dicho límite o por debajo del mismo se ven gradualmente empujadas a una situación de repudio de tales exigencias. Las conductas maleantes y delictivas son otros tantos modos de expresar tal repudio. Por lo tanto, el mero hecho de la elevación de los niveles educativos de la sociedad en su conjunto acaso sea un importante factor concomitante del fracaso del sistema educativo en un número creciente de quienes ocupan los más bajos niveles sociales de *status* y aptitudes. Por esta razón, debemos abstenernos de la generalización fácil de que la delincuencia es un síntoma del fracaso *general* del sistema educativo.

(12) Véase «Educational and Occupational Aspirations of "Common Man" Boys», de J. A. KAHL, *Harvard Educational Review*, XXIII, ed. del verano de 1953, pp. 186-203, cap. XXVI en el presente volumen.

DIFERENCIACION Y SELECCION EN LA ESCUELA SECUNDARIA

No nos será posible estudiar la fase constituida por la escuela secundaria en igual detalle que la escuela primaria, pero consideramos que vale la pena delinear sus características generales en orden a situar el anterior estudio dentro de un contexto más amplio. En términos muy generales podemos afirmar que la fase escolar primaria tiene la función de impartir a los niños la idea del rendimiento como motivación de la conducta, así como la de seleccionar los recursos humanos en base a la capacidad de rendimiento respectiva. El elemento principal lo constituye el nivel de capacidad. Por otra parte, en la escuela secundaria el elemento central lo constituye la distinción entre rendimientos *cualitativamente diferentes*. Lo mismo que en la escuela primaria, en la secundaria el proceso diferencial afecta a ambos sexos por igual. También podríamos añadir que el proceso diferenciador en la etapa de la escuela secundaria no respeta la jerarquización por niveles de rendimiento que se produce en la escuela primaria.

Al enfocar la cuestión de cuáles son los tipos de capacidades que se distinguen en la escuela secundaria, hay que tener en cuenta que ésta constituye el principal trampolín desde el cual las personas pertenecientes a los niveles de *status* más bajos saltan hacia la vida laboral activa, mientras que aquellos que persiguen alcanzar los niveles superiores continúan su educación formal en el *college* o aún más allá. De aquí que para los alumnos de *status* más bajo la línea divisoria más importante es aquella que distingue entre las diferentes categorías de empleo futuro, mientras que para los alumnos de *status* más elevado dicha línea separa los distintos papeles a desempeñar en el *college*.

Nuestra opinión es que la diferenciación en cuestión separa los factores del rendimiento que al estudiar la escuela primaria denominábamos «cognitivo» y «moral». Los que tienen un rendimiento alto en el aspecto «cognitivo» están mejor calificados para desempeñar funciones específicas, es decir, papeles más o menos técnicos; en cambio, los que posean un nivel de rendimiento elevado en las cuestiones de índole «moral» mostrarán una vocación inclinada a los papeles más bien «sociales» o «humanistas». En los trabajos que no requieran estudios de *college*, la primera categoría estará compuesta por los puestos de trabajo de índole más o menos técnica e impersonal, tal y como los de operador, mecánico o administrativo; la otra categoría comprenderá los puestos en los que las «relaciones humanas» son más necesarias, como son los de vendedor, representante, etc. A nivel de *college*, la diferenciación entre los individuos se basa, por una parte, en el trabajo específicamente intelectual dentro del plan de estudios establecido, y por la otra, en distintas actividades menos concretas, del tipo de relaciones humanas, como son, por ejemplo, la participación en la dirección de las sociedades estudiantiles y en las actividades extraacadémicas. De nuevo se presenta aquí la particularidad de que la mayoría de los alumnos que seguirán cursos de formación profesional para posgraduados pertenecerán a la primera categoría.

Dentro de la estructura de la escuela parece detectarse una especie de transición gradual que se origina en los primeros grados y se continúa hasta la *high school*, aunque el ritmo del cambio varía según los sistemas escolares. El tipo de estructura que se señalaba en la primera parte de este

estudio aparece más nítidamente definido en los tres primeros grados de primaria. A medida que llegamos a los grados superiores aumenta la frecuencia con que aparece el sistema de profesores múltiples para asignaturas múltiples, aunque a menudo predomina uno de estos profesores. En el sexto grado, y a veces en el quinto, la figura del profesor masculino, aunque no demasiado frecuente, no es insólita. En la *junior high school*, la cadencia del cambio se acelera, y este proceso es aún más acusado en la *senior high school*.

Al llegar a esta etapa el alumno tiene ya varios profesores de ambos sexos (13) que le enseñan distintas asignaturas estructuradas más o menos formalmente en diversos cursos, que corresponden unas a la preparatoria para el *college* y otras a materias varias. Además, al tener la posibilidad de elegir algunas asignaturas «optativas», los condiscípulos en una asignatura no tienen que ser necesariamente los mismos que en otra, con lo cual el alumno tiene una posibilidad mayor de tratarse con personas diferentes, tanto adultas como coetáneas, dentro de contextos también diferentes. A esto hay que añadir que la escuela a la que va a asistir ahora el chico será probablemente mucho mayor que la escuela primaria a la que solía asistir, y el alumnado vendrá de una zona geográfica mucho más extensa. Por lo tanto, el chico se verá ahora mezclado con una colectividad más abigarrada en lo que a *status* de origen se refiere, al verse reunido con una multitud de coetáneos que no solía encontrar en su escuela de barrio, resultando asimismo poco probable que sus padres conozcan a muchos de los chicos que constituirán ahora su círculo de amigos. De todo ello extraemos la conclusión de que la transición de la primaria a la *junior high school* y de ésta a la *senior high school* supone siempre un proceso de reorientación en el círculo de amistades del chico. Otra diferencia notable entre la primaria y la secundaria es la de que en esta última aumenta mucho la variedad e intensidad de actividades extraacadémicas. Por primera vez, las actividades atléticas adquieren importancia, y lo mismo ocurre con una serie de clubs y asociaciones promovidas por la escuela y por ella supervisados de diferentes modos.

En este período tienen lugar dos procesos evolutivos vitales en la conformación de la mentalidad juvenil. Uno es la emergencia de relaciones entre alumnos de ambos sexos fuera de los límites estrictos de la clase, que se manifiesta en reuniones, bailes, salidas juntos, etc. El otro proceso lo constituye la aparición de círculos de coetáneos mucho más estratificados y basados en razones de prestigio social, en los que se puede advertir a veces un componente de esnobismo incluso mayor que el existente en la sociedad adulta en la que está enclavada la escuela (14). Aquí también hay que señalar que, aunque existe de hecho una correlación genérica entre el grado de prestigio de que disfrutaban determinados círculos y el *status* de las familias de sus componentes, esto no quiere decir que tales grupos sean meros reflejos de la estructura clasista de la comunidad adulta—es decir, se presenta aquí un fenómeno similar al estudiado con ocasión de la jerarquización de los alumnos de primera fila en razón de los respectivos rendimientos—, ya que un número considerable de hijos de familias de *status* social humilde es aceptado dentro de círculos a los que pertenecen algunos muchachos cuyas fami-

(13) Los hombres constituyen casi la mitad (49 por 100) del personal docente de las escuelas secundarias públicas. Véase *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-56*, cap. II, p. 7.

(14) Véase, por ejemplo, el trabajo de C. W. GORDON, *The Social System of High School: A Study in the Sociology of Adolescence*, The Free Press, Glencoe, Ill., 1957.

lias disfrutaran de un *status* muy superior. Este complejo y estratificado sistema juvenil opera, pues, a modo de un verdadero órgano de diferenciación y no como un simple módulo de reforzamiento de las situaciones objetivas imperantes en la sociedad adulta.

La importancia que tiene en América esta especie de cultura juvenil, en comparación con la situación dominante en otros países, constituye uno de los hitos del sistema educativo americano en lo que a la enseñanza secundaria se refiere; tal situación es mucho menos clara en la mayoría de las sociedades europeas. Se puede definir tal fenómeno diciendo que constituye una especie de fusión estructural entre la clase escolar y el grupo coetáneo del período de primaria. Resulta evidente que los alumnos de secundaria cuya orientación vocacional hemos definido como dirigida hacia las «relaciones humanas» son más activos y destacan más en las actividades extraacadémicas, y que tal cualidad constituye uno de los principales elementos diferenciales que distinguen a ellos de sus compañeros orientados hacia las disciplinas más bien técnicas y los trabajos de carácter impersonal. Las cualidades personales más características del contingente que hemos denominado de las «relaciones humanas» pueden subsumirse quizá en la categoría genérica de cualidades que engendran «popularidad». Creemos que, desde el punto de vista de la función selectiva de la escuela secundaria, la cultura juvenil a que hemos aludido constituye un elemento de discernimiento entre las distintas personalidades humanas que están destinadas a desempeñar, en términos generales, papeles diferentes en la vida adulta.

La estratificación de los grupos juveniles posee —como ya hemos hecho notar— una función selectiva; constituye un puente entre la jerarquización basada en el rendimiento y la estratificación de la sociedad adulta. Pero tiene, además, otra función: constituye una fuente de prestigio social que coexiste de modo hasta cierto punto independiente con la jerarquización basada en el rendimiento que dimana del trabajo meramente académico. El acceso a una posición de prestigio dentro del grupo juvenil al que se pertenece, constituye en sí mismo una especie de rendimiento o logro que se valora socialmente. De aquí el hecho de que entre aquellos individuos que están destinados a alcanzar un *status* elevado en la sociedad adulta se puedan distinguir dos categorías: la de aquellos cuyo expediente escolar es más o menos brillante y cuyo prestigio dentro de su círculo es sólo relativamente satisfactorio, y la categoría inversa: la formada por aquellos individuos que gozan de considerable prestigio, siendo su expediente académico meramente satisfactorio. El quedarse por debajo de cierto nivel constituye un serio inconveniente para las aspiraciones del chico de llegar a pertenecer a las capas superiores (15). A este respecto resulta interesante hacer notar aquí que aquellos alumnos claramente destinados a seguir estudios de *college* pertenecen a grupos de coetáneos que, aunque con frecuencia se muestren remisos a conceder demasiada importancia al estudio intrínseco, no dejan por ello de reconocer la necesidad de un aprovechamiento académico adecuado en orden al ingreso en un buen *college*. Así se materializará una cierta presión sobre aquellos individuos que muestren tendencia a quedar por debajo de un determinado nivel.

(15) De *Adolescent Values and the Riesman Typology*, de J. RILEY, M. RILEY y M. MOORE, recogido en el trabajo de S. M. LIPSET y L. LOWENTHAL, *The Sociology of Culture and the Analysis of Social Character*, The Free Press, Glencoe, III.

Recordaremos ahora que al analizar la situación en la escuela primaria afirmábamos que el grupo de coetáneos fungía como un objeto de adhesión emotiva distinto de la familia. En relación con las presiones que impulsan hacia el logro del rendimiento escolar, tal grupo servía, por ende, como parte de la expresión del complejo motivador elemental *fuera* del cual el niño se hallaba en proceso de socialización. En su propio nivel, algo similar se puede afirmar de la cultura adolescente; se trata, en parte, de una expresión de motivaciones de índole regresiva. Esto se hace especialmente patente en el énfasis por las actividades atléticas, a pesar de la ninguna trascendencia que las mismas tienen en relación con el desenvolvimiento de la vida adulta, así como en el sustrato «homosexual» implícito en las amistades excesivamente íntimas entre individuos del mismo sexo o en las manifestaciones de «irresponsabilidad» que se reflejan en determinadas actitudes respecto del sexo opuesto, como es, por ejemplo, el trasunto de explotación que tienen ciertas conductas de los chicos frente a las niñas. Pero esto no es todo lo que hay que decir de la conducta juvenil. En efecto, la cultura juvenil constituye una escuela para la adquisición de responsabilidades de orden superior y para ejercitarse en las relaciones humanas en sus aspectos más complejos, sin supervisión inmediata y con plena aceptación de las consecuencias. En este sentido, la cultura juvenil es un fenómeno de especial trascendencia para aquellos jóvenes destinados a especializarse en lo que anteriormente hemos denominado como «relaciones humanas».

Quizá sea posible distinguir tres grados diferentes de cristalización de estos esquemas de cultura juvenil. El grado intermedio es el que podemos considerar como el más apropiado para esta edad, al no establecer diferenciación alguna respecto al *status*. Las reglas esenciales que rigen en este grado o nivel intermedio pueden resumirse en dos aspectos: «ser un buen compañero» en el sentido de poseer una actitud amistosa en general y, además, estar siempre dispuesto a asumir las responsabilidades que sean necesarias dentro del grupo informal en que uno se desenvuelve. Por encima de este nivel encontramos al individuo de «gran» popularidad y condiciones de *lider*, hacia quien todos pueden volverse cuando se necesita alguien que asuma una responsabilidad superior a la normal. Por último, por debajo del nivel medio se encuentran aquellos individuos cuyo comportamiento inaceptable bordea los límites de la delincuencia, caracterizándose por el abandono escolar y otras actitudes regresivas. Este último nivel es el único que podemos calificar abiertamente de «regresivo» en relación con las normas aceptadas de comportamiento dentro de la etapa juvenil. No obstante, al definir estos tres grados de cristalización de la conducta juvenil debemos establecer ciertos matices. La mayor parte de los adolescentes manifiestan, en alguna etapa de dicha edad, ciertas actitudes que rayan en los límites del comportamiento considerado como inaceptable. Es normal que esto suceda, en vista de la presión a que están sometidos los chicos por parte de los adultos en el sentido de inclinarlos hacia una independencia mayor, además de la «confabulación» que germina entre los coetáneos como resultado de mutuo estímulo. Lo grave sería que tales manifestaciones regresivas cristalizasen en normas de conducta definidas en la personalidad del sujeto. Desde este ángulo se puede afirmar que las actitudes típicas de los niveles medio y superior son las más comunes y que únicamente una minoría de los adolescentes llega a estabilizarse dentro de un estilo de vida verdaderamente reprochable. Esta minoría quizá represente una proporción relativamente invariable dentro de

la cohorte de edad, pero, excepto en situaciones de crisis social especialmente agudas, no hay elemento de juicio alguno que permita afirmar que la proporción de jóvenes descarriados se haya incrementado efectivamente en años recientes.

Los esquemas de relaciones sociales entre ambos sexos durante la etapa juvenil prefiguran evidentemente la inminencia del matrimonio y de la constitución de núcleos familiares. La importancia que tales relaciones tienen en la escuela se debe a la circunstancia de que en el seno de nuestra sociedad los factores exógenos presentes en la elección del cónyuge, incluyendo dentro de tales factores la influencia paterna, es realmente reducida. Para las chicas, este tema reviste singular importancia, ya que su futuro *status* en la sociedad adulta va a depender en gran parte del matrimonio que realice y de la familia que constituya. Esta situación típica de la hembra choca en cierto modo con el sistema de coeducación basado en un plan de estudios que establece poca diferenciación entre ambos sexos. Ahora bien, aunque el papel de la mujer en la sociedad americana continúe ligado en un alto grado a la familia y al matrimonio, no debemos pasar por alto la importancia que la coeducación tiene.

En primer lugar, la participación de la mujer en las labores productivas y en las actividades sociales de la comunidad ha aumentado de modo notable en los últimos tiempos, lo cual ciertamente ha sido posible en gran parte gracias a la elevación de su nivel educativo. Por otra parte, es de vital importancia tomar conciencia de que el papel de la mujer en la familia no debe contemplarse como algo divorciado de las inquietudes culturales que agitan a la sociedad como un todo. La mujer con un nivel de instrucción elevado tiene importantes funciones que desempeñar como *madre* y *esposa*, especialmente como agente coadyuvante de la función de la escuela, concienciando a los hijos sobre la importancia de la educación. En términos generales, compartimos la opinión de que la participación femenina en la dirección de la familia ha aumentado en estos últimos tiempos, aunque somos algo escépticos respecto de la supuesta «abdicación» del varón americano. Pero precisamente en razón a este proceso de potenciación del papel de la mujer en el seno de la familia es por lo que la influencia de la madre, tanto en calidad de órgano socializador como en virtud de su papel de modelo a imitar, se hace realmente fundamental. Tal influencia debe enfocarse dentro del contexto general de promoción educacional. Es sumamente dudoso, aparte cualesquiera otras consideraciones, que los sustratos de motivación psicológica que informan todo el proceso puedan sostenerse en pie sin la ayuda que proporciona un nivel educativo suficientemente alto de la mujer, la cual, en su papel de madre, ejerce influencia sobre la prole.

CONCLUSION

El sistema educativo ha venido a desempeñar un papel de excepcional importancia gracias al proceso general de promoción cultural que se viene manifestando en el seno de la sociedad americana desde hace más de un siglo. El que esto sea así obedece, en nuestra opinión, a la tendencia general a la diferenciación estructural que tiene lugar en nuestra sociedad. Hablando en términos relativos, se puede decir que la escuela es un órgano especializado. El hecho de que la escuela se haya convertido cada vez más en el

conducto principal a través del cual fluye el proceso selectivo, al mismo tiempo que en un órgano de socialización, es algo que resulta natural en una sociedad cada vez más especializada y con un nivel general cada día más elevado. La leyenda del «hombre que se hace a sí mismo» empieza a convertirse precisamente en eso: en una leyenda con un alto componente místico y un cierto regusto de romanticismo, si es que por tal concepto se entiende no al individuo que se promociona desde los niveles más humildes hacia los *status* más elevados, pues esto continúa sucediendo, sino la idea de que tal promoción sólo es posible gracias a lo que se aprende en la «universidad de la vida», sin ayuda alguna de la educación formal.

La estructura del sistema escolar y el estudio de los modos en que dicho sistema contribuye al proceso de socialización del individuo, por una parte, y al de la distribución de los recursos humanos entre los distintos papeles sociales, por otra, constituye, en nuestra opinión, un tema de importancia trascendental para todos los estudiosos de la sociedad americana. A pesar de la variedad de elementos que inciden en dicha realidad y de su grado de complejidad, consideramos que hemos podido delimitar algunos de los esquemas estructurales fundamentales más importantes de nuestro sistema estatal y esbozar, por lo menos, algunas de las formas en que dichas estructuras coadyuvan a la realización de las dos funciones citadas más arriba. Lo más que hemos podido lograr en este estudio ha sido esbozar muy sucintamente el estudio de estos problemas. Confiamos, no obstante, que lo expuesto hasta aquí sea suficiente para sugerir, tanto a los sociólogos como a todas las personas interesadas en el funcionamiento de nuestras escuelas, un amplio campo de interés común.

PAULO FREIRE: UNA EDUCACION PARA LA LIBERACION

Alberto SILVA

El autor brasileño Paulo Freire comienza a interesar en España. Un cierto aislacionismo intelectual lo mantenía al margen de los debates ideológicos actuales, en los que las corrientes progresistas solamente habían podido «filtrarse» por las grietas de una ley de educación con pretensiones modernistas y que hubo de incorporar de alguna manera las nuevas tecnologías educativas, pedagogías activas, no directivas, etc., con su secuela inevitable de cuestionamientos del orden escolar establecido.

Pero más que de «pedagogías modernas», en España se discuten hoy en día «alternativas», es decir, grandes opciones, orientaciones generales para el porvenir. Resulta entonces beneficioso que crezca la audiencia pública de autores que, como es el caso de Freire, no pretenden únicamente modernizar la vieja fachada de los edificios escolares, sino antes que nada proponer nuevas bases para las eternas tareas de la formación de hombres libres en sociedades justas. Tal es la razón que nos mueve a presentar unas breves notas sobre la teoría y la práctica de la «concientización», pensando que el conocimiento de Paulo Freire puede constituir una aportación de utilidad para los enseñantes y ciudadanos en general que buscan participar en la formulación de la educación del futuro (1).

¿Quién es Freire? Sus libros y artículos llegan a un público cada vez más amplio. Siendo un pensador que busca en lo posible el marco del diálogo y de la discusión para explicitar sus puntos de vista, su pensamiento escrito constituye una síntesis difícil de asimilar globalmente y se presta, como lo ha ido mostrando la experiencia, a numerosas interpretaciones sesgadas. Ciertos lectores latinoamericanos tienden, por ejemplo, a considerar las concepciones de Paulo Freire como un catecismo de la toma de conciencia popular o un recetario de la movilización de masas. Muchos cristianos creen, por su parte, percibir en las apretadas páginas de sus libros un humanismo del cambio social por las vías de la conversión (o la iluminación) de los individuos ciegos o desposeídos. Numerosos europeos constatan en el pedagogo brasileño ciertos ímpetus «tercermundistas» que descalifican, a ojos de ellos, sus concepciones y las vuelven ociosas en el contexto de sociedades altamente industrializadas. Más de un pedagogo confunde el método psicosocial con una versión más o menos «abrasilerada» de la pedagogía institucional o con un simple sistema de alfabetización, más barato y eficaz que el método «funcional» de la UNESCO.

Este artículo no pretende agotar las diferentes coordenadas de un autor que es al mismo tiempo pedagogo, cristiano, latinoamericano y buen conocedor de Europa, y cuya correcta comprensión exige tal vez ser un poco varias de esas cosas a un tiempo. En el espacio de estas cortas páginas resultará imposible presentar exhaustivamente la obra de Freire y sus implicacio-

(1) Para la redacción de las páginas que siguen nos serviremos directamente de varios textos en los que habíamos presentado anteriormente los planteamientos ideológicos de PAULO FREIRE: *La escuela fuera de la escuela*, Madrid, Ed. Atenas, 1973, pp. 69-111; «Culture de pauvreté, domination et pédagogie de la libération», revista *Orientations*, París, julio 1973, núm. 47, pp. 49-69.

nes actuales o futuras. Intentaremos, más modestamente, introducir a ciertos elementos básicos de su reflexión, haciendo hincapié en los aspectos de esa concepción pedagógica que pueden ofrecer un mayor enriquecimiento ideológico en los debates educativos de la actualidad.

1. LA CONCEPCION FILOSOFICA Y PEDAGOGICA DE FREIRE

Antes que nada es fundamental precisar el punto de partida de sus planteamientos. El período transcurrido entre 1950 y 1965 (y que llega frecuentemente hasta estos últimos años) constituyó internacionalmente una época de predominio absoluto de las corrientes parsonianas en la sociología (2). Referidas al análisis de los fenómenos educativos, estas concepciones, de tipo funcionalista, inducían a concebir los sistemas escolares como unidades cerradas, dotadas de una gran cohesión interna y cuya existencia misma exigía completa estabilidad normativa y una fuerte integración de dicho subsistema en el sistema general de una sociedad sin movimientos ni conflictos. La función de la educación debía ser lograr en el máximo de ciudadanos un tipo de socialización que consistía realmente en la adaptación de los individuos al sistema social vigente y en la minimización de cualquier tipo de «desviación» ideológica (3).

Estas concepciones dieron lugar a un tipo de práctica educativa que insistía en la modernización de los métodos e instrumentos destinados a transmitir el mismo tipo de contenidos y a obtener un rendimiento más elevado. La UNESCO ayudó decisivamente, sobre todo en sus primeros tiempos, a universalizar tales puntos de vista, especializándose en cierto sentido en la elaboración de diferentes procesos pedagógicos, entre los que sobresalieron los tendientes a adiestrar al individuo para un mejor cumplimiento de sus nuevas funciones sociales. A esta óptica le solían llamar «educación para el desarrollo». Se pretendía con ella lograr métodos de rápido adiestramiento de la mano de obra productiva: como medio primerísimo del progreso económico de los países (se hablaba del «despegue» de los países subdesarrollados y de la «expansión» de los ya industrializados) se proponía una «política de recursos humanos» consistente en la capacitación de los trabajadores para la realización de las tareas propuestas por los sectores dominantes en la sociedad.

El punto de partida de las reflexiones de Freire no fue, en cambio, como, por ejemplo, en las pedagogías de la UNESCO (4), un retraso económico y técnico de los países latinoamericanos que sería preciso recuperar. Aunque estas deficiencias siempre han sido reconocidas por él, Freire no les dio nunca la primera prioridad. A sus ojos, el problema esencial del continente, antes incluso que el estancamiento económico, ha sido y es el de la dominación que un pequeño número de personas ha venido ejerciendo en cada sociedad sobre la gran masa del pueblo y que ciertos países llamados «imperialistas» imponen al conjunto del continente latinoamericano (5). Sin embargo, dicha

(2) Esta afirmación se refiere antes que nada a América latina, pero puede aplicarse también obviamente a un número importante de países europeos, en cuyos planteamientos investigativos «oficiales» se ha hecho sentir fuertemente la huella de las ideologías funcionalistas norteamericanas.

(3) TALCOTT PARSONS: *The Social System*, The Free Press, Glencoe, Illinois, 1951.

(4) Pensamos concretamente en la «alfabetización funcional» y en el «Programa experimental mundial de alfabetización» que cubre actualmente una parte considerable de países del Tercer Mundo.

(5) En las páginas que siguen se hará frecuente mención a situaciones latinoamericanas, ya que Brasil y otros países de América latina constituyeron el punto de arranque de las actividades de Paulo

«dominación» no es solamente la que surge de las relaciones que los países «dependientes» mantienen con los países imperialistas, o la puramente económica que la burguesía nacional implanta sobre una masa que ha llegado a ser servil a fuerza de ser pisoteada. Si esta doble dominación puede mantenerse tanto tiempo en las sociedades es porque no se trata tan solo de una dominación física, sino de un estado de cosas que ha llegado a aparecer como legítimo a los ojos del pueblo que lo soporta.

Toda la obra de Freire se basa en la comprobación, clásica, de que a una infraestructura de dominación corresponde un conjunto de representaciones y de comportamientos que constituyen el reflejo y la consecuencia de aquélla.

Freire denomina «cultura del silencio» al conjunto de esquemas del pensamiento y a la mentalidad que se ha formado desde la colonización española y portuguesa en el mundo campesino de la mayoría de los países de América latina. Espiritualmente europeos, los conquistadores lo eran también comercialmente. Tras la capa de motivación religiosa o cultural de algunos de ellos (había sacerdotes junto a los soldados para asegurar la mejor realización de los «fines espirituales» de la operación, a saber, «civilizar a los salvajes», llevándoles además la religión cristiana) se ocultaban los fines reales y prácticos de la mayoría: la conquista del oro y la repatriación de las riquezas naturales, minerales o agrarias a Europa, como medios para restablecer el equilibrio financiero amenazado de las metrópolis. Fue fácil encontrar una mano de obra abundante y mal pagada, tanto para la explotación de las minas de la cordillera como la de las ricas tierras de la llanura. Los antiguos ocupantes de la tierra eran reducidos a una mal disimulada servidumbre mediante una legislación puramente formal. Se importaban esclavos de los países de África negra a cambio de materias primas. Incluso se utilizaba la clientela de las cárceles y de las galeras (6).

Naturalmente, en tales condiciones el sistema colonial no podía menos que reducir al pueblo al silencio. Concebida fundamentalmente como empresa comercial, era prácticamente imposible que la colonización pudiera engendrar una verdadera civilización en los países sometidos a su influencia. No había posibilidad ninguna de cambio social en una estructura semejante de grandes propiedades, con enormes extensiones de terreno, una economía autárquica, las exigencias arbitrarias del señor y la ausencia de todo medio de comunicación con el exterior (escuelas, periódicos o asociaciones) que caracterizan a estas explotaciones agrícolas.

Los campesinos y asalariados diversos aceptaron tácitamente esta dominación en la medida en que constituía el exacto reflejo de su situación en otros campos, el militar, el político y el religioso. Más que aceptarla, la admitieron con su mutismo, su pasividad, su forzada dimisión ante las decisiones de los más fuertes. «No sería exagerado —concluye Freire— hablar de un centro de gravedad, en su vida pública y privada, situado en un poder exterior» (7). Así se constituyó históricamente lo que Freire llama la «conciencia

Freire. Sin embargo, es conveniente recalcar que sus proposiciones rebasan el marco latinoamericano y tercermundista. Veremos que, según él, la «concientización», por ser un proceso típicamente humano, es aplicable también a los países del mundo desarrollado, en el cual constata la existencia de un amplio «Tercer Mundo», compuesto por los explotados de un sistema incapaz de ofrecer el bienestar universal tantas veces prometido.

(6) Véase J. A. RAMOS: *Historia de la nación latinoamericana*, Buenos Aires, 1968, c. 1-3. Véase también ANTONIO DOMINGUEZ ORTIZ: *El antiguo régimen: los Reyes Católicos y los Austrias*, Alianza Universidad, Madrid, 1974, c. 13 y 17.

(7) Véase *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, 1969, p. 67, y *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, c. 1-2.

dominada», caracterizada sobre todo por la «asimilación» de la conciencia dominadora: un hombre revela su alienación en el momento preciso en que incorpora a su silencio y a su pasividad el razonamiento de sus amos. En sus trabajos de campo, Paulo Freire iba constatando, una y otra vez, que muchos campesinos habían desarrollado modos de pensar y de concebir el mundo conforme a esquemas culturales que no sólo contribuían a mantener una situación determinada, sino que desarrollaban creencias y comportamientos justificadores. La dominación, de por sí arbitraria, se había reforzado gracias al poder que le reconocían sus propias víctimas, a menudo de modo inconsciente.

Este mecanismo caracteriza a la «conciencia oprimida», aquella de quien padece la explotación sin comprenderla ni analizarla, incluso justificándola. Al confundir, por ejemplo, los abusos patronales con el despliegue violento de las fuerzas de la naturaleza, el oprimido suele refugiarse en el fatalismo: «Dios lo quiere..., así son las cosas..., el destino.» Así incorpora los mitos que lo debilitan, acepta el sistema que lo esclaviza y perpetúa las condiciones de su propia dominación, hasta darse a sí mismo una extraña ontología que legitima su desgraciada situación mediante el reconocimiento de su intrínseca inferioridad (8).

Llegado a estas conclusiones, Freire postula que la educación puede contribuir en forma decisiva a transformar la situación descrita, en la cual él descubre la clave de los vicios sociales de los países analizados. La educación debe apuntar a una liberación gradual, pero total, del hombre oprimido. De hecho, las clases populares están sumidas en la miseria y los sufrimientos físicos, pero, por añadidura, viven encerradas en la prisión de su conciencia mistificada. Resulta en consecuencia claro que su liberación no podría ser simplemente de orden económico. Una transformación de estructuras no es posible, ni durable, sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias. La visión filosófica de Paulo Freire se fue transformando en pedagogía en la medida en que el autor fue descubriendo la necesidad urgente de realizar una obra liberadora a nivel de las conciencias (9).

Si admitimos que en nuestras sociedades capitalistas la dinámica que hemos brevemente descrito (y que se aplica muy especialmente a la realidad latinoamericana) conduce a la servidumbre de las conciencias; si reconocemos como un hecho que el pobre absolutiza frecuentemente su ignorancia en provecho del «patrón» y de «los que son como el patrón», los cuales se convierten en los jueces y fiadores de todo el saber, se impone la conclusión de que la tarea más inmediata es, para el pedagogo, el rescate puro y simple de estos hombres, la liberación de sus conciencias y el descubrir su propia personalidad, por encima de sus alienaciones. Tal es la perspectiva, tales los objetivos de lo que es actualmente conocido como la «concientización».

(8) Los mecanismos de esta «conciencia dual» están ampliamente descritos en *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974, c. 1.

(9) *Ibid.*, pp. 30-40. Se le ha criticado frecuentemente a Paulo Freire la tendencia idealista, manifiesta sobre todo en sus primeros escritos, a considerar que la toma de conciencia (individual) es el preámbulo necesario para la liberación (social). Paulo Freire ha reconocido plenamente los peligros psicologistas de pensar que los problemas sociales pueden resolverse con «remedios» psicológicos y la necesidad de no aplicar a destiempo a los movimientos sociales el esquema bíblico de la «metanoia» o conversión. Freire considera actualmente que «no puede haber concientización—nivel superior de la toma de conciencia—fuera del acto de transformación profunda de los hombres de la realidad social» (prefacio a la edición francesa de *La educación como práctica de la libertad*, París, Ed. Du Cerf, 1972). Y esta acción de los hombres requiere la mediación obligada de las organizaciones sociales y políticas (*Cuadernos de Pedagogía*, núms. 7-8, julio-agosto 1975, pp. 25-29).

Paulo Freire, tras haber experimentado frecuentemente esta opresión mental en sus investigaciones, terminó optando por una «educación como práctica de la libertad», como «pedagogía del oprimido» (salida de él mismo y orientada a él) y como «acción cultural» dirigida por individuos que tratan de construir ellos mismos su propia historia. Dicha educación debería fundarse en la toma de conciencia que el oprimido hace de las verdaderas coordenadas de su condición personal y social, así como de su situación al margen del proceso histórico. Sólo de este modo podría reconquistarse como sujeto de su propio destino y experimentar una «práctica» de la libertad.

En la concientización, ya no se trata entonces de inculcar una determinada cantidad de conocimientos al educando, como si fuera un simple objeto receptor, una «marmita de conocimientos». Freire propone una «concepción humanista y liberadora de la educación»: «Nadie educa a nadie, nadie se educa completamente solo, los hombres se educan entre ellos, mediatizados por el mundo» en el que viven. Y como todo saber se ve siempre sometido a condicionamientos sociohistóricos, es preciso actuar de modo que la transmisión de ese saber venga a ser en realidad un auténtico trabajo humano, fuente de «problematización» (10).

2. LAS TECNICAS DEL METODO PSICOSOCIAL

Partiendo de los principios reseñados, era natural que surgiera un método de alfabetización. Al presentarlo no queremos reducir la aportación de Paulo Freire a una serie de técnicas para aprender a leer y escribir (de lo cual se defiende él vigorosamente), sino colocarlo en su lugar entre los esfuerzos que se han hecho para ayudar a la liberación del hombre latinoamericano mediante la educación. Nos parece, sin embargo, que su método puede constituir un instrumento de alfabetización realmente eficaz (se deja ver fácilmente lo que supone, por ejemplo, para un país como Brasil, poblado por casi un 80 por 100 de analfabetos virtuales, dado el bajo nivel de instrucción y el escaso rendimiento del sistema escolar de ese país).

Concebido ante todo para campesinos analfabetos sometidos al aplastamiento silencioso que ya conocemos, este método también ha sido puesto al servicio de los proletarios y subproletarios de las grandes ciudades (esto es posible ya que, como veremos, una característica esencial de la «metodología Freire» es su total adaptabilidad al medio concreto en que se va a desarrollar, hasta el punto de partir de los problemas y el vocabulario de los destinatarios). Desde hace más de veinte años, Paulo Freire multiplicó experiencias de educación de adultos en las regiones rurales y urbanas del Brasil. Su método hunde sus raíces en la realidad del nordeste brasileño. Su conocimiento íntimo del terreno (cualidad que él presupone en todo aquel que se dedique a labores educativas) le permitió establecer esta comprobación esencial: no se puede formular un método eficaz de alfabetización de masas si no es partiendo de la problemática de éstas y desencadenando en el analfabeto un proceso de búsqueda, de creación, de recuperación de una palabra que le fue arrebatada.

Sucede que, según Freire, el analfabetismo no es finalmente otra cosa que el resultado de una lenta desposesión del derecho a expresarse, cuyas

(10) *Pedagogía del oprimido*, pp. 93-99.

principales víctimas han sido los campesinos y, como tal, es el fiel reflejo de unas estructuras sociales opresivas. Alfabetizar es, pues, volver a enseñar a los analfabetos a expresar lo que viven y a la vez hacer de ellos testigos, intérpretes de su propia historia.

¿Cómo se realiza esto en la práctica? En vez de proponer un manual, Paulo Freire prefiere un proceso en el que se den la mano, completándose, dos elementos: la búsqueda de medios educativos y la acción de pedagogos en el seno de las poblaciones que van a ser alfabetizadas. No olvidemos el principio de un método que pretende ser «funcional»: «No hay acción educativa que pueda prescindir de una reflexión sobre el hombre ni de un análisis de las condiciones de su medio cultural.» Si, como es el caso del Brasil, la clave de la comprensión de la sociedad viene dada por su carácter profundamente antidemocrático y por la conciencia «ingenua» que tienen de esta situación la mayoría de sus miembros, la educación tendrá por misión ayudar a adquirir una conciencia «crítica», para hacerla capaz de percibir a la par las verdaderas «causas» del mal funcionamiento de la sociedad y los medios a emplear colectivamente para su mejora (11).

¿Cómo realizar el paso de esta «conciencia ingenua» a una «conciencia crítica»? Si adoptamos la metodología preconizada por Freire, será precisamente mediante un método activo de educación, de diálogo y de crítica, con programas y contenidos apropiados para cada caso. Reunidos en un «círculo de cultura», unidad de enseñanza que reemplaza en los talleres, clubs o casas a la escuela tradicional, un coordinador y unas pocas decenas de hombres del pueblo, se entregan durante una hora diaria a la conquista de su propio lenguaje. Se trata de hacer discutir al grupo el programa establecido por él mismo, después de una encuesta preparatoria.

En el primer «círculo de cultura» que aceptó formarse bajo la dirección de Freire en persona, los temas que salían una y otra vez eran, entre otros, los siguientes: nacionalismo, capitales extranjeros, evolución política, desarrollo, alfabetización, democracia, etc. Se pensó que una discusión organizada pero progresiva de estos problemas permitiría despertar una actitud crítica frente a estas realidades de la vida social. Era también un medio de desarrollar en cada uno el sentido y el gusto de la libertad, porque «el asumir la libertad como un modo de ser hombre es el punto de partida del trabajo en el círculo de cultura» (12).

El éxito de las primeras experiencias y el deseo frecuente de discutir determinados problemas con prioridad llevaron a proponer un esquema general, que reagrupaba los problemas que surgían una y otra vez, presentándolos a los grupos en forma de diálogos. Una experiencia realizada sobre cinco analfabetos había demostrado que al cabo de veinte días de discusión, el nivel de participación en las discusiones, así como la toma de conciencia de su propia situación social, habían aumentado considerablemente. El concepto de cultura fue poco a poco convirtiéndose en el contenido corriente de este tipo de discusiones, destinadas a cambiar las actitudes interiores de los campe-

(11) Freire llama «ingenua» a la conciencia del hombre que experimenta los cambios presentes de la sociedad sin discernir sus verdaderas causas, deteniéndose en los aspectos más inmediatos y exteriores de los fenómenos. A ella opondrá la conciencia «crítica». Véase *La educación como práctica de la libertad*, ob. cit.

(12) Pueden encontrarse otras precisiones sobre los «círculos de cultura» en el artículo de FREIRE «Education, praxis de liberté», *Cahiers Internationaux de Sociologie de la Coopération*, París, enero-julio 1968.

sinos brasileños. En adelante se hizo recorrer a cada grupo todo un trayecto en cuyo transcurso debía ir descubriendo poco a poco nociones como: diferencias entre cultura y naturaleza, el dominio de la naturaleza por el hombre, aportación de la cultura al hombre en su trabajo, el comportamiento que se ha de tener frente a las experiencias humanas, elaboración de un punto de vista y de una toma de posición crítica sobre la realidad, democratización necesaria de la cultura que brota de ella y, para cuyo aprendizaje, la lectura y la escritura constituyen el primer paso.

La experiencia demostró que tales discusiones llevadas seriamente despiertan o refuerzan en los campesinos el deseo de instruirse y, consecuentemente, y en primer lugar, el de alfabetizarse. El primer contacto de «concientización» va siempre seguido de un estudio (dirigido por un equipo interdisciplinario) del modo de expresión observado en los participantes en tales «círculos de cultura», cuyas discusiones se graban. Se pone gran empeño no sólo en destacar las palabras más cargadas de sentido existencial y los modos de hablar más típicos, sino también en el contexto social de los vocablos que enmascaran las aspiraciones, frustraciones, creencias o proyectos de quienes las emplean.

Se hace una selección de «palabras generadoras» en función de su riqueza fonética, de la intensidad de sus lazos con el contexto social y del eventual poder de «concientización» inherente a cada una de ellas. Esto permite delimitar y después transponer a diapositivas o paneles «situaciones concretas» que serán discutidas por los analfabetos. Es así como fue elaborado en una segunda etapa un método «a la medida» para los campesinos del nordeste brasileño.

Partiendo de esta necesidad de alfabetización sentida por el pueblo, se pretendía alcanzar, pues, un doble objetivo: hacer del analfabeto un agente activo de su propia alfabetización y actuar de modo que el método de alfabetización fuera en sí un instrumento de «concientización» más profunda.

Viene luego la tercera etapa: los campesinos se reúnen de nuevo en «círculos de cultura». Con técnicas muy parecidas a las empleadas en la «alfabetización funcional» de la UNESCO, «descodifican» la situación existencial que había sido «codificada» por el equipo de representación y condensada en una diapositiva sintética, cuyo contenido e implicaciones sociopolíticas deben descubrir. A la «descodificación» sucede el análisis de la palabra generadora —sobre la cual se acaba de discutir—, su separación en elementos fonéticos para formar nuevas palabras, existentes o no (13).

Así, partiendo de la nada, los miembros del grupo descubren que, por muy campesinos que sean, pueden ser autores de sus propios libros de lectura (efectivamente leen los textos redactados por ellos mismos a medida que avanza su aprendizaje). Un pequeño número de palabras, con el máximo de polivalencia fonética, constituye para los analfabetos el punto de partida de la aprehensión de su propio mundo lingüístico. Estas palabras, sacadas de su experiencia cotidiana, ciertamente han quedado transformadas por la crítica que de ellas se ha hecho en los «círculos de cultura», pero inmediatamente se han vuelto a enviar al mundo del trabajo concreto, de la lucha por la vida; realmente han llegado a ser la expresión de una acción propiamente transformadora del mundo. Al cabo de treinta sesiones, los campesinos general-

(13) Una exposición muy clara del método aparece en la revista *Idoc*, París, núm. 29, 1969, pp. 51-55.

mente han aprendido a leer y escribir y han adquirido un principio de sentido crítico. Las tres etapas de este proceso de «alfabetización concientizadora» no ocupan más de seis semanas.

Si hemos expuesto los diferentes momentos de la acción pedagógica elaborada por Paulo Freire, es porque no se puede comprender sino a medida que se aplica. Su método no reside simplemente en el trabajo previo de ciertos educadores ilustrados, sino en el esfuerzo del propio medio humano por hacerse consciente de su propia realidad. A partir de un método de alfabetización, Paulo Freire apunta, en definitiva, a una crítica radical de las estructuras del mundo campesino.

Los equipos que siguen actualmente esta línea de trabajo investigan lo que ellos llaman «la temática significativa» del grupo o, dicho de otro modo, el modo de pensamiento que, en nuestro caso, es el campesino, propio de la situación objetiva del grupo en cuestión. Sobre la base de informaciones recogidas durante la etapa de «concientización», completada por nuevas entrevistas más profundas y por el análisis interdisciplinario, resulta posible conocer «el conjunto de actitudes y los comportamientos que brotan ante determinadas situaciones que configuran el cuadro normativo de un grupo social dado». Son las ideas fuerza las que expresan los intereses de los grupos sociales y las que pueden mantener o transformar una estructura social así determinada (14).

La metodología de Paulo Freire otorga, pues, en primer lugar, una enorme importancia al factor ideológico para la comprensión de la realidad social latinoamericana. No tiene nada de extraño que intente hacer participar a los grupos alfabetizados en una vasta investigación acerca de las modalidades y de los mecanismos alienantes de la mentalidad campesina actual. Igualmente, resulta fácil entender cómo un método que ha nacido en su totalidad de una opción en favor del cambio social, no quiera quedarse en una simple acción técnica, sino que se proponga como un método (no el único, naturalmente, sino uno entre otros posibles y siempre complementario) de atacar la verdadera raíz de los problemas de nuestra sociedad, consistente en esta dominación estructural que hemos descrito más arriba. «La educación para el desarrollo, nos dice Paulo Freire, debe ser una educación para la libertad» (15).

3. LA ACTUALIDAD DE LA «CONCIENTIZACION»

Como vimos, la concientización es en cierta manera, al mismo tiempo que una didáctica de la educación de base para adultos, una concepción de las relaciones entre la educación y el desarrollo sociopolítico, entre la conciencia y el cambio estructural.

En lo que se refiere a sus aspectos pedagógicos, este «método psico-social» fue desde sus comienzos utilizado en forma masiva. Ya desde 1962, Freire pudo demostrar que en Brasil era posible alfabetizar a una comunidad de iletrados en unas seis semanas. Gracias a la aceleración de la dinámica social y a la intensificación de la lucha reivindicativa y del nivel organizativo

(14) Véase «A propósito del tema generador y del universo temático», *Isal*, Montevideo, 1968.

(15) PAULO FREIRE, «Development and educational demands», *World Christian Education*, 1969.

de las masas campesinas brasileñas (16) las experiencias de alfabetización pudieron tener un desarrollo muy rápido, y en 1963 el gobierno de João Goulart tomó la iniciativa de aplicar el método a escala nacional. Al cabo de seis meses habían sido alfabetizadas cerca de doscientas mil personas y se estaba organizando con toda rapidez la extensión del proceso a dos millones más. Tras el golpe militar de 1964, la acción de alfabetización se estancó y cambió en sus formas y orientaciones. Refugiado en Chile de 1965 a 1969, las experiencias recomenzaron en este país y se fueron extendiendo poco a poco a toda América latina: con indios que hablan tres lenguas en Guatemala, en cooperativas campesinas del Ecuador, en los altiplanos peruano y mexicano, en los barrios de chabolas de Buenos Aires y Caracas. Este último período marca asimismo el inicio de la implantación internacional del método psicosocial: cabe mencionar, entre otras, las múltiples experiencias realizadas con trabajadores emigrados (portugueses, italianos y españoles) en Francia, Suiza y Alemania, los intentos que se multiplican en diversos países de África y la utilización sistemática del método de concientización en las actuales campañas de alfabetización de Tanzania y Portugal (17).

Este crecimiento rápido no ha ocurrido sin problemas. Fue frecuente, en todo el primer período, el vicio de una utilización literal de la metodología psicosocial con las consiguientes exageraciones y manipulaciones. Hemos ido observando, sin embargo, que la clarificación progresiva de la teoría y de la práctica de la concientización (animada directamente por un Paulo Freire permanentemente autocrítico y deseoso de mejorar sus puntos de vista) está permitiendo que ella deje de ser considerada como una «varita mágica» y se utilice como una proposición de carácter general, que necesita ser desarrollada y acomodada a cada caso para poder explicitar mejor su lógica interna. Otro tipo de problema serio ha surgido de una institucionalización de la concientización (sucedió en Chile entre 1966 y 1969, en Brasil posteriormente con el MOBRAF y quizá ahora en ciertos aspectos en Portugal, según el rumbo que tomen allí las orientaciones generales de la educación) que la hace perder sus potencialidades críticas y sus características de instrumento en manos del pueblo. En este punto, una vez más, es difícil concebir una superación del problema fuera de una adaptación-revigorización constante del método llevado a cabo en la base y por las mismas bases, tal como lo aconseja el espíritu y la letra del método psicosocial.

En sus aspectos más propiamente teóricos, las concepciones pedagógicas de Paulo Freire constituyen un enriquecimiento ideológico real para la reflexión educativa contemporánea. Por situarse en el mismo contexto crítico del que han surgido las nuevas pedagogías y los cuestionamientos de la «escuela capitalista», sus planteamientos van a la larga, quierase o no, en la línea de una ruptura del opresivo molde escolar actual, a quien Freire también reconoce la característica de contribuir, a su nivel y a su manera, a la reproduc-

(16) Estos elementos constituyen, por cierto, el caldo de cultivo indispensable de cualquier cambio en materia educativa (y especialmente cuando se trata de educación de adultos trabajadores), al punto que muchos de los fracasos de reformas educativas que tenemos actualmente ante los ojos, por ejemplo en Europa, se explican en buena parte por el hecho que la voluntad reformista consideró posible el cambio sectorial sin que existiesen perspectivas de un cambio global. Refiriéndonos a Paulo Freire, resulta cada vez más claro que sus proposiciones de concientización presuponen el soporte y la mediación de las organizaciones sociales, sin cuyo concurso ni la toma de conciencia ni la transformación efectiva son posibles.

(17) Pueden encontrarse informaciones sobre la utilización actual del método Freire en revista *Risk*, Ginebra, vol. 11, núm. 1, 1975; *Cuadernos de Pedagogía*, núms. 7-8, *ibid.*, y núm. 11: «Portugal y su educación: la hora de las definiciones».

ción de sistemas sociales injustos. Sin embargo, a diferencia de posiciones utopistas como las de un Iván Illich, lo que interesa a Freire no es tanto una pretendida «muerte de la escuela», tan abstracta como voluntarista en las condiciones actuales. Freire busca antes que nada la muerte de la lógica escolar, en cuanto ésta expresa y tipifica la ideología dominante. Esto lo lleva a plantearse, en un sentido mucho más concreto y útil que el referido Illich, el carácter inevitablemente político de la educación, de toda educación, y la injerencia que las discusiones y acciones que puedan llevarse en el terreno pedagógico tienen en el ámbito de los conflictos sociales. La reflexión de Freire, que comienza planteando el problema de la toma de conciencia individual y grupal termina auspiciando una práctica que busca subvertir la actual lógica de poder burocrático en la educación. En efecto, cuando es aplicada a nivel de masas, la concientización no puede menos que provocar la participación de los enseñados en su propia educación (lo cual obliga a considerar las modalidades de un control popular de la educación), al tiempo que facilita intervenciones colectivas que pueden llegar a ser de importancia en la dinámica social (por medio de una práctica que busca inequívocamente transformar la realidad circundante).

Vistos en esta doble óptica, teórica y práctica, los problemas actuales del método Freire son el pasar de la iluminación ideológica a la operacionalización de tareas educativas, del discurso a la fabricación de pautas de educación permanente y de allí a la programación de intervenciones concretas. Los problemas planteados por el método Freire no constituyen un privilegio de los países «pobres», sino la expresión de procesos humanos de vigencia universal: en el mundo desarrollado europeo, por ejemplo, también existe un considerable «Tercer Mundo», compuesto por la multitud de quienes están «marginados» de una u otra manera de los sistemas sociales, llámeseles obreros emigrados, cesantes en número alarmante, ancianos olvidados, jóvenes sin opciones. En esta medida, el «método Freire» puede ser utilizable en todos los países, más o menos «desarrollados», donde puede tener una vigencia estable lo que se denomina «un juego verdaderamente democrático».

LA AUTOGESTION EN LA ESCUELA Y EN EL LICEO

Christian VOGT

Un temible fenómeno está destruyendo las escuelas y liceos de las sociedades industriales avanzadas: la creciente indiferencia de la mayoría de los jóvenes hacia la vida escolar en su conjunto.

La ruidosa y dinámica *protesta* que desde los años 1966 a 1968 encabezaron los estudiantes universitarios, y que a partir de esta fecha y hasta 1973 plantearon los de los liceos, tiende a atenuarse, dejando lugar, progresivamente, a un triste silencio. De forma pasiva, los alumnos están expresando global e imperceptiblemente su rechazo ante la presente situación.

El sistema escolar nacido hacia el año 1880 con el desarrollo del capitalismo y de las sociedades industriales, se encuentra tan paralizado que no puede llegar a ser centenario. No ha cumplido sus ideológicas promesas democráticas de conceder una igualdad de oportunidades para todo el mundo, porque, como todos los estudios realizados confirman, produce con implacable eficacia un 20 por 100 de cuadros directivos y un 80 por 100 de obreros necesarios para el funcionamiento del sistema económico; son además los hijos de los obreros, cuya cultura cotidiana se encuentra penalizada por una enseñanza magistral, quienes forman los grandes batallones de la fuerza de trabajo manual.

Ni la multiplicación de los libros escolares, de los exámenes, de las orientaciones psicopedagógicas o de las ramas especializadas, ni por supuesto la de los diplomas, han mejorado un aparato de enseñanza inscrito metódicamente —y rigurosamente dependiente— en un modelo soberano de producción y consumo. Asistimos, por otra parte, a una total inflación del valor de los diplomas, al tiempo que el total de los presupuestos destinados a la educación se incrementa en una proporción totalmente incompatible con las sombrías perspectivas que pueden entreverse en un aparato económico basado de forma exclusiva en los mecanismos de constitución y acumulación del capital.

No existe ninguna duda de que la escuela ha cumplido la doble misión que le ha sido confiada por aquellos que esperaban de ella que fuera capaz de preparar la fuerza de trabajo necesaria para la industria, y por aquellos que le atribuían una vocación liberadora con relación a la masa constituida por los hijos de los trabajadores. Llevando estas contradicciones a su punto máximo, este tipo de escuela es capaz de, por un lado, producir y reproducir, cualificar y descualificar y condicionar la fuerza laboral necesaria para el desarrollo tecnológico y la expansión económica; al tiempo, por otro lado, también es capaz de proporcionar a los asalariados —que actualmente representan las tres cuartas partes de la población activa— los medios necesarios para analizar su situación y ser capaces de forjar los instrumentos conceptuales necesarios para plantear sus reivindicaciones en orden a la realización de una transformación social.

La ambigüedad de este éxito no puede ser mayor y constituye, además, el centro de las contradicciones del cuerpo docente, sobre cuyo compromiso social y político continuará gravitando aún durante largo tiempo.

Los jóvenes de 1976, en su mayoría muy dóciles, aceptan la pesada estructura del aparato escolar y caminan sombríos e indiferentes a través de sus laberintos, de acuerdo con un programa rigurosamente establecido y en el que nada queda confiado al azar.

No ignoran el escaso valor de la mayoría de los diplomas y comprenden cada vez más temprano que el paro constituye una realidad y que les espera, en numerosas empresas, un trabajo repetitivo y poco grato.

Para muchos jóvenes sólo parece existir, ante las obligaciones sociales y escolares, un único recurso: *olvidarlo* o *negar* la realidad.

Algunos lo consiguen mediante la creación artificial de *ilusiones* y la búsqueda del placer inmediato, por muy pobre y limitado que éste resulte.

La violencia, las drogas, el alcoholismo, la sexualidad precoz, el culto al grupo y las sectas religiosas constituyen rechazos de la realidad. Cada una de estas ilusiones constituye una negación del fantasma: «No soy yo quien se evade, es la droga la que me evade; en consecuencia, no soy culpable.» La ilusión no constituye una experiencia y siempre tiende a repetirse.

Por el contrario, los fantasmas de la agresividad o la sexualidad, los sueños de poder o éxito social—cualquiera que sean sus opciones—procuran un cierto placer, permiten a veces luchar de forma eficaz contra la depresión y proporcionan los medios de no renunciar a un deseo, diferiendo únicamente su realización. El fantasma y sus derivados constituyen experiencias que contribuyen a la madurez.

Una de cada dos familias sufre las consecuencias de estos problemas políticos y psicológicos que impregnan el entramado de una angustiosa vida cotidiana. Los pesados silencios de algunas cenas, rotos de vez en cuando por agrias voces, muestran las pesadas inquietudes e incluso los dolores físicos de los jóvenes y de los adultos. El paro, la disminución del poder adquisitivo, la crisis de los valores y de los puntos de referencia tradicionales y las sonrisas inexpresivas de los jóvenes ante la evocación de las experiencias de los padres alcanzan una mayor o menor importancia de acuerdo con las diferentes situaciones sociales y psicológicas, pero muestran la inutilidad de pedir que sea la familia la que deba resolver las contradicciones que tienen como origen común un modelo de sociedad.

Añadiremos, por último, que la multiplicidad de reformas educativas que han sido propuestas en los países europeos tropiezan, afortunadamente, con la masiva hostilidad del cuerpo docente, del que no cabe esperar que vaya a forjar sus propias cadenas. Algunos de sus miembros, en colaboración con diversas organizaciones, elaboran, por el contrario, proyectos educativos en base a la investigación científica y las experiencias de los pedagogos comprometidos en un momento histórico de profunda transformación social. Estas son nuestras perspectivas de socialismo institucional en las escuelas y liceos.

Están inscritas en un proyecto de socialismo autogestionado al que se vienen adhiriendo, uno tras otro, todos los partidos socialistas de la Europa del sur, en cuanto representa la más avanzada y coherente tentativa de superar la actual crisis. «Esta tentativa es todavía frágil, porque es insuficiente su vinculación a la práctica, pero cuenta ya con el inmenso mérito de proporcionar a los socialistas la *identidad* que habían perdido (no pudiendo ser socialdemócrata y no queriendo ser leninista)» (Gilles Martinet).

En la actual fase investigadora, un proyecto autogestionario no se presenta como un modelo acabado; por el contrario, constituye un conjunto de medios destinados a crear las condiciones necesarias para una verdadera práctica educativa.

Considera los dos principios que volvemos a encontrar en todas las tentativas dirigidas a instaurar un sistema educativo radicalmente nuevo:

- actividad del niño de acuerdo con la realidad;
- autoorganización de los alumnos.

En el marco de un artículo no es posible exponer la considerable cantidad de experiencias pedagógicas (1) realizadas dentro de esta perspectiva; ilustraremos nuestro propósito con algunos ejemplos.

EL PRINCIPIO DE ACTUALIDAD

Todas las corrientes de la educación moderna han llegado a la conclusión de que la actividad del niño constituye un elemento de su madurez y, apoyándose en las investigaciones realizadas en el campo de la psicología, se oponen a la enseñanza magistral a la que reprochan el no poner en juego la capacidad intelectual de los alumnos, obligándoles a permanecer pasivos de una forma tal que resulta perjudicial para su desarrollo. De acuerdo con este movimiento, los adultos deben crear las condiciones necesarias para el ejercicio de la actividad del niño, dejándole seguidamente efectuar las investigaciones y experiencias tendentes a permitirle confrontar la práctica con el cuerpo de conocimientos que le son presentados por el profesorado.

Merced a ello, la actividad se vuelve global e integra de forma armoniosa y de acuerdo con el ritmo del niño la búsqueda de datos y documentos, los múltiples trabajos manuales y la confrontación real del conocimiento científico alcanzado por los adultos tal como éste se presenta en la realidad, pero a partir de la estudiada por el niño.

El niño, al igual que el adulto, se encuentra inserto en la sociedad. Ambos se enfrentan diariamente con los mismos fenómenos sociales, aunque el niño lo haga con la particularidad y originalidad propia de la infancia. Cuando la mayor parte del tiempo escolar está dedicada a estudiar en grupo la actualidad del distrito y de la ciudad, o de la ciudad y de la región, puede constatar que este retorno a la realidad moviliza intereses y energías que el actual sistema está olvidando de forma peligrosa.

La investigación sobre un mismo objeto, llevada en paralelo por los profesores y los jóvenes, debe abrir paso en primer lugar al cambio y, a continuación, a una enseñanza auténtica capaz de evidenciar las relaciones, acciones y recíproca dinámica de los fenómenos a estudiar, mostrando de esta manera que la más nimia actualidad se encuentra inscrita en un desarrollo general necesitado de serios esfuerzos. Toda la capacidad del profesorado, así como sus intereses, reencuentran entonces un vigor estimulante de su propia búsqueda y de la de los niños.

(1) Presentadas en *El Manifiesto de la Educación*, G. MENDEL y C. VOGT, Ed. Siglo XXI.

En resumen, se trata de crear las condiciones para una auténtica *práctica educativa*, cuyo objetivo esencial y vivo es el medio ambiente ecológico y socioeconómico en que se desenvuelven los alumnos y los profesores.

Esto significa romper de forma radical con el funcionamiento ideológico de la escuela actual, que interpone entre los jóvenes y los adultos un objeto muerto —la enseñanza—, fetiche universitario de la ciencia moderna, con su cohorte de manuales, programas y exámenes, y hábitat en el que se presentan las condiciones del aprendizaje de las relaciones sociales en base no al trabajo colectivo, sino al secreto del saber y de la dominación-subordinación individual.

Un 50 por 100 del tiempo escolar de un grupo de niños y de un grupo de docentes dedicado al análisis y la comprensión de una secuencia de la actualidad ambiental proporciona inmejorables resultados cuando llega el momento de explotar los datos y estudiar las aportaciones científicas.

No resulta fortuito que esta concepción de la escuela, obteniendo su energía de la realidad cotidiana y basándose en una actividad global de los alumnos y de los docentes, haya llegado a ser la recomendada tanto por los pedagogos como por las políticas de los períodos post o pararevolucionarios.

La práctica educativa coincide con la praxis obrera en cuanto se opone sistemáticamente a la reproducción en la escuela de la división del trabajo practicada en las empresas.

En sus aspectos técnicos, esta división lleva consigo la parcelación de las tareas que la enseñanza implica, ya que fragmenta la transmisión de los conocimientos según las asignaturas escolares: Lengua, Cálculo, Física, Historia... En sus aspectos funcionales, separa el trabajo manual del intelectual, y la escuela se encarga no sólo de reproducir la misma situación, sino también de preparar un espíritu tolerante para la aceptación de esta situación. Por último, desde un punto de vista jerárquico, la división del trabajo instaura el secreto del saber y la separación entre los directivos y los ejecutores; todo ello constituye la principal tarea de la escuela en las sociedades industriales avanzadas.

Una enseñanza que no sea otra cosa sino una reproducción de la realidad priva al niño —y sobre todo al hijo de obreros o granjeros— de su cultura ambiental, único capital de que dispone para negociar con la ciencia. Totalmente desamparado, acepta con mayor facilidad la jerarquía escolar, sus notas y sus exámenes y las múltiples disciplinas.

La convergencia de las aspiraciones de los trabajadores y de las pedagogías posrevolucionarias estriba en la comprensión, intuitiva en determinadas épocas, de la necesidad de poner término o al menos serios límites a la división del trabajo en la escuela y en la empresa.

EL TRABAJO PRODUCTIVO DE LOS NIÑOS

Esta propuesta se encuentra directamente derivada del principio según el cual la actividad del niño debe estar fundada en la actualidad de su medio ambiente, lo que para Pistrak, director de una escuela experimental soviética, «constituye el problema cardinal de la educación de la juventud contemporánea»... en 1923.

«Es preciso considerar la fábrica como un fenómeno actual tipo, con sus amplias y complejas relaciones que la inscriben en el marco de la vida ambiental.»

Desde este punto de vista, la fábrica se presenta no como un fenómeno aislado que la escuela estudia sin mayor interés, sino como un foco en el que se concentra toda la actualidad, considerada en sus principales manifestaciones, como el nudo de innumerables hilos que relacionan fenómenos aislados, como el cruce de numerosas carreteras y como un gran portal que se abre al mundo.»

«La gran producción constituye el punto de conjunción de toda la técnica y la economía, y desde este punto de conjunción parten los hilos tendidos hacia múltiples fenómenos de la vida.»

«Sólo en constante y directo contacto en la fábrica con el obrero y el aprendiz durante el trabajo de cada día —y es con esta condición como el alumno debe venir a la fábrica, no en calidad de excursionista o espectador, sino como trabajador que trata de comprender, en la práctica, el trabajo de la fábrica—, sólo con tal contacto, decíamos, es posible provocar *las emociones necesarias para la promoción social*: de lo contrario, la enseñanza carecerá de alma, si fuera posible expresarlo de esta manera, es decir, la educación escolar quedará mutilada» (2).

En consecuencia, desde los comienzos de la época industrial, la cultura popular, expresada tanto por los educadores como por los hombres políticos, se encuentra apoyada en determinadas premisas teóricas introducidas por Marx y Engels en base a temas que no llegaron a desarrollar, y denuncia ya una de las principales vicisitudes de la escuela moderna «sin alma» en una sociedad industrial en la que la «educación escolar se verá mutilada».

Ningún país europeo ha hecho caso de esta advertencia, y podemos preguntarnos si la huida de los jóvenes ante la realidad no se encuentra derivada, en gran parte, de esta ausencia de actualidad social en las secuencias escolares.

¿Resulta necesario añadir que la organización del trabajo productivo de grupos de niños en el seno de las empresas requiere de forma imperativa un determinado número de condiciones previas?

En primer lugar, la empresa no debe depender de propietarios privados de los medios de producción, debe estar administrada por la colectividad nacional a fin de que los mecanismos de plusvalía y de acumulación del capital no impriman un ritmo de producción y unas modalidades incompatibles con la seguridad física y psicológica de los trabajadores. En segundo lugar, los colectivos formados por los obreros y los cuadros directivos deben asumir, en el seno de la empresa, un control efectivo de todos los campos de actividad. Por último, las organizaciones de los trabajadores deben ser capaces de definir en una primera época, en unión con los docentes y después sólo con los grupos de niños, los puestos de trabajo reservados a los jóvenes, asegurando su encuadramiento.

Sólo bajo la égida de una escuela pública, y en unión con las organizaciones de los asalariados en disposición de controlar su producción, pueden ser organizadas, definidas y propuestas a los jóvenes las «unidades educativas» en el seno de la fábrica.

(2) *Los problemas fundamentales de la escuela del trabajo*, PISTRAK, Desclée de Brouwer.

La escandalosa explotación actual del trabajo de los jóvenes en las sociedades capitalistas, que, aunque prohibido, apenas si es clandestino, demuestra que todas las actividades propias de los adultos no pueden ser desempeñadas por los jóvenes y que es necesario elegir en función del grupo de edad. Es cierto, sin embargo, que los jóvenes han alcanzado su lugar de forma colectiva en las fábricas, en los comercios, en los servicios públicos, en las empresas agrícolas y, en general, en todos los lugares de producción e intercambio.

LA COLONIA ESCOLAR

Resulta por último necesario el mencionar este incomparable instrumento de educación global: la colonia de vacaciones, cuando se encuentra inspirada en la educación nueva, los métodos activos y el principio de actualidad. ¿Por qué reservar estas «vacaciones» a una minoría y no aprovecharse de estos momentos y de estos lugares privilegiados para explotar esta realidad? Es necesario integrar en las escuelas la red que forman todos los centros de vacaciones y recreo con el fin de disponer de un conjunto de internados capaces de acoger a todos los jóvenes y docentes aproximadamente durante dos meses cada año escolar, en estancias de duración variable según la actividad y la edad de los niños.

Millones de niños no abandonan jamás el limitado horizonte de su hogar debido a la carencia de medios financieros. Se encuentran así privados de una masa de información de la que pueden disponer una minoría de niños procedentes de las clases acomodadas.

La igualdad de las prácticas educativas representa un objetivo social mucho más concreto que la ilusoria igualdad de oportunidades; estas *colonias escolares* deben permitir a todos los niños la adquisición de fructuosas experiencias sobre la vida colectiva y provechosas recogidas de información en un medio nuevo para ellos: la ciudad para los habitantes del medio rural y el campo para aquellos que residen en las ciudades.

En este campo basta con liberar los medios existentes, porque la teoría y la práctica de estas actividades se encuentran ya perfectamente experimentadas. En Francia existe un poderoso movimiento de educación popular, los Centros de Entrenamiento en los Métodos de Educación Activa (CEMEA) (3), fundados y animados desde hace cuarenta años por militantes de todas las tendencias izquierdistas, que han recopilado y reactualizado constantemente los problemas que plantean los centros juveniles. Movimiento de dimensión internacional, los CEMEA ocuparán un lugar capital en la edificación de la educación socialista.

Esta igualdad de las prácticas educativas —la misma escuela y la misma información para todo el mundo— sólo puede ser garantizada mediante la aplicación integral del principio de actualidad, lo que en modo alguno constituye algo superfluo, ya que en una investigación realizada por la UNESCO en 1972 ha podido constatarse que en Europa los alumnos de las escuelas públicas obtienen el 80 por 100 de sus informaciones en la vida de cada día y sólo el 20 por 100 en la escuela. De este 20 por 100 de información obtenida en la escuela, sólo el 5 por 100 resulta útil.

(3) Véase los CEMEA, Maspero, 1976.

LA AUTOGESTION EDUCATIVA

Intimamente unido al principio de actualidad y de actividad del niño, el concepto de autoorganización o de autodirección de los niños viene constituyendo una preocupación para los educadores que, desde los comienzos del presente siglo, tratan de innovar.

Según Pistrak y Blonskij, los jóvenes deben organizar su vida escolar asumiendo una total responsabilidad para que de esta manera puedan desarrollar sus actitudes para el trabajo colectivo, abordar cada nuevo problema como organizadores que son y crear formas útiles de organización. La escuela experimental Lepechinsky, abandonando toda demagogia, funcionará tomando como punto de partida este modelo.

La tentativa de los Maestros Camaradas de Hamburgo es más radical, aunque también más arriesgada. En 1919, un centenar de maestros alemanes constituyeron la *Germeinschaftsschule* (comunidad escolar) en cuatro escuelas públicas con casi seiscientos alumnos y un centro de enseñanza secundaria. Experiencias similares se sucedieron con gran rapidez en Bremen, Magdeburgo, Groszschoden, cerca de Leipzig, y en Berlín.

Sin haber propuesto un método o plan previo, los promotores abandonaron los programas, las notas, los exámenes e incluso la obligación de asistir a la escuela. La escuela pasó a ser propiedad de los niños, de sus padres y de los maestros. Aunque con diversa fortuna y después de múltiples modificaciones, estas escuelas acumularon valiosas experiencias antes de que llegaran a desaparecer en 1933.

En Francia conviene igualmente destacar a Célestin Freinet, para quien la actividad de la clase debía responder a la actualidad y su organización estar basada en el trabajo colectivo de los alumnos; en España, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer constituye otro ejemplo destacable.

La última en el tiempo de las tentativas de autoorganización de los alumnos nos llega de Oslo, donde en régimen de democracia directa funciona un liceo experimental creado por los propios alumnos y que cuenta con la aceptación de las autoridades académicas. Una asamblea general de jóvenes y profesores constituye el órgano supremo de decisión, existiendo un consejo ejecutivo paritario. El director del centro es elegido por esta asamblea y coordina la acción de todo el colectivo docente y discente; desde hace ocho años, a pesar de las limitaciones impuestas por los pesados programas oficiales, que constriñen considerablemente el alcance de las experiencias realizadas, este centro ha realizado innovaciones en múltiples actividades y apasiona a los jóvenes y a los adultos. El Estado se ha visto obligado a consentir la inauguración de otros tres liceos experimentales, todos ellos también pertenecientes a los alumnos y a los profesores.

De esta manera, progresivamente, la gran experiencia adquirida en las nuevas prácticas educativas va produciendo, al tiempo que se desarrolla otro modelo de sociedad—no autoritaria—, una escuela y un liceo inspirados en el socialismo autogestionado.

Sólo la promulgación de un cierto número de disposiciones estatutarias debe permitir ahora la creación de las primeras condiciones necesarias para la generalización de las nuevas prácticas escolares, prácticas que los intere-

sados —profesores y alumnos— controlarán y desarrollarán en constante ir y venir entre la teoría y la práctica.

Para romper con una enseñanza magistral que sólo cuenta con la indiferencia de los jóvenes, la resistencia de los cuerpos docentes y la impotencia de un sistema en el límite de sus contradicciones, conviene ofrecer perspectivas diferentes, cuya realización implica —como de todo lo anterior puede fácilmente deducirse— una notable transformación social.

Estas nuevas disposiciones pueden resumirse esquemáticamente de la siguiente forma:

- la actualidad ecológica y socioeconómica viene a ser el objeto de estudio de los colectivos de niños y jóvenes y constituye la base de su actividad;
- los colectivos de profesores —libremente constituidos mediante un procedimiento de cooptación en el marco de las disposiciones legales— estudian los mismos objetos que los jóvenes y aseguran la transmisión de los conocimientos científicos;
- el trabajo productivo de los colectivos de jóvenes y la participación regular en las colonias escolares representan dos elementos importantes en el descubrimiento y en la explotación de la actualidad social;
- la autogestión del centro escolar implica el *control* permanente de los colectivos de jóvenes y de los profesores en relación con su *práctica* educativa en el marco de las disposiciones establecidas, en estrecha colaboración con el poder político.

El socialismo autogestionario de la Europa del sur espera poder «cambiar la vida».

Esperemos que no olvide, al igual que hicieron sus predecesores, la realidad cotidiana de los niños y de los jóvenes.

IVAN ILICH O LA DESESCOLARIZACION

Gonzalo JUNOY

Germán GOMEZ ORFANEL

Una de las tendencias más significativas de los últimos años en el ámbito de la educación es el denominado movimiento de la desescolarización. Se trata de la orientación más radical—representada, sobre todo, por opciones teóricas—, ya que cuestiona la institución misma de la escuela (1). Los detractores del sistema tradicional de enseñanza constatan que la escolarización no ha resuelto ninguno de los graves problemas de la sociedad dinámica de nuestro tiempo. Su decepción está en el origen de este movimiento que, iniciado en los Estados Unidos de América con las obras de Paul Goodman, alcanzará su punto culminante con otros dos autores: Everet Reimer e Ivan Illich. De allí el movimiento se extenderá rápidamente por Europa.

En términos generales, los argumentos de quienes apoyan la desescolarización son simples. Las escuelas, como las universidades, no buscan la expansión del individuo ni su liberación, sino proporcionar la mano de obra cualificada que necesita la economía de una sociedad clasista. La escuela debe morir—o ha muerto—para que la educación pueda vivir.

LA DESESCOLARIZACION EN PAUL GOODMAN

Paul Goodman fue el primero en formular diversos argumentos en favor de la desescolarización (*de-schooling*), que desarrolló en su libro *Compulsory miseducation* (1962). Su oposición a la escuela se basa en afirmaciones de índole moral a partir de un análisis de los defectos del sistema educativo norteamericano: «Las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y sí representan un simple acatamiento a un sistema mecánico» (2). Goodman ataca la escolaridad obligatoria: «El sistema de escolaridad obligatoria se ha convertido en una trampa universal, que no sirve para nada. Una gran cantidad de jóvenes, tanto de la clase pobre como de la clase media, estarían en mejor posición tan sólo si el sistema no existiera, incluso aun cuando no recibiesen ninguna educación formal» (3).

El autor norteamericano está en contra de la creencia de que la educación sólo puede adquirirse en instituciones como la escuela. Al contrario, someter a los jóvenes al aprendizaje en centros docentes impide y distorsiona su desarrollo intelectual natural, les hace hostiles a la auténtica idea de educación, les convierte en conformistas y les uniformiza perpetuando los graves males que padece nuestra sociedad en la que cada vez hay menos sentimiento de comunidad. Desde muy pronto el joven se encuentra encauzado en una senda

(1) Vid. IAN LISTER: «El concepto de desescolarización», en *La Educación hoy*, vol. 1, núm. 2, febrero 1973, pp. 51-65.

(2) PAUL GOODMAN: *La deseducación obligatoria*. Edit. Fontanella. Barcelona, 1973, p. 28.

(3) *Ibid.*, p. 40.

preestructurada, en la que deberá conformarse si es que pretende llegar a ser alguien. «Los tests de aptitud y aprovechamiento, así como la dura lucha por acaparar las mejores calificaciones, constituyen una carrera en el ascenso de la escalera que conduce a empleos bien remunerados en los diversos negocios que existen en el mundo... En esta carrera, el tiempo es dinero en un sentido completamente literal» (p. 146). «Una sociedad que exige para llegar al "éxito" individual la posesión de un diploma o un certificado, incluso para los empleos más modestos, lo único que hace es crear frustración y represión, y pérdida de los auténticos valores del hombre: iniciativa, creatividad, espontaneidad, libertad» (4).

Para Goodman la tarea educativa debe tener como objetivo liberar y fortalecer la iniciativa de los jóvenes. Se deben multiplicar las formas de educación, apropiadas a cada talento, condiciones y motivaciones personales. Aboga por una educación informal y desinstitucionalizada que sirva para que cada uno pueda «explorar sus propios sentimientos y encontrar su identidad y vocación, aprender a ser responsable» (p. 140).

Existen numerosas situaciones de aprendizaje conectadas, con problemas y necesidades concretas de los individuos y de la comunidad en la que viven, que son elementos fundamentales de la educación.

Muchas de las afirmaciones de Goodman reaparecen en E. Reimer y en I. Illich. El resto de este artículo lo consagraremos al segundo autor por el impacto de sus trabajos, fundamentalmente los relativos a la desescolarización (5).

(4) «Es sobre todo, en las escuelas y a través de los medios de comunicación, y no en el hogar o a través de sus amigos, que la gran masa de nuestros ciudadanos de todas clases aprenden que la vida es inevitablemente rutina, que está despersonalizada y que sus categorías sociales se basan en la corrupción; que es mejor hacer lo que está mandado y cerrar la boca; que no hay lugar para la espontaneidad, la sexualidad abierta y un espíritu libre. Educados en las escuelas, se introducen en un mismo tipo de empleo, cultura y política. Esto es la educación: deseducación, socializar de acuerdo con la normativa nacional y estructurar de acuerdo con las "necesidades" nacionales» (p. 31). La escuela, la que sirve para mantener la infraestructura de la cual es producto, que forma niños a imagen de los adultos, transmite junto con el saber una moral, hábitos, normas. La escuela inicia a los jóvenes en la ideología dominante de la sociedad. Ahora bien, dirá GOODMAN: «la aplicación de un proceso ideológico es algo temible: sus víctimas pierden toda vitalidad intelectual».

(5) Aun cuando Reimer e Illich han dado a conocer independientemente las conclusiones de sus trabajos, entre ambos existió un «fecundo diálogo» de varios años de duración. Vid. Ricardo Nassif: La teoría de la «desescolarización» entre la paradoja y la utopía, en *Perspectivas*, Vol. V, núm. 3, 1975, pp. 364-376.

E. Reimer publica en 1971 su obra «School is dead: alternatives in education», cuya versión castellana edita Barral, Barcelona, 1973.

«La escuela ha muerto», de Reimer, podría quizá haberse titulado: «Las instituciones han muerto», porque el verdadero ataque más que contra la escuela va contra el orden institucional, que es quien mantiene indefinidamente situaciones de explotación y esclavitud para las masas y de privilegio para una élite. Ese orden institucional viene definido por una serie de características como prometer ideales irrealizables, incluso absurdos, como son las promesas de progreso ilimitado a un número de personas ilimitado, etc. Una de las instituciones dotadas de esas características es la escuela, que es una institución que domestica socialmente, exige conformismo, enseña el consumo competitivo, enseña a los más espabilados a aprovecharse del sistema escolar para explotar a otros, etc. La escuela se ha convertido en la iglesia universal de la sociedad tecnológica, transmitiendo su ideología y creencias, imponiendo sus mandamientos y normas sociales vigentes, sometiendo a las gentes. La escuela tal y como existe priva al niño del aprendizaje autónomo y sólo le enseña a aceptar valores dominantes, las jerarquías dominantes... sólo sirve para prolongar los mitos sociales como la igualdad de oportunidades, la ideología de la libertad, el mito del progreso, el mito de la eficacia.

IVAN ILLICH: PENSADOR CONTROVERTIDO

Ivan Illich es un símbolo de las controversias que atormentan al hombre moderno (6). Acusado de revolucionario, se convierte en una especie de héroe para un sector de la izquierda católica, principalmente en los Estados Unidos. Para unos, Illich es un soñador; para otros, un profeta, un reformista social. No falta quien le considera un espíritu subversivo y maligno que amenaza a la sociedad con su pensamiento corrosivo y negativo. Quienes alaban a Illich hablan de un «genial dispensador de ideas», de la «extraordinaria lucidez de un visionario», de un «prodigio de cultura» que «habla doce lenguas y vive como un asceta, pasando sus noches en devorar más libros que un hombre cultivado puede asimilar en una semana» (7). Sus acusadores denuncian su análisis social «seudocientífico», su dialéctica demagógica. Cualquiera que sea el juicio que merezca, lo cierto es que I. Illich, a partir de 1971, en que su obra se difunde en Europa, es objeto de debates apasionados entre filósofos, pedagogos, profesores de todos los niveles, sociólogos, médicos... Quizá más que expresar en muchos casos un pensamiento realmente original, Illich sea sencillamente un hombre eminentemente intuitivo, que se da cuenta de lo que acontece y expresa con claridad—marginando toda idea preconcebida—lo que muchos piensan confusamente.

La razón de estos debates y de los ataques tan duros, tal vez pueda encontrarse en las propias circunstancias que rodean el análisis de la realidad social que Illich elabora. Illich no es hombre de ningún grupo o partido, no representa a nadie; su voz aislada, en solitario, resulta para algunos irritante e impertinente. Su diagnóstico social, crítico, demoledor, no respeta los clichés ideológicos tradicionales. Nadie, sea de la derecha o de la izquierda, conservador o progresista, socialista o capitalista, queda a salvo de la crítica illichiana. Critica que va más allá de las relaciones de producción para poner en tela de juicio una forma de producción: el industrialismo, que afecta por igual a regímenes socialistas y capitalistas.

Como él mismo ha recordado en varias ocasiones, su interés por la escuela no es más que una etapa en su crítica general de las instituciones y de la sociedad. En este sentido el pensamiento de Illich engloba los problemas escolares, los sobrepasa y busca solución en el corazón mismo de la sociedad. El tema principal en Illich no es, pues, el de la desescolarización—que sólo es un ejemplo—, sino el de la desinstitucionalización de la sociedad, o más precisamente el de una inversión global de las instituciones burocratizadas

(6) Nació en Viena en 1926. Su padre, ingeniero, era ruso y católico, y su madre, alemana y de origen judío. Estudió cristalografía en la Universidad de Florencia, al mismo tiempo que se interesaba por la psicología y la historia del arte. Se doctora en historia por la Universidad de Salzburgo. Después de cursar la carrera eclesiástica en Roma, es enviado a ejercer su ministerio en una parroquia de puertorriqueños de Nueva York, más tarde a Puerto Rico—donde llega a ser rector de la Universidad Católica—. Después de recorrer a pie durante dos años América Latina, establece su residencia en Cuernavaca (México). En 1961 funda allí un Centro de Información y Documentación (CIDOC) que primero acogerá esencialmente, a religiosos y misioneros en América Latina. Es en esta época cuando escribirá el primer texto que le dará una audiencia internacional, sobre la necesidad de detener la corriente de caridad paternalista organizada por los países ricos hacia los países pobres. El Centro de Cuernavaca se consagrará al estudio de la problemática latinoamericana, al aprendizaje acelerado del castellano y más tarde se transformará en una especie de Universidad Libre: al que acudía quien lo deseaba, sin títulos, sin profesores fijos. En 1976, I. Illich decide cerrar este Centro como consecuencia de las dificultades financieras que amenazaban al CIDOC.

A raíz de una campaña de opinión que se dirigió contra Illich como consecuencia de sus escritos y discursos, Illich entra en conflicto con las autoridades eclesiásticas locales. Su enfrentamiento con el Vaticano le llevará a solicitar la secularización.

(7) JEAN BAUBEROT: «Ivan Illich, L'éthique médicale et l'esprit de la société industrielle», en *Esprit*, février 1976, p. 304.

y tecnocratizadas. Los temas de la polución, la medicina o la planificación urbana, etc., constituyen parte esencial de su obra.

Las críticas de Illich contra la escolarización se encuentran fundamentalmente en su obra *La sociedad desescolarizada* (8), pero también en diversos artículos, conferencias, entrevistas, Illich ha ido desarrollando sus puntos de vista y aclarando algunas de sus ideas más controvertidas.

LA ESCUELA, INSTRUMENTO PARA MANTENER EL STATU QUO SOCIAL. DIAGNOSTICO DE UNA SITUACION

Ivan Illich elabora primero una crítica de la escuela institucionalizada como pieza clave de la sociedad industrial, para pasar posteriormente a proponer soluciones. Analizando el papel de la escuela en la sociedad actual llega a las siguientes conclusiones:

- La escuela obligatoria es una institución que impone «una jerarquía de consumo», a menudo sin relación ni con las necesidades del trabajo ni con las exigencias de la persona.
- La escuela obligatoria crea la ilusión de que lo esencial de la educación de la que una persona tiene necesidad viene de la enseñanza escolarizada. Esto es falso. Es cierto que «la enseñanza contribuye a la adquisición de ciertos tipos de conocimientos», pero el saber auténtico proviene de fuera de la escuela, de otras experiencias y actividades. Es fuera de la escuela donde todo el mundo aprende a vivir, a hablar, a pensar... La obligatoriedad escolar es un acontecimiento relativamente reciente surgido de un modo industrial de producción.
- La escuela es el rito de iniciación a la sociedad de consumo. Gracias a aquélla participamos del mito del consumo ilimitado. El consumo de la educación es una de las condiciones previas para el consumo de otros bienes y servicios. Para las escuelas, los conocimientos son productos manufacturados que, transformados por la industria del saber, se convierten en un objeto. A medida que el individuo adquiere más conocimientos aumenta su grandeza y su «éxito». Los detentadores de más conocimientos —«los capitalistas del saber»— pueden justificar un nivel de consumo más elevado en todos los campos.
- Estamos en plena «era escolar», así como antaño estuvimos en plena era cristiana. La iglesia y la religión se identificaron y lo mismo ocurre con la escuela y la educación. La iglesia erigió el ritual como obstáculo a la fe. La escuela disipa el contenido real de la educación. El fin de esa educación se pierde de vista (9). Por ello, la escuela es un mito, un rito, una nueva religión, un absurdo (10).

(8) I. ILLICH: *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores, S. A. Barcelona, 1974. La obra original *Deschooling society* fue publicada en 1971. En ese año, se publicaba la versión francesa: *Une société sans école*, éditions du Seuil. Otras obras de Illich traducidas al castellano son *La convivencialidad*, *Energía y equidad* y *Némesis médica*.

(9) «El rito de ir a la escuela posee un poderoso programa oculto... La primera cosa que el niño aprende de este programa oculto de la escuela es el antiguo adagio de fe corrompido por la inquisición: "fuera de la escuela no hay salvación", fuera de este rito no hay salvación... Por la promoción progresiva en la escuela el niño aprende el valor de una interminable compra y el deseo de grados anualmente anacrónicos. De la escuela aprende que su propio crecimiento es socialmente válido únicamente porque es el resultado de comprar una mercancía llamada educación». (Del discurso de I. Illich al Consejo Mundial de las Iglesias, en *The Education Times*, April 11, 1974, p. 14).

(10) «(Hoy) la fe en la educación da vida a una nueva religión mundial. La naturaleza religiosa de la educación es apenas percibida porque la creencia en ella es universal... Marxistas y capitalistas,

- Los demócratas han impuesto por todas partes la escolaridad obligatoria «esperando hacer depender la plaza futura de los méritos de cada uno situado al comienzo con las mismas oportunidades». De hecho, en América del Norte como del Sur, en Europa, lejos de igualar las oportunidades, la escuela las refuerza, acentuando la estratificación social. El hombre que por medio de sus estudios adquiere más títulos y diplomas, adquiere el derecho a más puestos a medida que se eleva en el sistema escolar. La meritocracia escolar abre el camino a los privilegios y a la elevada posición social.
- Incluso aumentando los créditos de ayuda a los desheredados, la escuela obligatoria se ha revelado incapaz de asegurar la justicia social.
- Además, la institución escolar ha creado la confusión entre enseñanza y educación. «Prisionero de la ideología escolar, el ser humano renuncia a la responsabilidad de su propio crecimiento, y por esta abdicación la escuela le conduce a una especie de suicidio intelectual.» Incluso si la escuela practica los métodos de la educación nueva, «la institución escolar obligatoria se ha convertido en la negación de la responsabilidad individual». La escuela aliena a los jóvenes, privando al «educando» de la realidad del trabajo creativo y de su propia libertad, de procurarse su propio proceso autónomo de aprendizaje. Es más, al proporcionar la ilusión de que la escuela asegura la educación y que es la única capaz de responsabilizarse de la misma, dispensa a la sociedad y a sus instituciones más o menos burocráticas de hacer el esfuerzo de transformación necesario para ser ellas mismas educativas.
- El coste de la escolarización es desproporcionado a sus efectos económicos y sociales. La escuela es costosa para las sociedades ricas: «Un diploma en los Estados Unidos cuesta cinco veces la renta de un año de un ciudadano medio de la mitad desheredada del mundo». Es ruinosa para las naciones pobres. Bajo el pretexto de dar a todos las mismas oportunidades, la escuela moviliza gran parte de los recursos públicos disponibles para educar tan sólo a unos pocos. Es absurda para todos. ¿Qué hacer? Desde luego ni prolongar ni democratizar el sistema escolar obligatorio, sino suprimir el principio mismo de la obligación escolar, desescolarizar la sociedad para crear a lo largo de la vida posibilidades de educación voluntaria a la disposición de los niños, de los adolescentes y de los adultos de todas las clases sociales, cada vez que el individuo sienta necesidad de ello. Illich propone nuevas instituciones educativas para todas las edades de la vida, «que es preciso llevar a la práctica sin esperar el cambio de la dirección política o el fin de la dominación de una clase social». En efecto, la institución escolar es en sí una institución represiva; su poder represivo ha sobrevivido a todas las revoluciones «es una ilusión tratar la escuela solamente como una variable dependiente de la estructura social».
- Por medio del «programa oculto», inculcado silenciosamente a todo el mundo por la existencia misma de la institución escolar, se legitiman la segregación y la dominación social.

los líderes de las naciones pobres y los de las superpotencias, rabines, ateos y sacerdotes comparten esta creencia. Su dogma fundamental es que un proceso llamado "educación" puede aumentar el valor del ser humano. Que da como resultado la creación de un capital humano y que conducirá a todos los hombres a una vida mejor». (Ibid. en *The Education Times*).

LAS SOLUCIONES PARA REEMPLAZAR A LA SOCIEDAD ESCOLARIZADA

Las nuevas instituciones educativas deberían tener, en su opinión, tres objetivos:

1.º Permitir a todos los que quieran aprender el acceso a los recursos existentes, no importando la edad, situación económica, social o cultural.

2.º Que aquellos que quieran compartir y participar de sus conocimientos puedan encontrar sin trabas de ninguna clase otras personas e instituciones que deseen adquirirlos.

3.º Proporcionar a quienes deseen presentar un problema al público los medios para hacerlo. Estas instituciones educativas deberían utilizar las redes de comunicación o del saber que permite la tecnología moderna. Podrían ser:

- Un servicio de objetos educativos. «Debería estar a la disposición de cada uno. Primeramente, depósitos descentralizados de libros, de bandas magnéticas, de magnetófonos, de fotocopadoras, de películas... a la disposición de todos, niños y adultos, en todos los momentos... y en todos los lugares en los que los hombres y sus hijos trabajan, permanecen, viajan, etc.»
- Un servicio de intercambio de conocimientos. Los objetos educativos pueden ser suficientes para la autoformación más o menos orientada, progresiva, programada. Pero puede haber necesidad de un iniciador, de un profesor que tenga una cualificación. Así, para aprender a hablar una lengua extranjera el recurso a un profesor es a menudo necesario. Hoy lo que restringe la utilización de estos profesores de saber-hacer es que se les obliga a tener diplomas más que competencias. Se podría crear un banco de intercambios de saber-hacer en todos los sectores de actividades. Cada ciudadano tendría un crédito de base con el que podría adquirir capacidades fundamentales.
- Servicio de educadores profesionales. «A medida que los ciudadanos se vean liberados de la manipulación por otro, aprenden a aprovecharse del conocimiento que otros han adquirido a lo largo de la vida. Una educación desescolarizada debería desarrollar, en lugar de ahogar, la búsqueda de hombres dotados de una sabiduría práctica, que ayudarían a quienes comienzan su aventura educativa.» Los padres tienen necesidad de ser guiados para guiar ellos mismos a sus hijos en el camino de la independencia educativa. Los alumnos tienen necesidad de una dirección en campos complejos. Los educadores profesionales deberían tener tres tipos de competencias educativas: «Una para crear y dirigir los tipos de intercambio evocados anteriormente; otra para dirigir a los estudiantes y a sus padres en la utilización de las redes educativas, y una tercera, para servir como "primus ínter pares" en los difíciles caminos de la curiosidad intelectual».

La realización de estos cambios requiere una «revolución educativa». Esta se basará, no sólo en una nueva legislación, sino también en nuevas «garantías institucionales» que deberían poner en tela de juicio «la misma obligatoriedad escolar» para reemplazarla por la obligación de todas las instituciones sociales de convertirse en educativas. El control social impuesto de la escuela sería sustituido por «una participación voluntaria en la vida social y cul-

tural, a través de todas las redes que darían acceso a todos los recursos posibles para la educación permanente». De hecho, estas redes existen ya, pero raramente se les utiliza con fines educativos.

Illich lleva el nivel del análisis crítico de la escuela y de la sociedad allí donde debe plantearse para evitar la ilusión de reformas más o menos parciales, reformas que «no buscan de hecho más que evitar el problema de la estructura profunda». Es partidario de una revolución institucional porque las instituciones coaccionan y manipulan al individuo y refuerzan la desigualdad. La igualdad que Illich propugna no consiste en hacer nacer en cada uno aptitudes y poderes iguales, sino en proteger las virtudes, las cualidades diversas con las que nace el individuo, y permitir su libre y espontáneo desarrollo. El saber, es para Illich, una experiencia existencial de la vida, es el aprendizaje y éste es la meta de la educación. Entendido así el saber—y no como mercancía comerciable—, es el resultado de un desarrollo personal autónomo.

Illich advierte del peligro de que sus sugerencias sobre las redes del saber se interpreten mal y sirvan para reforzar las instituciones de la sociedad actual. Para él, lo auténticamente importante en una alternativa a la educación es que se proporcione a cada hombre la posibilidad de comprender su medio, labrarlo con sus propias manos, de comunicarse mejor que en el pasado. Lo que cada día se hace más difícil es el deseo que tiene cada individuo de aprender y de saber: la comunicación entre los individuos. Siempre se ha procurado «hacer aprender» a los hombres, sin preguntarse si lo principal no era «crear un nuevo estilo de relaciones educativas entre el hombre y su entorno».

La comunicación entre los hombres tiene, pues, según nuestro autor, un inmenso poder creativo. Cada uno puede ser, en cualquier edad, el maestro de otro. Cada uno debe tener acceso, no sólo a los medios educativos, sino también a todas las actividades que constituyen nuestra vida cotidiana y que son fundamentalmente educativas. En esta situación el hombre se encontrará a sí mismo.

Contrariamente a lo que con cierta frecuencia se ha dicho como fruto de interpretaciones superficiales del pensamiento de Illich, éste no pretende destruir, ni suprimir, ni cerrar las escuelas, sino «hacer el medio ambiente de la escuela tan educativo que la escuela se disuelva, se trivialice y se convierta en un medio neutro» (11). En varias ocasiones ha explicado nuestro autor lo que quería decir con la palabra desescolarización. La escuela basada en la libre motivación de las partes forma parte del tipo de sociedad que Illich propugna. La crítica de Illich va dirigida no contra la escuela como lugar de aprendizaje, sino contra la sistematización de las escuelas o si se quiere contra el sistema escolar una vez que ha sobrepasado ciertos límites. «En ningún momento, trata (Illich) de criticar la pedagogía o lo que se hace en un lugar particular, sino más bien lo que viene determinado por un sistema general y ritualizado: La edad escolar, la presencia (en la escuela) a tiempo completo, la separación maestro-alumnos», o lo que es lo mismo, ese «proceso obligatorio, rígido, jerarquizado, reservado a una edad específica; que responde más a las exigencias de un plan de estudios que a las

(11) E. VERNE: «Le Message d'Illich», en *Education et Gestion*, núm. 2, 1973, p. 18. De la misma opinión es D. J. PIVETEAU: «L'ennemi des écoles n'est pas Illich», c'est le système scolaire», en *Orientations*, núm. 45, Janvier, 1973, pp. 5-24.

motivaciones de los alumnos, y que preserva el monopolio de conocimientos certificables a un sistema de exámenes» (12).

La «sociedad convivencial» que Illich presenta como alternativa a la «sociedad industrial» no es una sociedad sin lugares de enseñanza, sino una sociedad en donde el acceso a la cultura y su creación pasan a través de instrumentos desescolarizados, es decir, controlados por el hombre y la colectividad en la que se integra, y al servicio de la persona y no al del cuerpo de especialistas» (13).

EL ENSEÑANTE: GUARDIAN, PREDICADOR Y TERAPEUTA

¿Cuál es el papel que tiene el profesor en el sistema educativo? Para Illich el profesor desempeña un papel que corresponde a ciertas exigencias que están en la base de todo sistema educativo. La «escuela» —dirá Illich— «hace del maestro a la vez un guardián, un predicador y un terapeuta». En el sistema escolar, el alumno debe demostrar, de nivel en nivel, que ha adquirido los conocimientos necesarios para progresar. Sin esto se verá condenado a abandonar o a verse excluido. El diploma que se otorga al finalizar con éxito unos estudios es la recompensa que se concede al alumno por haber sabido conformarse a un cierto modelo, por haber satisfecho determinadas exigencias. El diploma garantiza la «competencia» y permite poder ejercer una profesión. El maestro, en la medida en que debe asegurar la supervivencia y salvaguarda de un sistema montado sobre estas características, se convierte, para Illich, en un guardián que posee un saber regulado y garantizado por un diploma, que le otorga el monopolio de la administración legítima del saber en la escuela. Pero el enseñante es también un predicador. Es él quien dice lo que debe hacerse, cuáles deben ser las conductas a realizar, etc. (14). Con ello no se contenta con ser un simple guardián. Incluso si el maestro parece dejar expresarse libremente a sus alumnos, en realidad, él selecciona los elementos razonables y útiles, los que les son precisos para retener y proseguir sus estudios. Es el maestro el detentador de la verdad y de los valores, el que señala el límite entre el bien y el mal. Incluso aun cuando él no se dé cuenta, es de esta forma como se le considera.

Por último, el maestro es un terapeuta, «se cree autorizado a examinar y a conocer la vida personal de cada uno». El es quien cura los males del espíritu. El es la norma y muestra cómo hay que comportarse para conformarse a la norma. «Es paradójico —escribirá Illich— querer pretender que una sociedad liberal pueda fundarse sobre el sistema escolar que hoy conocemos. En las relaciones maestro-alumnos no se respeta ninguna de las garantías de la libertad individual».

En su triple función, el maestro permite a la escuela perpetuarse conservando su aspecto coercitivo. En efecto, la escuela es el único camino de

(12) E. VERNE: «L'Ecole de la desescolarisation», en *L'Arch*, núm. 62.

(13) *Ibid.*, p. 26.

(14) «En todos los países el educador usa el mismo ritual para seducir u obligar a otros a aceptar su fe. Este ritual se denomina asistir a la escuela... La liturgia de la escuela tiene los mismos rasgos en todas partes. Los niños son agrupado por edades. Tienen la obligación de asistir a los oficios en un recinto sagrado para este propósito que se llama la "clase": tienen que realizar tareas que producen educación porque están señaladas por un maestro titulado; y deben progresar en la gracia que la sociedad les concede yendo de grado en grado». (Opus. cit. en *The Education Times*).

acceso al ejercicio de una profesión. Es preciso pasar por un aprendizaje para desempeñar un oficio. Y el diploma, a la vez que una garantía, es el elemento principal de «protección» de la profesión. El alumno se ve obligado a consumir el programa escolar; una burocracia decide lo que debe estudiarse; el derecho de enseñar se reserva a una categoría de profesionales; de esta forma, la escuela se presenta como la introducción al mundo del consumo. A medida que se «consume» más escuela, se tiene la creencia de que el grado de desarrollo económico es mayor, porque en todas partes existe la tendencia a medir el desarrollo económico de un país según el grado de desarrollo de su escolaridad.

LA SOCIEDAD CONVIVENCIAL FRENTE A LA SOCIEDAD INDUSTRIAL

Una de las consecuencias es que la escuela mantiene el rito del progreso. Para Illich, el hombre contemporáneo, al igual que el hombre primitivo, se encuentra maravillado. La única diferencia es que ha olvidado su poder de acción que ha confiado a instituciones especializadas. La escuela no produce sólo «competencias», sino también «especialistas». Es más, la escuela es elitista. Es el reino de la meritocracia, al que sucede, en la vida, el reino de los especialistas. «El hombre es ahora el juguete de los sabios, de los ingenieros y de los planificadores». El enseñante es el especialista de la enseñanza. Y se confunde educación e instrucción como, más tarde, se confunde empleo y trabajo. La escuela no enseña nada, no descubre nada, sólo reproduce.

Para ejercer esta función reproductora del sistema económico y social, la escuela debe ejercer un poder que es el de reprimir los deseos individuales para conformarlos a la realidad de las exigencias industriales. La escuela tiene necesidad de una «materia prima» moldeable.

En última instancia lo que Illich propone es el establecimiento de nuevas relaciones sociales y un nuevo modo de vida, que él denomina «convivencial», adaptado a una era posindustrial, y que no es sino el control que el hombre puede tener de sí mismo y de su entorno. En su obra *La convivencia* generaliza y profundiza la crítica social radical que hizo en *La Sociedad desescolarizada*. En aquélla, Illich plantea el problema del control del hombre sobre sus herramientas y sugiere los caminos que tiene ante sí para pasar a esta sociedad (15). En efecto, pasado un cierto límite de crecimiento (un límite de consumo, de educación institucionalizada, a partir del cual aumentan las desigualdades, los recursos dejan de ser eficaces, las alienaciones se multiplican) nuestras herramientas, destinadas a facilitar las acciones humanas, escapan al control del hombre y se vuelven contra él para condicionar su vida. Su utilización entraña, entonces, para el individuo, la dependencia, la explotación y la impotencia (16).

(15) Por herramientas explica Illich, no entiendo solamente la quincallería habitual, los materiales de construcción, los motores grandes o pequeños sino también las instituciones productoras de bienes materiales y los sistemas productores de bienes inmateriales como la educación, las decisiones, el apagamiento de los conflictos.

(16) Uno de los conceptos básicos de la lógica del pensamiento de Illich es el de doble efecto. Toda institución, educación, salud, transporte, etc., produce siempre un primer efecto positivo, pero luego, a partir de un cierto umbral —que hay que determinar—, aparece un segundo efecto negativo, que da lugar a un proceso de deteriorización que provoca el estallido del tejido social y destruye la unidad del hombre.

Este proceso es inseparable del modo industrial de producción que existe hoy. La producción en serie de bienes y de servicios de consumo obligatorio, la supercomplejidad de las herramientas incomprensibles para sus usuarios, la creación irresistible de una demanda imposible de satisfacer, la sugestión publicitaria... todo esto explica la sumisión del individuo a los monopolios de manipulación de las necesidades, la superconcentración de los privilegios y de los poderes, el desarraigo cultural, la insatisfacción frenética, todas las formas modernas de desequilibrio, de vértigo y de miseria, y desde esta «perspectiva, Illich no acepta las instituciones económicas de la sociedad industrial, que no son compatibles con un modo de producción convivencial que es lo contrario de la productividad industrial» (17).

Ivan Illich cuestiona todo el modelo industrial y productivo de la sociedad. Detrás de la idolatría del crecimiento y del poder productivo está también el aspecto ilusorio de la idea del progreso, de la idea de que el hombre puede ser maestro y poseedor de la naturaleza, de que la felicidad está al término de la dominación del mundo, de que las necesidades humanas puedan satisfacerse mediante la producción y el control de las cosas, de que la ciencia es la llave suprema. Illich crítica así todas las creencias del pensamiento occidental vigentes hace varios siglos. Más que la desigualdad social, es la pérdida de la autonomía individual lo que constituye para Illich el escándalo radical de nuestra época. El hombre en la situación actual, no sabe hacer ni aprender nada por sí mismo, con sus propias fuerzas. En las sociedades industriales, el destino del hombre que es la libertad, la posibilidad de actuar y de pensar de manera autónoma, y de entrar en relación creadora con los demás, queda asfixiado por la manipulación monopolista, por la superproducción que multiplica los deseos y crea las frustraciones. La verdadera pobreza consiste en haber perdido toda posibilidad de actuar, en estar condicionado en los deseos y en las acciones por los monopolios de programación y de asistencia. Pero la autonomía de cada uno no debe significar una óptica individualista, al contrario, todos deben compartir sus conocimientos (18).

Evidentemente, el hombre necesita herramientas para desenvolverse, pero deben ser manejables, transparentes, auténticamente instrumentales, hechas a la medida del individuo, que le dejen libertad de obrar por sí mismo, adaptadas a su dimensión humana, y no controladas por otros.

La herramienta convivencial que Illich propone se opone a la herramienta alienante del modo de producción industrial caracterizado por la burocratización y la especialización. La convivencialidad se concibe para facilitar la acción autónoma y la comunicación fecunda entre las personas. Lograr un tipo de sociedad convivencial exigiría integrar las adquisiciones irreversibles de la tecnología moderna, pero a condición de reorientar esta tecnología en función de la autonomía individual y de las exigencias de la relación comunitaria; Illich «no trata de detener el progreso, sino de darle un sentido; no pretende romper con la técnica, sino reorientarla hacia usos comunitarios que sean dominables» (19). En Illich la solución, pues, no se encuentra en reemplazar a quienes detentan del poder, «en el fondo, la toma del poder del Estado y más ampliamente la acción política interesan poco a Illich, per-

(17) ETIENNE VERNE: *L'Ecole de la desescolarisation*, p. 29.

(18) Vid. ALAIN DURAND: «Retooling Society», en *Esprit*, 1973, pp. 17-32.

(19) J. M. DOMENACH et P. THIBAUD: «Avancer avec Illich», en *Esprit*, juillet-août, 1973, p. 14.

suadido de que unos y otros cambiarán prácticamente poco las cosas si las dimensiones de las herramientas y la naturaleza de las instituciones no se transforman radicalmente» (20). Tampoco es para Illich decisivo la propiedad o no de los medios de producción; lo que es más importante es el control de la producción de los medios y de las características de los objetos producidos.

EL RELANZAMIENTO DE FORMULAS DE EDUCACION INFORMAL

Cuando I. Illich publica *La Sociedad desescolarizada*, ya hacía tiempo que se venía hablando de la crisis de los sistemas educativos y de la necesidad de renovar las estructuras y las instituciones educativas, los programas, los métodos pedagógicos, etc., para adaptarlos a las necesidades de una sociedad evolutiva. Como ejemplo del esfuerzo de reflexión sobre la reforma de los sistemas educativos emprendido a escala nacional e internacional, la Comisión internacional para el desarrollo de la educación (UNESCO) publica en 1972 el celebre informe «Aprender a Ser», que, a partir de un balance crítico de la situación de la educación en el mundo, trazaba unas orientaciones y recomendaciones para «ayudar a los gobiernos a formular estrategias nacionales para el desarrollo de la educación», y cuyas ideas centrales eran las de superar las instituciones educativas vigentes transformándolas o completándolas por otras formas de educación, y la búsqueda de una educación diversificada, ampliada, que debía convertirse en un «proyecto continuo de la sociedad»; de una sociedad transformada en «ciudad educativa» en favor de todos los individuos y a lo largo de toda su vida. El informe se hace eco de las críticas que se venían haciendo a la escuela como institución fundamental de los sistemas educativos, preconizando la ampliación del concepto de educación en el tiempo y en el espacio, la educación permanente y la «desformalización» de las estructuras educativas, aunque viendo en la expansión de la educación elemental el único camino hacia la liberación de las categorías desfavorecidas.

Ivan Illich ve en las estrategias de las políticas educativas actuales —preconizadas por organizaciones internacionales—, que giran en torno a los principios de la igualdad de oportunidades y de la educación permanente, una consolidación de las instituciones existentes en la sociedad industrial, y un aumento de las contradicciones en que se apoyan las políticas de escolarización obligatoria. «A medida que se está más de acuerdo sobre la inutilidad de los gastos educativos que se han hecho exorbitantes, sobre la miseria social que mantienen y enmascaran, sobre la frustración que desarrollan, se ingenia la sustracción de nuevos recursos para alimentar otros presupuestos educativos» (21). Las críticas que se han hecho a los sistemas escolares, las reformas introducidas como resultado de nuevas políticas educativas, no han servido —argumentará Illich— más que para apuntalar la escolarización obligatoria, para pasar «de un tratamiento educativo limitado a la primera edad a la asistencia educativa permanente». El programa oculto que subyace en la ideología de la escolarización obligatoria permanece intocado, por lo que «las políticas no podrán más que corregir, compensar o limitar los disfun-

(20) *Ibid.*, p. 16.

(21) I. ILLICH et E. VERNE: «Le piège de l'école à vie», en *Le Monde de L'Education*, Janvier, 1976.

cionamientos de superficie». Los individuos y los grupos sociales continúan sin disponer de los recursos suficientes para poder determinar por sí mismos sus necesidades educativas y la forma de satisfacerlas.

La desescolarización ha sido asimilada por la sociedad industrial y utilizada en su propio provecho. Análogamente se han dado a la educación permanente las funciones que la escuela encuentra cada vez más incapaz de satisfacer. Esta transferencia, que no es más que una ilusión educativa, representa una trampa sutil, que consigue industrializar y mercantilizar aún más el saber. «La educación a lo largo de la vida se impone como proceso sin fin, y así como instrumento obligatorio». El éxito de la escolaridad obligatoria consiste, pues, en ir extendiéndose a todas las edades. La sociedad industrial, en sus mecanismos de autorreproducción, ha descubierto las ventajas que puede obtener de la institucionalización de la educación permanente, que le proporciona nuevos sujetos consumidores—los adultos—, nuevas actividades de formación—en la vida activa y en el ocio, en las empresas y fuera de ellas—, nuevos especialistas de la formación continua, la reproducción-adaptación de la fuerza laboral a empleos diferentes en función del mercado de trabajo.

«El aumento de los presupuestos, como el poder y el prestigio concedidos a la educación, están en camino de pasar de los enseñantes y de las escuelas a los formadores y a sus sistemas multimedia para lograr un control más sutil e invasor de los individuos. La institucionalización de la formación continua va a transformar la sociedad en una inmensa sala de clase... Es urgente abrir un proceso público de los costes políticos, culturales y éticos de una educación desescolarizada. Los países pobres, más que los países ricos, pueden todavía elegir la diversificación de las oportunidades de aprender en el marco de un modo de vida convivencial gracias a la multiplicación de experiencias personales significativas» (22).

RESUMEN

La crítica que Illich realiza a la escuela y sobre todo a los efectos de la escolarización, constituye sólo un aspecto, si bien uno de los más conocidos, de su visión de la sociedad y del conjunto de su pensamiento. Illich señala cómo las sociedades «avanzadas», sean capitalistas, socialistas o de otro tipo, tienden a un crecimiento continuo e ilimitado de la producción y del consumo. Los economistas occidentales explican la necesidad de tal crecimiento, como consecuencia de los deseos ilimitados de los consumidores, de sus expectativas a mejorar el nivel de vida, demandas que el partido que pretenda mantenerse en el poder debe satisfacer. Los economistas socialistas, explican la misma necesidad de crecimiento ilimitado como la manifestación de un progreso histórico... Tanto unos como otros parecen estar de acuerdo en un punto: la evolución histórica fundamental es la de la tecnología, lo cual entraña un acrecentamiento irresistible e irreversible de la productividad (23).

En todo tiempo y en toda sociedad, los hombres han buscado el satisfa-

(22) *Ibid.*

(23) IVAN ILLICH: *Inverser les institutions*, en *Esprit*, mars, 1972. pp. 338-339, *op. cit.*, pp. 338-339.

cer una serie de necesidades como son el aprender, el desplazarse, el conservar la salud, organizando dos modos de producción (en el sentido empleado por Illich) de naturaleza muy diferentes: un modo de producción autónomo y otro heterónomo. Así se puede aprender observando, actuando, relacionándose con los demás y con el medio ambiental (modo de producción autónomo), o se puede hacer siendo educado, es decir recibiendo una información obligatoria, por parte de individuos destinados a ello (modo de producción heterónomo). Es posible desplazarse de un punto a otro por los propios medios, usando la propia energía o ser desplazado en un vehículo. El modo de producción autónomo—según Illich—produce valores de uso, normalmente no sometidos al mercado, mientras que el heterónomo produce «mercancías» a disposición de los consumidores. En la sociedad industrial predomina el modo heterónomo, para vivir o sobrevivir en ella no basta con las iniciativas y energías propias de cada individuo o del grupo de que se forma parte, sino que es preciso utilizar los servicios producidos por grandes instituciones (24). Así a medida que el abastecimiento de las necesidades humanas (educación, movilidad, salud) se institucionalizan, las instituciones en cuestión definen el producto particular (escuela, coche, hospital) y controlan el acceso al mismo, pudiendo surgir oposiciones entre la satisfacción general de las necesidades y los «intereses» de las instituciones que se ocupan de tal satisfacción. Es decir que las instituciones pueden dejar de estar al servicio del hombre, independizándose de él e incluso llegando a dominarlo. Es posible incluso una dictadura de la técnica.

Illich, utiliza la noción de «contraproductividad» al referirse el momento en que una institución deja de producir efectos satisfactorios, empezando a generar más efectos negativos que positivos. Ante un crecimiento continuado llegará un momento en que la institución se vuelva incluso contra sus propias finalidades y llegue a constituir un peligro para la comunidad social. Por ello Illich propondrá como tarea decisiva, fruto incluso de un acuerdo de naturaleza política, la de poner límites a la productividad, ya que lo que precisa el hombre para su bienestar con el máximo de autonomía y libertad, se inscribe dentro de unos límites, uno mínimo para vencer la miseria y la escasez y otro máximo cuya superación genera la dominación.

Illich recalca, pues, la necesidad de imponer «límites» al crecimiento ilimitado característico del industrialismo, que genera el que se considere a la productividad como el supremo valor. Para él, la abundancia no es la condición de la libertad (25) y la aspiración al consumo máximo manifiesta y supone la pérdida de las capacidades naturales de actuar. La sociedad empieza a destruirse, cuando el hombre no puede servirse libremente de sus capacidades, cuando estamos aislados los unos de los otros, cuando el poder está concentrado en manos de unos pocos, cuando la especialización es extrema... Estos fenómenos son típicos de las sociedades industriales, ya que el modo de producción industrial se caracteriza por la obsesión inagotable de consumir objetos y por una red de instituciones sociales destinadas a condicionar a los individuos a fin de que consuman y trabajen industrialmente. Pudiéndose distinguir entre «una masa de usuarios que aceptan los obligados

(24) JEAN PIERRE DUPOY: «Ivan Illich et la némesis industrielle», en *L'Arc*, pp. 42-55.

(25) Hay quien ve un notable contraste entre la necesidad de límites que propugnan Illich, y las concepciones utópicas del marxismo acerca de la posibilidad de la abundancia, del reino de la libertad en la que cabrá la satisfacción de todos los deseos.

crecimientos en nombre de esperanzas delirantes y los tecnócratas, amos de la producción, que defienden su poder y privilegios alimentando las esperanzas prometeicas de sus súbditos» (26).

Ya ha quedado señalado cómo frente al modo de producción industrial generador de productivismo, Illich ofrece como alternativa la construcción de una sociedad «convivencial». Convivencialidad como algo opuesto a productividad y que hace referencia a relaciones autónomas y creadoras entre las personas entre sí y con el entorno (27). La sociedad convivencial supone la vigencia de valores como la autonomía, la creatividad, el control personal sobre el útil o instrumento, el empleo de la propia energía... todo ello supone la transformación de las instituciones (*Inverser les institutions*).

La crítica del modo industrial de producción abre la vía a la posibilidad de definir conceptualmente otros modos posindustriales, en los cuales la desvalorización de la productividad contribuirá al mantenimiento del equilibrio indispensable, pues, en caso contrario, en la etapa avanzada de la producción en masa, una sociedad podría producir su propia destrucción. Lo que Illich propugna no es una vuelta hacia atrás (no sería posible) o negar las conquistas científicas como tales, sino más bien una utilización de las mismas que conduzca a una especialización en las tareas, a una institucionalización en los valores y en suma a una centralización del poder (28).

Illich concibe a la escuela como una institución paradigmática de la sociedad industrial, que convierte a la educación en un producto, transformando los conocimientos en bienes manufacturados, que se integran en programas y son transmitidos acumulativamente por especialistas. La existencia de las escuelas crea la demanda de educación, pues obliga a un consumo de bienes intelectuales, y se presenta como la promotora de todas las esperanzas del hombre, como la panacea universal, actuando como institución remuneradora, fuente de prestigio y de fracaso, de poder y de riqueza, que determina que el valor de un individuo se mide en virtud del éxito y duración de sus estudios.

Los establecimientos escolares, si bien desempeñan un papel educativo, constituyen más bien una perversión institucional de la educación, ya que si ésta sólo puede adquirirse en las escuelas, sólo aquellos que se sometan a su disciplina en los niveles inferiores serán admitidos a los superiores. Únicamente aquellos que cursen un número elevado de años de escolaridad tendrán acceso a los niveles más elevados del consumo, prestigio, el poder y la riqueza. Propone «desburocratizar la enseñanza» y permitir que la educación que está «difusa» en la sociedad, salga a la luz de modo que la sociedad entera, se haga educadora y todo el mundo pueda aprender y enseñar.

Illich recoge las principales críticas realizadas al sistema escolar y las teoriza en torno a la noción de contraproduktividad (29).

Existe una contraproduktividad *económica* del sistema escolar, ya que el crecimiento de los presupuestos destinados a educación aumenta al ser cada vez más elevados los costes de formación social, puesto que ni la reducción de la desigualdad de oportunidades, ni el alargamiento de la escolaridad,

(26) J. M. DOMENACH y P. THIBAUD: *Op., cit.*, p. 10.

(27) IVAN ILLICH: *Inverser les institutions, op., cit.*, pp. 324-325.

(28) *Vid.*, el artículo de Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice: «Illich Freire: Pedagogía de los oprimidos. Oposición de la pedagogía», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 7-8, julio-agosto 1975, p. 8.

(29) ETIENNE VERNE: *L'Ecole de la desescolarisation, op. cit.*

afectan sustancialmente a las desigualdades sociales, pedagógica, dado que cuanto más se alarga o se fuerza la escolarización más se mata el deseo de aprender y psicológicamente pues cuanto más se intensifica la demanda de educación, más aumentan las frustraciones de los individuos, ante las expectativas de empleo por ejemplo.

Las tesis de Illich han servido asimismo más que para desescolarizar la escuela y menos aún la sociedad, para justificar un relanzamiento de fórmulas de educación permanente, e incluso a la organización de sistemas «desescolarizados» de formación continua donde los beneficiarios son incluso menos autónomos que en la escuela.

• • •

Illich, parece otorgar un estatuto de autonomía a la escuela y al sistema educativo en general, en relación con la sociedad global. Al equiparar con frecuencia sociedades de tipo muy diferente (capitalistas, socialistas, países desarrollados, del Tercer Mundo...) en cuanto todos han establecido sistemas de escolarización, se desconoce el grado de desarrollo de cada país e incluso las características diferenciales de los mismos. Por ello se ha dicho, no sin cierto ingenio, que Illich en lugar de proponer una Sociedad sin Escuela, se ha dedicado a criticar una escuela sin sociedad, es decir, una organización escolar, ahistórica, intemporal, abstracta e incluso metafísica. Se ha afirmado, que el pensamiento de Illich es en unos momentos, rigurosamente lógico y equilibrado, mientras que en otros, se muestra contradictorio e incluso inconsecuente, caracteres inherentes por otra parte a una doctrina que ante situaciones profundamente problemáticas percibe con claridad los conflictos, pero carece de agudeza para encontrar soluciones realistas. En ello residiría la principal paradoja de Illich: poseer una fuerza crítica impresionante que acaba por diluirse en la fragilidad de las soluciones propuestas (30).

Si bien su crítica de la escolarización sería en múltiples aspectos acertada e incluso lúcida y brillante, no sucedería lo mismo con las alternativas por él ofrecidas. Los llamados «canales del saber» parecen inadecuados para ofrecer una educación generalizada y son además compatibles con la existencia de un sistema escolar institucionalizado. Por otro lado si se dice que la escuela es un instrumento de manipulación, es muy posible que las alternativas señaladas por Illich, corrieran semejante suerte. Además la transformación de sistemas escolares precisaría una organización o el apoyo de grupos específicos para que los objetivos utópicos se pudiesen plasmar en reivindicaciones concretas, y la crítica, la protesta y la denuncia de Illich se concretan en un programa de alternativa.

Para Herbert Gintis (31) la fuerza del análisis de Illich, procede de su metodología de la negación, a la vez coherente y sugerente. Los principales elementos de la concepción liberal de la sociedad, consumo, educación, actuación del Estado Providencia son desmitificados por su crítica negativa que, sin embargo, es lineal y no dialéctica. Illich no es capaz de superar sus propias negaciones, de acceder a una síntesis superior, más allá de un rechazo

(30) RICARDO NASSIF: La teoría de la «desescolarización» entre la paradoja y la utopía. *op. cit.*,

(31) HERBERT GINTIS: Critique de l'illichisme, en *Les Temps Modernes*, núm. 314-315, 1972, p. 525-557, especialmente pp. 556-557.

completo de las formas de vida de las sociedades altamente industrializadas. En Illich—afirma Gintis—«existe un postulado implícito de una esencia humana universal, anterior a toda experiencia social, que podría desarrollarse, pero que está reprimida por instituciones manipuladoras», el individuo deberá liberarse convivencialmente buscando su propio camino de desarrollo individual. Para Gintis, la crítica de la sociedad parte de las instituciones económicas de base que regulan la vida social, mientras que para Illich aun haciendo referencia a los problemas económicos ofrece un enfoque diferente.

Hay quienes opinan que la aportación de Illich parece servir a las necesidades de sociedades avanzadas que se han cansado de su privilegiada situación educativa y que se muestran insatisfechas y frustradas aun disfrutando de una gran opulencia económica (32).

En opinión de Vogt (33) las teorías desescolarizadoras encuentran acogida entre ciertos sectores de USA, ya que disolver la Escuela y por extensión otras instituciones educativas como la Universidad, en la sociedad (tesis suscrita por Illich) contribuiría a debilitar las reivindicaciones estudiantiles y la contestación de la juventud de dispersar los núcleos en que se encuentra. Algo parecido a lo que hubiese supuesto en el siglo XIX y frente a las luchas obreras y sindicales, el intentar «destruir la fábrica»; haciendo trabajar a los obreros en sus domicilios, quitándoles así la posibilidad de agruparse, asociarse y elaborar unas reivindicaciones comunes. El pensamiento de Illich, puede ofrecer una cobertura ideológica a quienes desean limitar los gastos dedicados a educación o a quienes desean hacer escuelas o instituciones educativas selectas.

La lucha por el acceso a la enseñanza y la democratización de la misma es una constante en la evolución contemporánea de las sociedades, la supresión de la escuela aparecería para aquellas que han estado privadas (o están) de ella, como una nueva tentativa de negarles el acceso a la formación (34).

(32) Esta crítica podría ser suscrita por aquellos países en proceso de desarrollo que consideran a la escuela como un instrumento de promoción social ya que todavía tienen sin escolarizar a muchos de sus habitantes, y para quienes la industrialización se considera un factor de progreso.

(33) G. MENDEL y CH. VOGT: *El manifiesto de la educación*. Ed. Siglo XXI, pp. 171 y 55.

(34) *Cuadernos de Pedagogía*, op. cit., núm. 7-8, pp. 9-10.

Otros estudios

UNIVERSIDAD E INVESTIGACION

Emilio ARAGON

Director del Gabinete de Política Científica del MEC

1 EL PROTAGONISMO DE LA CIENCIA

Las estadísticas de la UNESCO son un dato muy expresivo del número creciente de científicos y técnicos dedicados a la investigación en todo el mundo.

La explosión científica que siguió a la II Guerra Mundial constituyó el comienzo de una espiral que viene absorbiendo un número cada vez mayor de doctores, licenciados y recursos económicos.

La concepción del hombre como ser que ha llegado casi al límite de los conocimientos, al tope de su posible sabiduría, empieza a ser desechada ante la evidencia de que los nuevos descubrimientos, los grandes avances de la ciencia del futuro, son en gran parte cuestión de tiempo, de dinero y de científicos investigadores.

El hombre del siglo XX por primera vez en la Historia ha podido contemplar su hábitat, su «pequeña esfera», desde cientos de miles de kilómetros de distancia, y ello pienso que contribuirá, con el tiempo, a crear un nuevo tipo de mentalidad humana—y de hecho este fenómeno ya se está produciendo—mucho más científica y responsable respecto a los problemas de su entorno.

Los hombres de nuestro siglo que han sido testigos, primero asombrados y después habituados ante los avances de la técnica, son, en cualquier caso, cada vez más conscientes del protagonismo de la ciencia en todo este revolucionario acontecer. Es lo que los anglosajones llaman el *public understanding of science*.

Un equipo de la Universidad de Harvard encargado de realizar un programa sobre «tecnología y sociedad» hizo una encuesta, de la que resultó que un 88 por 100 de las personas encuestadas eran conscientes del interés que

tiene el desarrollo tecnológico y admitían la circunstancia de que pagaban impuestos para financiar este desarrollo (1).

También la Délégation Générale à la Recherche Scientifique et Technique realizó un sondeo sobre la opinión de los franceses en torno a la investigación científica y técnica, resultando de la misma que la opinión pública francesa tiene también un alto concepto de la ciencia y de la investigación (2).

Hoy empieza a ser evidente que los pueblos son poderosos y respetados en función de su categoría científica como consecuencia de ese protagonismo de la ciencia en la vida de nuestro siglo.

Vivimos una interesante época en la que los éxitos de un científico o de un deportista, de un Premio Nobel o de un Medalla de Oro—conseguidos en cualquier caso gracias a la aplicación de un riguroso método científico—contribuyen a elevar el prestigio del país al que pertenecen. El horizonte del futuro—si la misma ciencia no nos destruye—parece seguir esta orientación.

El progreso científico, por otra parte, al superar ampliamente las posibilidades del individuo aislado, ha arrumbado, como observa Leprince-Ringuet, los métodos de los grandes patriarcas de la investigación: aquellos genios del individualismo que operaban totalmente solos o casi solos. Eran los Edison, los Bell, los Cajal, etc. Hoy la investigación tiene que operar en equipo y en general sobre una costosa infraestructura de laboratorios. Piénsese, por ejemplo, en los doscientos edificios de la Universidad de Harvard, extendidos sobre una superficie de casi dos millones de metros cuadrados, o en el gigantesco ciclotrón del CERN cerca de Ginebra, o en la infraestructura científica de la famosa ruta 128 en Boston, por sólo citar unos ejemplos.

Dentro, pues, de este contexto socio-científico en el que nos vamos adentrando más y más, el papel que han de desempeñar las instituciones de este tipo parece preeminente, y la tarea de preparar y dotar a los científicos que mantengan al país en unos niveles de progreso dignos, una responsabilidad difícilmente eludible.

2. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACION FUNDAMENTAL

La importancia de la investigación, y especialmente de la fundamental, se encuentra hoy potenciada por razón del contexto socio-científico, del *public understanding of science* al que me refería antes y que presiona de forma insistente en favor de un mayor progreso de la ciencia.

Pero además ocurre que la investigación básica o fundamental constituye la base intelectual para la investigación aplicada y de desarrollo.

Los Estados Unidos vienen prestando una atención y financiación creciente a la investigación fundamental, quizá con la esperanza, fundada en pasadas experiencias, del impacto que ésta produce en el desarrollo industrial. Entre 1958 y 1968, por ejemplo, los fondos para investigación básica se multiplicaron por seis, mientras que los de investigación aplicada sólo se multiplicaron por cuatro, y los de desarrollo, por tres (3).

(1) «Politique de la science et "public understanding of science" aux Etats-Unis», *Le Progrès Scientifique* núm. 152, mars-avril 1972.

(2) «Las dos opiniones de los franceses sobre la ciencia». *Documentación Científica Internacional*, CSIC núm. 61, marzo 1974.

(3) *Federal Funds for Research*, vol. XVII, National Science Foundation.

La investigación fundamental, como es de sobra conocido, no aspira a alcanzar metas utilitarias concretas, pero resulta indudable, a la vista de los precedentes históricos, que sus resultados pueden ser aprovechados para la industria (4), y esto no sólo porque prepara a los futuros investigadores de los laboratorios industriales, sino porque los mismos descubrimientos de la investigación fundamental constituyen el substrato científico necesario o el precedente inmediato a muchos de los descubrimientos industriales y militares posteriores.

Un estudio realizado por TRACES (Technology in Retrospect and Critical Events in Science) llegó a la conclusión de que el 76 por 100 de los descubrimientos claves en materia de minerales de hierro altamente magnéticos, grabaciones en *video tape*, píldora anticonceptiva, microscopio electrónico y aislamiento de la sustancia intercelular se debieron a estudios de investigación fundamental realizados en las universidades (5). Y podríamos añadir que de los dos pasos básicos dados por la ciencia de este siglo—liberación de la energía atómica y desarrollo de la biología molecular—, la física atómica fue creada casi exclusivamente en el ámbito de las instituciones de investigación universitarias (6).

Las mismas grandes empresas privadas de los países desarrollados consideran que la investigación básica constituye una pieza fundamental dentro de su estrategia.

La Asociación de Protectores de la Ciencia Alemana (*Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft*), dentro del marco de un estudio realizado por la Sección de Ciencias Económicas de la Universidad de Mannheim, hizo una encuesta con vistas a determinar el lugar que ocupa la investigación básica en el pensamiento y la estrategia de los directivos de las grandes empresas alemanas.

Los resultados de esta encuesta son significativos; yo diría que enormemente significativos a la luz de la crisis de subsistencia que padece, por ejemplo, nuestra industria farmacéutica, en peligro de transformarse en simple «industria manufacturera» (7). Pues bien, los resultados apuntan en la dirección de que «la investigación básica es el único recurso idóneo para mantener, consolidar y ampliar la base técnico-científica de toda gran empresa» (8). Constituye el acervo científico de éstas y, naturalmente, de todo país que quiera situarse en una línea de progreso.

3. LA UNIVERSIDAD Y LA INVESTIGACION

De lo expuesto parece revelarse que la investigación fundamental es la más importante, la de mayor efecto multiplicador en sus resultados, la que constituye por su propia naturaleza el condicionante previo de los otros tipos

(4) «Industries and Academic Freedom», by H. B. G. Casimir, *Research Policy*, vol. 1, núm. 1, noviembre 1971.

(5) «La investigación fundamental, base intelectual de la industria», *Documentación Científica Internacional*, CSIC, núm. 47, enero 1973.

(6) *Nova Acta Leopoldina*, Delbrück M. 26-13 (1963).

(7) *Ya*, 23 octubre 1975.

(8) «La investigación básica en las grandes empresas industriales de la República Federal Alemana», *Ciencia y Técnica en el Mundo* núm. 426, mayo 1974, Patronato Juan de la Cierva.

de investigación y, en consecuencia, la más idónea para la universidad, si bien esto no quiere decir que la universidad no pueda hacer otro tipo de investigación ni que pueda ser realizada incluso por empresas privadas, como hemos visto antes. El informe sobre *La investigación fundamental y la política de los gobiernos*, aprobado por la II Conferencia de Ministros de la Ciencia de la OCDE en 1966, subrayaba en una de sus conclusiones que «en los más altos niveles del saber investigación y enseñanza son indisolubles».

En el Seminario sobre la Investigación Científica en la Universidad, celebrado en el mes de mayo de 1975 bajo las auspicios de la Fundación «Juan March», tanto el ponente como los demás participantes reconocieron ampliamente la razón de ser de la investigación en la universidad: el profesor Rodríguez Villanueva concluía que «la investigación es función primordial de la universidad, ya que se han de hallar, primero, los conocimientos para poder, luego, enseñarlos y divulgarlos».

Esta omnipresencia de la investigación fundamental en todos los sectores y especialmente en el universitario la expresa claramente la siguiente distribución del gasto para la investigación fundamental en un presupuesto norteamericano:

DESTINATARIO DE LA AYUDA	Porcentaje
Universidades y colegios	37
Programas a realizar por la Administración	24
Empresas industriales	19
Centros de investigación (administrados por las Universidades) ...	13
Otros varios	7

Hay que concluir con estos datos a la vista—por la ejemplaridad que tienen al pertenecer al país que más atención presta a la investigación—que el 50 por 100 de los fondos para investigación básica, de una u otra manera, están controlados por las universidades de los Estados Unidos. Resulta evidente por tanto el carácter especialmente universitario de la investigación fundamental.

Pero la investigación, para realizarse, necesita un clima, un marco adecuado, sin el cual su productividad sería muy reducida. Es lo que llamaríamos un marco de concordia, una atmósfera de investigación organizada.

Ahora bien, si frente al imperativo de que la universidad tiene que investigar se alzan una serie de factores disgregadores, entonces investigar se convierte en un acto heroico y aislado, y la universidad, en una serie de compartimentos estancos de la investigación.

Para que la investigación se desenvuelva normal y eficazmente, pienso que es imprescindible la realización de aquel marco de concordia—el fomento de esa atmósfera de investigación organizada—a través de la superación de una serie de deficiencias vigentes, de la comprensión del carácter cada vez más dinámico y moderno que debe tener la universidad y de la justa ordenación de medios a fines.

El análisis de toda esta problemática voy a intentar realizarlo a través del siguiente esquema:

- Circunstancias que afectan a las personas: profesores, alumnos, personal auxiliar de investigación y personal administrador de la investigación.
- Circunstancias que afectan a los medios económicos: capital fijo y capital operativo.
- Circunstancias que afectan a la administración de la ciencia.

3.1 Circunstancias que afectan a las personas

Actualmente la universidad arrastra unas deficiencias históricas que no contribuyen, naturalmente, al desarrollo de ese clima a que antes aludía, y pienso que las raíces del mal están, en gran parte, en el sistema de selección del personal, en el que regula la dedicación universitaria y en la equiparación de todo el profesorado cualquiera que sea la labor investigadora realizada.

3.1.1 Selección del profesorado

En primer lugar, el sistema de oposición vigente hasta el 23 de septiembre de 1975 seleccionaba, en mi opinión, a los cerebros mejor dotados que a la vez fueran aptos para el sistema de oposición, pero no necesariamente a los cerebros mejor dotados pura y simplemente. El sistema de oposición dejaba, por tanto, fuera de la universidad, por incompatibilidad con el propio sistema de selección, a una primera tanda de cerebros.

En segundo lugar, sus indudables virtudes se deterioraban en ocasiones por la inevitable interferencia del juego de presiones de los grupos de cátedras para que fueran seleccionados sus respectivos candidatos, sin duda considerados por esos grupos como los mejor dotados. De esta manera se conseguía también que el acceso al profesorado quedase cerrado a aquellos que, aunque aptos para el sistema de oposición, no se encontraban, en cambio, vinculados a esos grupos: así se eliminaba una segunda tanda de cerebros.

Por último, digamos que el tercio que finalmente accedía al profesorado tenía la opción legal de limitar su dedicación a través del sistema de «dedicación normal», «plena» o «exclusiva».

De esta manera el antiguo sistema de selección y el que regula aún la permanencia en la universidad, además de no favorecer el desarrollo de una atmósfera de investigación organizada, se coordinaban bastante bien para conseguir que estuviesen ausentes de la universidad, por uno u otro camino, otra parte de los mejores cerebros del país.

Esto por lo que respecta al sistema, pero las consecuencias del mismo sobre el opositando eran igualmente negativas.

Creo que la actividad que tenía que desarrollar un aspirante a una cátedra en España no era posiblemente la más adecuada para la misión investigadora que luego habría de cumplir si la conseguía. Su actividad tenía que orientarse, ante todo, a superar una oposición, entrenarse en la técnica de ésta y desarrollar una estrategia de presiones, con las tensiones que esta triple actividad creaba a lo largo de años de esperas y frustraciones.

Esta tensa espera pienso que no constituye el clima más adecuado para la serena, intensa y total labor de investigación a la que se refiere sir Hans A. Krebs cuando examina lo que él considera fundamental en el proceso de formación de un científico y que veremos más adelante.

Ahora bien, si este sistema de selección no era el más adecuado, ¿cuál puede ser el mejor?

Pienso que el enfoque del problema debería hacerse desde la perspectiva de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que esperamos de un profesor de universidad? La respuesta sería ésta: que transmita el máximo de conocimientos y el máximo de «actitudes», y podríamos añadir, con el fisiólogo Otto Loewi (9), que comparta «en su más alto grado los atributos de entusiasmo contagioso, amplitud de miras e imaginación, humildad y profunda entrega a los alumnos».

Los conocimientos pueden acreditarse con un expediente académico, con las publicaciones y los trabajos realizados. Las otras cualidades no pueden determinarse a través de una oposición y sí, solamente, a través de una evaluación continuada de la actividad docente e investigadora del profesor en vía de promoción. Esta evaluación debería ser la única que abriera el camino a los puestos superiores del profesorado.

¿Y la política? ¿No jugaría aquí también, como en las oposiciones, la estrategia de los grupos y de las cátedras?

La estrategia de los grupos y de las cátedras era predominante en los tribunales de oposición que por su nivel nacional no actuaban condicionados por el interés de una universidad o facultad en concreto, sino más bien influidos por los intereses de aquellos grupos.

En cambio, esa estrategia no se hubiera dejado sentir tanto si los tribunales hubiesen tenido una composición más amplia y heterogénea de vocales al objeto de hacer más problemático el juego de las influencias, si en los mismos hubiesen estado representados más fuertemente los intereses de la facultad, que hubiesen servido de freno a los intereses de los grupos, y si el sistema de votos se sustituyese por el sistema de puntuaciones.

El papel predominante que desempeña la facultad o la universidad en la selección de su profesorado superior se pone de manifiesto en el estudio comparado de los sistemas europeos.

El Council for Cultural Cooperation, en un trabajo titulado *Structure of University Staff* (1966), hace un resumido estudio de los sistemas de selección de los titulares de cátedras, destacando que estos procedimientos siempre revelan el mismo espíritu e implican «bien la consulta con la facultad interesada o bien la aceptación de las recomendaciones realizadas por la misma». Es decir, se reconoce que la universidad mejor que nadie puede decir lo que necesita (10).

(9) «La formación de un científico», *Ciencia y Técnica en el Mundo* núm. 366, mayo 1968, Patronato Juan de la Cierva.

(10) En los países nórdicos, la Facultad, tomando en consideración el consejo de un Comité consultivo de expertos en la materia, elige al candidato más adecuado para la vacante. Un sistema similar siguen Bélgica, Grecia y Turquía.

En el Reino Unido «los nombramientos los hace la misma Universidad tras la selección realizada por un Comité que a menudo incluye personas ajenas a la Universidad».

En Austria y en la República Federal Alemana, la Facultad propone al Ministerio una lista con tres nombres.

En Francia, para cubrir los puestos de «Maîtres de Conférences» y de «Maîtres de Conférences Agre-

Los graves inconvenientes de nuestro sistema de selección han provocado la creación de un nuevo sistema cuya base es el artículo 114, 3.º, de la Ley General de Educación, desarrollado recientemente por el Decreto 2211/1975, de 23 de julio.

Este sistema, que entró en vigor el día 23 de septiembre de 1975, desarrolla una fórmula intermedia que podría resumirse en los siguientes puntos: trata, en primer lugar, de contrarrestar el juego político de las cátedras, incrementado hasta siete el número de componentes del tribunal de oposición. Se piensa, con razón, que al ser mayor el número de miembros del tribunal se hace más difícil el control de éste por un grupo. Se traza, en segundo lugar, una clara línea de distinción entre la oposición al cuerpo de profesores y la adscripción al puesto de trabajo, decidiendo lo primero un tribunal de oposiciones y lo segundo una comisión de adscripción, y aunque pienso que en esta última la facultad sigue sin jugar un papel decisivo, la norma, tal como está, constituye un paso importante, pues la disposición demuestra que existe ya una clara idea de la problemática que comporta cada puesto docente y de la necesidad de tener presente sus muy especiales circunstancias. Por último, la posibilidad de incluir en el Tribunal a «profesores españoles de excepcional prestigio», no funcionarios, revela también el espíritu moderno que anima esta disposición.

Sin embargo, los resultados del nuevo sistema están por ver, pues subsisten en él similitudes con el antiguo que son aún realmente difíciles de superar.

3.1.2 *Dedicación del profesorado*

El otro problema que, como decíamos más arriba, no contribuye a crear un marco de concordia en la universidad, es el de la dedicación, que quedó ya esbozado.

La regulación legal de la dedicación a la universidad es consecuencia del sistema de selección vigente hasta hace poco y habría que considerarla como un intento *a posteriori* para favorecer la permanencia en aquella de los que consiguieron, tras durísimo esfuerzo, alcanzar esa plataforma privilegiada que en nuestro país es la cátedra. Pero esto es difícil de conseguir por ley, pues parece imposible constreñir en un marco legal de rígida casuística algo tan fluido y enormemente variable como son la ciencia y los hombres de ciencia, la diversa complejidad de las distintas disciplinas, las peculiares circunstancias de cada cátedra en función de la especialidad, del número de alumnos, de la infraestructura docente e investigadora, de las líneas de investigación en curso, etc.

gés» en Derecho, Ciencias Económicas, Medicina y Farmacia, se utiliza un sistema similar a nuestras oposiciones. Pero en la designación de catedráticos («Professeur Titulaire de Chaire»), elegidos entre los anteriores, normalmente tiene la Facultad un papel importante que desempeñar, ya que hace sus propuestas al Comité seleccionador.

En Italia se selecciona a sus «Professori di ruolo» a través de un sistema de oposición pública, en el que un Tribunal de cinco catedráticos juzga los trabajos de investigación y las publicaciones de los candidatos. Este Tribunal recomienda a tres candidatos por orden de preferencia y es la Facultad la que elige al que considera más idóneo de los tres.

Por último, en Suiza, el cuerpo de catedrático es elegido por la autoridad competente del Gobierno Federal, una vez visto el informe de la Facultad en la que el profesor vaya a desempeñar su función («Suiza ante la reforma de su Universidad», *Ciencia y Técnica en el Mundo*, Patronato Juan de la Cierva número 382, 1970).

En Francia se pidió a los investigadores del sector público que dividiesen sus actividades en las siguientes categorías: investigación, documentación, enseñanza, trabajos administrativos y trabajos varios. Para el conjunto de las cuatro disciplinas consideradas resultó que los investigadores de la enseñanza superior consagraban a la investigación el 40 por 100 de su tiempo, pero no todas las disciplinas mostraban el mismo tiempo de dedicación, sino que éstas se agrupaban en una escala de mayor a menor tiempo, que comenzaba con la química—con una dedicación del 50 por 100—e iba seguida de la biología, la física, las ciencias de la tierra y las matemáticas, esta última con una dedicación de tiempo a la investigación sólo del 30 por 100 (11).

Lo que trato de apuntar con estos datos es que el horario de trabajo no se debe fijar en abstracto, por normas de carácter general, pues hay disciplinas que necesitan más tiempo que otras y hay puestos docentes con peculiaridades que no puede prever una normativa general, y, en tales circunstancias, una regulación uniforme sólo serviría para situar a unos profesores en posiciones ventajosas respecto a otros.

Por todo ello creo que el horario de trabajo debería fijarse en concreto para cada puesto, y esto sólo puede hacerlo la facultad, que es la que lo sabe. Ahora bien, lo que sí puede y debe fijarse en abstracto es la remuneración de la «hora-investigación», de la «hora-docencia» o simplemente de la «hora-laboral» para los distintos niveles del profesorado y, en función de la tarea realizada, que se produzca la retribución o los complementos correspondientes. Cada facultad sería competente para velar por la disciplina interior y cada profesor sabría, desde el principio, cuáles eran sus obligaciones horarias y las de cualquier otro tipo.

El Decreto 1938/1975, de 24 de julio, salvo que declara «a extinguir» la dedicación normal, no creo que resuelva la cuestión de fondo, pues, como hemos visto, el grado de consagración a la universidad no puede hacerse por Decreto, sino en definitiva por vocación.

Otro problema, relacionado, sin embargo, con este de la dedicación, es el de la conveniencia de que el profesor preste servicios, en su tiempo libre, en una entidad distinta a la universidad.

Creo que las actividades ajenas a la universidad pueden ser enriquecedoras y favorecer la *cross-fertilization*, y, en este sentido, el Massachusetts Institute of Technology viene invitando a su profesorado, cuando le sea posible, a incrementar sus relaciones con la industria, a fin de enriquecer «la interpenetración Universidad-Industria» e incluso les autoriza a que un día por semana trabajen para esa industria. En el mismo sentido, un estudio realizado por la Universidad de Harvard demostró que el 44 por 100 de sus profesores percibían, en su calidad de asesores técnicos de empresas, rentas equivalentes a un tercio del salario percibido en la universidad (12).

La *cross-fertilization* se viene, pues, manifestando como uno de los sistemas más eficaces para enriquecer el acervo cultural del profesorado, y a ella quizá sólo cabría poner un condicionante, y es el de que no se realice, como norma, a costa de que el profesor de más rango abdique de sus obligaciones investigadoras y docentes descargándolas en sus subordinados de la universidad.

(11) «Les chercheurs du secteur public en sciences exactes et naturelles», *Le Progrès Scientifique* (número especial).

(12) «La route 128», *Le Progrès Scientifique* núm. 134, octubre 1969.

3.1.3 Equiparación del profesorado

Se diría, a juzgar por lo que ocurre en nuestras universidades, que existe una polémica sobre si el profesorado debe ser al mismo tiempo investigador y docente o si, por el contrario, los investigadores deben dedicarse exclusivamente a la investigación y los profesores a la docencia. En cualquier caso, en lo que todos parecen estar de acuerdo, es en que la universidad tiene que investigar.

Efectivamente, en nuestras universidades hay un gran número de profesores que enseñan y que, contra viento y marea, investigan, dirigen tesis doctorales y anualmente enriquecen la bibliografía de la investigación universitaria adquiriendo un alto prestigio incluso más allá de nuestras fronteras. Otros, en cambio, sólo ejercen actividades docentes.

Ello no obstante, la ley y la praxis administrativa equiparan a unos y otros en derechos, obligaciones y retribuciones económicas.

Sin entrar en esa presunta polémica, lo que sí parece indudable es que esa equiparación perturba gravemente el marco de concordia que debe reinar en la universidad al introducir un elemento de injusticia en las relaciones humanas del profesorado, pues resulta, sin duda, más gratificante la postura del que sólo hace labor docente que la actitud del que, además, investiga.

3.1.4 Formación del investigador (misión docente y misión investigadora de la universidad)

La mayoría de los alumnos que se matriculan en una universidad lo hacen con el sano propósito de aprender una profesión que les permita ganarse la vida. Son básicamente los que aspiran al título de licenciado y, a lo sumo, al de doctor. Para ellos la universidad cumple una primera misión docente, consistente en enseñarles las materias y las técnicas necesarias para desempeñar esas profesiones.

Pero no olvidemos que forma también parte de su misión descubrir y seleccionar a los mejor dotados y con vocación para la investigación de alto nivel, a fin de orientarlos y formarlos en esta apasionante carrera. Con este limitado número de elegidos y una vez insertados en las fases del doctorado y posdoctorado, es con el que la universidad debe desarrollar el máximo esfuerzo y la más racional utilización de los limitados medios de que se dispone para la investigación (13).

Sir Hans A. Krebs, en una conferencia pronunciada en 1967 en el Departamento de Bioquímica de la Universidad de Newcastle, exponía lo que él consideraba fundamental en el proceso de formación de un científico.

En primer lugar, una estrechísima relación entre profesor y alumno. Esta relación puede ser tan fructífera que, en muchos casos, ha dado origen a la formación de auténticas familias científicas de prestigio universal. Krebs cita su propia genealogía científica ascendente integrada por Warburg, su maestro; E. Fisher, maestro del anterior; Von Bayer, maestro a su vez de Fisher, y así sucesivamente, a través de Kekulé y Liebig hasta Gay-Lussac y Berthol-

(13) La Ley General de Educación prevé una doble estructura investigadora: la primera se articula en los Departamentos, y la segunda, en los Institutos de Investigación, y asimismo el artículo 31-2 de la citada ley establece tres ciclos: el primero, dedicado a estudio de disciplinas; el segundo, a la especialización, y el tercero, a la especialización concreta y preparación para la investigación.

let (1748-1822). Desde 1901, en que se creó el Premio Nobel, todos los ascendentes de Krebs, además de él mismo, recibieron el honor de este premio.

Quizá en segundo lugar habría que situar la dedicación total. Según Krebs, los científicos, para llegar a madurar, necesitan varios años de posdoctorado dedicados exclusivamente a la investigación, y es en la imposibilidad de dedicar a ella todo el tiempo necesario en donde ve la causa de la decadencia de muchas universidades británicas, que sólo entre 1961 y 1966 tuvieron que aceptar en calidad de profesores a más de 42 científicos procedentes de un centro ajeno a la universidad, el Medical Research Council, por la sencilla razón de que los centros de esta entidad facilitaban a los científicos todo el tiempo necesario para continuar su formación y poder aspirar después a puestos de profesores en las universidades. No cabe duda de que en la opinión de este Nobel debería ser la misma universidad la fuente principal de su profesorado.

En tercer lugar, el intercambio de ideas o *cross-fertilization*, a la que de alguna forma hemos hecho referencia al tratar del profesorado, constituye otro de los requisitos fundamentales en la formación de un científico. *We rub shoulders in corridors* decía un profesor del Massachusetts Institute of Technology refiriéndose al intercambio de ideas y al sistema de «puertas abiertas» favorecido por el citado centro. Monaud menciona también los beneficios derivados del intercambio de ideas con otros bioquímicos en Dahlen. Este requisito, como los anteriores, es unánimemente aceptado por la doctrina y también por la práctica de muchos centros, que lo favorecen mediante salas de reuniones, cafeterías, intercambio de personalidades científicas, conferencias, seminarios y, muy especialmente, servicios de documentación completos y accesibles.

3.1.5 *Personal auxiliar de investigación y personal administrativo*

Al investigador hay que liberarlo de un sinnúmero de tareas conexas a la investigación. El investigador que tenga que preocuparse de la adquisición y mantenimiento de los animales de laboratorio, del control de los mismos, del revelado de sus diapositivas, del tratamiento de la documentación científica, etcétera, pierde, sin duda, mucho tiempo, pero, lo que es aún peor, es que estas actividades distraen su atención del hilo fundamental de la investigación.

La situación de nuestra universidad en este aspecto es bastante deficiente: no existen las figuras de técnico especializado, laborante o auxiliar de investigación, tal como sucede en el CSIC. No se dan en nuestros laboratorios universitarios las dimensiones críticas en cuanto al personal que los componen y que han sido claramente expuestas por los técnicos de la OCDE.

En el examen de la política española de la ciencia (14), realizado por especialistas de este organismo, se dice textualmente que «resulta difícil concebir una investigación fructífera incluso en la investigación fundamental, sin trabajo colectivo organizado alrededor de diez investigadores cualificados, ayudados por los asistentes y el personal auxiliar necesario».

Pero no olvidemos tampoco que toda actividad investigadora desarrolla paralelamente una extensa problemática administrativa —personal, adquisición

(14) *Políticas nacionales de la Ciencia: España*, OCDE, Madrid, 1971.

de equipos, material, financiación, estadísticas, etc.—que requiere toda una organización administrativa paralela a la docente, y de la cual está también privada la universidad española.

La consecuencia es que al no existir ni esos auxiliares de laboratorio, ni esa administración de la ciencia, es el propio profesor o catedrático el que tiene que pechar con la ingrata tarea de realizarla. Circunstancia corroborada, en lo que a la administración de la investigación se refiere, por una reciente Resolución (15) en la que se atribuyen al vicerrector de Investigación (un catedrático) tareas de naturaleza administrativa.

3.2 Circunstancias que afectan a los medios materiales

3.2.1 Amplitud de la investigación universitaria

Antes de entrar en el tema de los medios necesarios para la investigación en la universidad, cabría preguntarse cuál es la amplitud que debe tener la investigación universitaria, ya que en definitiva los medios tendrán que estar en función de esa amplitud: ¿sólo la necesaria para que los estudiantes conozcan las técnicas de investigación que luego, en sus puestos de trabajo, ellos se encargarán de desarrollar? O por el contrario, ¿deben ser ilimitadas esas posibilidades?

En los Estados Unidos hay una serie de complejos industriales-universitarios en Palo Alto (California), Princeton (New Jersey), Austin y Houston (Texas) y Boston (Massachusetts), este último el más importante de todos.

En estos complejos o polos científico-industriales se han desarrollado las más avanzadas tecnologías sobre componentes electrónicos, técnica aeroespacial, aceleradores, circuitos integrados, ordenadores, etc., en una labor realizada, hombro con hombro, entre la universidad y la empresa; y si bien es cierto que los profesores del Massachusetts Institute of Technology han participado de forma activa y directísima en este proceso, no lo es menos el impacto de las «retombées» tecnológicas de la investigación fundamental desarrollada en Harvard, cuyos profesores son, en buena parte, asesores científicos de estas empresas.

Este hacer conjunto de la universidad y la empresa en el sector de las industrias de punta—o industrias del mañana—ha dado asombrosos resultados económicos en los Estados Unidos, donde el simple traslado de una empresa al área geográfica en que están ubicados estos polos científico-industriales le ha supuesto una rápida multiplicación del valor de sus acciones, y ha significado también la obtención de grandes beneficios científicos, pues se han convertido en polos de atracción de hombres de ciencia de todo el país. Así, sólo en la región de Boston, y después del éxito industrial de la zona, inmigraron a ella más de 35.000 científicos e ingenieros, que, encuestados, respondieron en numerosos casos que el motivo de su traslado se debía a las posibilidades de reciclaje y educación permanente ofrecidas por las universidades de la zona.

Parece fuera de duda, por tanto, el que no se deba poner límites de nivel a la investigación en la universidad, so pena de desmoralizar a los mejores

(15) Resolución de la Dirección General de Universidades e Investigación de 27 de septiembre de 1975 (BOE de 7 de noviembre).

cerebros que trabajan en ella, con la consecuencia de que éstos la abandonarían y la universidad se convertiría en algo así como una auto-escuela, solamente encargada de impartir enseñanzas rutinarias y títulos.

3.2.2 Medios económicos

Ahora bien, si aceptamos que la investigación universitaria no puede limitarse en su nivel, tenemos que aceptar igualmente la necesidad de unos medios económicos ilimitados. Para que el investigador haga hoy una investigación que realmente aporte algo al acervo científico actual, es imprescindible una dimensión crítica de los laboratorios, por debajo de la cual la labor de investigación se hace muy difícil, y es necesaria asimismo la disponibilidad de un capital operativo suficiente.

De aspirar de hecho a conseguir esos laboratorios de dimensión crítica perfecta se correría el peligro de anular de un plumazo aquella ambición investigadora, pues a la universidad concurren miles de alumnos, y los medios económicos son muy limitados.

Como observa H. B. G. Casimir (Industries and Academic Freedom), el principal problema en su país es que las universidades fueron diseñadas para un pequeño número de estudiantes selectos y en una época en que la investigación la hacían hombres aislados.

Lo que ocurre es que no es posible que la universidad convierta en científicos a todas las decenas de miles de alumnos que acuden a ella por la sencilla razón de que no todos aspiran a ser científicos, y porque la naturaleza misma de la investigación no casa con los fenómenos de masificación de nuestra época.

En la propia limitación de las aspiraciones de la mayoría del alumnado encontramos una circunstancia favorable para concentrar los esfuerzos investigadores en una minoría más selecta, con el consiguiente ahorro en las inversiones.

Pero, aun así, el problema de la infraestructura investigadora en las universidades es de enorme dimensión, dada la existencia de 23 universidades repartidas por todo el territorio nacional y una multitud de disciplinas que exigen tareas de investigación y, por tanto, laboratorios y centros de documentación. A todo lo cual hay que añadir la necesidad de multiplicar éstos, por la existencia de las mismas disciplinas en distintas facultades.

Dada, por tanto, la magnitud de las necesidades en lo que a material de laboratorio se refiere y dado el elevadísimo coste de éste, se hace muy difícil para cualquier Estado equipar al completo a los numerosos y diversos laboratorios de sus universidades, y tanto más cuanto que la aparición en el mercado de los equipos de laboratorio no cesa de enriquecerse con nuevos, mejores y siempre más caros instrumentos.

Ante esta dificultad, pienso que el problema de la disponibilidad, por los investigadores, de laboratorios dotados de la dimensión crítica necesaria para que puedan realizar su misión sin exceso de frustraciones, requeriría, sin perjuicio de otros métodos, el reforzamiento de una política que tuviese como *leit-motiv* la utilización por las universidades de los laboratorios e instalaciones de los centros de investigación, públicos y privados, por un lado, y la centralización de laboratorios por otro.

Dentro de esta orientación, convendría favorecer el desarrollo de áreas industriales de alto nivel científico junto a las universidades existentes. No bastaría con que universidad y laboratorio industrial estuviesen en la misma ciudad; sería necesaria la vecindad e incluso la existencia de una contigüidad entre los laboratorios de investigación de las empresas y los centros universitarios. El profesor A. Cerletti (16) decía que «si existe un rasgo característico del sistema científico suizo es, justamente, esta simbiosis entre universidad e investigación industrial», y el citado informe de la OCDE referente a España, al tratar del retraso de nuestra investigación universitaria, dice que «los únicos profesores-investigadores que disponen de un mínimo de medios son aquellos que en las Universidades provinciales, y más frecuentemente en las provincias vinculadas con la agricultura o con las transformaciones de productos agrícolas, han conseguido establecer estrechas relaciones de trabajo con los agricultores o industriales, así como con las asociaciones profesionales de investigación, y realizar investigación aplicada» (17). En España, la Fundación Universidad-Empresa viene realizando desde hace un año una labor encaminada a mejorar las relaciones entre la universidad y las empresas madrileñas, habiendo convocado por el momento diez reuniones sectoriales encaminadas a la consecución de una mayor cooperación entre ambas.

Por otra parte, la colaboración entre la universidad y el CSIC se canaliza principalmente a través de los centros coordinados (unos 53, aproximadamente) y subvencionados (unos 27), y la movilidad del personal se consigue a través de las equiparaciones establecidas por Decreto (18) entre las distintas categorías de investigadores del Consejo y las del profesorado de la Universidad.

Cabría, no obstante, la posibilidad de fortalecer aún más las relaciones entre el Consejo y la universidad por medio de una planificación sectorial conjunta y tratando de aproximar sus respectivos centros, físicamente incluso, a los fines de un mejor aprovechamiento de los laboratorios, y sin olvidar que ese fortalecimiento debería también extenderse a otros centros de investigación estatales no dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Por último, habría que fomentar una ordenación regional de la gran investigación (*big science*) a fin de centralizarla en determinadas zonas y según especialidades —biología, física nuclear, electrónica, etc.—, teniendo en cuenta los centros existentes, la proximidad entre los mismos, las iniciativas industriales, etc. Sin duda alguna, el paso más importante dado por el Ministerio de Educación y Ciencia en esta dirección ha sido la creación del Instituto de Biología Molecular, empresa conjunta de la Universidad Autónoma de Madrid, y del CSIC, cuyo objeto primario será la investigación en biología básica. En este centro modelo, que supone un paso trascendental en el proceso de centralización de la *big science*, concurren las circunstancias fundamentales de los centros de investigación modernos: atmósfera científica, laboratorios perfectamente equipados, masa crítica de personal investigador y auxiliar, estricta selectividad y formación para doctorandos y posgraduados.

(16) «Consideraciones sobre la Investigación helvética», *Documentación Científica Internacional*, CSIC, 1972, núm. 40.

(17) En relación con lo que la Universidad puede ofrecer a la empresa y viceversa, véase «Coloquio sobre Investigación: Industria-Universidad», *Universidad-Empresa* núm. 4, 1974.

En relación con los procedimientos para realizar esta cooperación, véase «Modelos de colaboración Universidad-Industria en Estados Unidos», *Ciencia y Técnica en el Mundo* núm. 422, 1974.

(18) Decreto 2179/1967, de 19 de agosto (BOE 18 septiembre 1967).

La otra vertiente del problema económico es la relativa a las disponibilidades del capital operativo necesario para la realización de un determinado programa de investigación.

El Presupuesto del Estado para 1975 asignaba 198 millones de pesetas para desarrollar la investigación en las universidades y centros dependientes de las mismas.

Esta primera fuente de financiación consiste en una ayuda personal a catedráticos y profesores agregados en base a una petición escrita, en la que los interesados exponen las personas que componen su equipo y el programa de investigación que vienen realizando. Sobre la base de esta información, el Ministerio distribuye aquella cantidad entre los solicitantes.

La cifra resulta a todas luces insuficiente a juzgar por lo que, en definitiva, cada profesor percibe anualmente con cargo a este capítulo presupuestario. Por otra parte, como estas cantidades prácticamente no se modifican de año en año, resulta que el proceso inflacionista empieza a hacerlas cada vez más simbólicas. Pero quizá el principal fallo de esta ayuda esté en la forma insuficientemente discriminada en que se hace el reparto, ya que el Ministerio no realiza un análisis de fondo de cada programa de investigación a fin de evaluar su interés y sus necesidades económicas, sino que se limita a hacer una distribución de los programas por materias y a repartir los fondos en base a unos módulos establecidos para cada materia. De esta manera se consigue que dos programas de física, por ejemplo, tengan la misma ayuda, aunque sus necesidades y su interés sean muy dispares.

Otra fuente de financiación la constituye el propio presupuesto de la Universidad, que al estar ya recargado de atenciones de muy diversa naturaleza, sólo tiene unas posibilidades bastante limitadas de ayudar a la investigación.

El Plan de Desarrollo y, dentro de él, el Plan de Formación de Personal Investigador, es quizá el paso más importante dado por el Ministerio en el fomento de la investigación universitaria. Gracias a este Plan se ha conseguido incorporar anualmente a la tarea investigadora varios centenares de licenciados que, a través de un sistema de becas relativamente sustanciosas, se consagran a las tareas de investigación, especialmente a la preparación de sus tesis doctorales en España y en el extranjero.

No puede decirse lo mismo, desgraciadamente, en lo que concierne a los proyectos sectoriales de investigación universitaria del III Plan de Desarrollo por la insuficiencia original de las dotaciones y por los retrasos de años en los libramientos.

Ante este cúmulo de precariedades, el sufrido investigador tiene entonces que buscar, donde sea, las ayudas complementarias indispensables, bien a través de fundaciones científicas, asociaciones privadas, subvenciones de organismos locales, etc.

Estas fuentes de financiación, además de revelarse como insuficientes, están dispersas, y el investigador tiene nuevamente que hurtarle tiempo a la investigación para conseguir esa ayuda económica indispensable.

Si a la inseguridad de la búsqueda añadimos la inseguridad en la consecución de las subvenciones—caso del III Plan de Desarrollo en los programas sectoriales—y los retrasos en los libramientos e insuficiencia de las ayudas, comprenderemos la práctica imposibilidad que tienen los investigadores de hacer proyectos cuya realización sobrepase el marco de tiempo de un año e

incluso, dentro de este plazo, la realización de los mismos se ve perturbada y encarecida muchas veces por las causas apuntadas.

El problema de los recursos financieros concedidos a la investigación universitaria habría que situarlo en el contexto general de la financiación de la investigación en el país, pues es, en definitiva, el país a través del Ministerio de Hacienda quien decide sobre los presupuestos nacionales. Lo que ocurre posiblemente es que en España todavía no se ha llegado a un *public understanding of science* en las proporciones que revelaban los estudios de la Universidad de Harvard para los Estados Unidos o de la Délégation à la Recherche Scientifique et Technique para Francia, como vimos en el primer capítulo de este estudio.

Ahora bien, sin perjuicio de que a través de los mecanismos de comunicación social se intente que la sociedad tome consciencia del papel que juega la investigación en una sociedad moderna y que esto conduzca a la larga a una sensible mejora de los presupuestos de la ciencia en general, no cabe duda que siempre será posible una mejor distribución de los presupuestos actuales a través de una selección de prioridades, como ocurre, por ejemplo, en Alemania y Suiza, de una clara información sobre las fuentes de financiación y de una eficaz administración de la ciencia que libere al investigador de la búsqueda y de los desalientos que ésta lleva consigo.

3.3 Circunstancias que afectan a la administración de la investigación

La investigación científica desarrolla paralelamente un rico caudal de problemas de naturaleza administrativa que no puede ni debe ser encauzado ni tratado por los propios científicos.

En orden al personal, sin perjuicio de que el investigador se identifica actualmente con el profesor y, por consiguiente, su tratamiento administrativo se hace en las instancias normales del Ministerio y de la Universidad, el resto del personal, es decir, el auxiliar de investigación contratado origina una considerable problemática administrativa derivada de los contratos, del pago de salarios, de las cotizaciones a la seguridad social, etc.

En cuanto a los medios, tanto si son de capital fijo —para la adquisición de bienes inmuebles, instalaciones o equipos— como si son de capital operativo —para gastos de material científico, compra de libros, cotizaciones a sociedades científicas, gastos de conservación, etc.—, dan también origen a una extensa actividad administrativa.

La estadística, pieza fundamental en toda sociedad científicamente organizada, es por sí sola generadora de un riquísimo caudal de actividades administrativas que se materializa en la recogida de datos, el tratamiento y la difusión de los mismos.

La documentación científica requiere, por su parte, una aportación adecuada de servicios bibliográficos y las relaciones exteriores de la universidad cara al intercambio de científicos, a la preparación de congresos y conferencias, a viajes, etc., son, en fin, otras tantas fuentes generadoras de actividades administrativas.

Lo que pretendo apuntar es que los problemas administrativos que origina la investigación tienen ya el volumen y la entidad suficiente como para que se haga cargo de ellos una administración especializada y desvinculada de la

docente, pues de lo contrario se corre el riesgo no sólo de que la administración docente y científica se confundan, con el consiguiente perjuicio y falta de claridad que esto origina, sino que la científica, más bisoña y desconocida en su problemática y técnicas, quede subordinada y pospuesta a las tareas normales de la compleja y tradicional maquinaria administrativa docente.

El problema de la creación de una organización administrativa de la ciencia, o bien plantea recelos o no ha encontrado aún el eco suficiente para conseguir plasmarse en una realidad. A nivel ministerial, los órganos administrativos existentes están desfasados e insuficientemente coordinados, y por otra parte, al no existir un órgano colegiado, definidor de la política científica del Departamento (19), la posible fecundidad de su actuación queda condicionada a decisiones eventuales del poder político.

A nivel de universidades el análisis de los Estatutos universitarios, en lo relativo a la organización de la investigación, revela una regulación imprecisa en términos generales que se concreta algo en lo referente a los órganos de ejecución de la investigación —Departamentos, Institutos y Comisiones de Investigación—, pero que se olvida de crear la maquinaria administrativa necesaria. Excepcionalmente en los Estatutos de la Universidad de Salamanca se establece la posibilidad de creación de un Secretariado de Investigación y de un Secretariado de Relaciones Científicas Internacionales con funciones esencialmente administrativas.

Parece, por tanto, que sería aconsejable una reconsideración del problema de la administración de la ciencia en base a criterios de coordinación entre las universidades y de éstas con el Ministerio y en base a los principios de economía, celeridad y eficacia que informan la legislación vigente.

La idea de los Secretariados o Secretarías de Investigación extendidos a todas las universidades y responsabilizados de la administración de la ciencia serviría al fin fundamental de aligerar las responsabilidades de los investigadores y permitirles una mayor concentración y tiempo de dedicación a la investigación. Además se conseguiría una administración nítida, especializada, capaz de resolver, rápida y eficazmente, todas las tareas administrativas, derivadas de la investigación, ofreciéndonos al mismo tiempo datos y constancia de todo el acontecer científico a través de un servicio estadístico imprescindible para el desarrollo de una adecuada y científica, valga la redundancia, política científica.

4. UNA POLITICA CIENTIFICA PARA LA UNIVERSIDAD

4.1 Antecedentes

La Ley 35/1966, de 31 de mayo, cambió el nombre del Ministerio de Educación Nacional por el de Educación y Ciencia y le atribuyó la específica tarea de «impulsar el desarrollo científico, fomentando la investigación y promoviendo la coordinación de ésta con la que llevan a cabo otros centros nacionales y extranjeros».

(19) De hecho la Comisión para el Fomento de la Investigación en la Enseñanza Superior fue creada por el Decreto 147/1971, de 28 de enero (art. 39), pero no ha funcionado aún al no haberse establecido por Orden ministerial cuáles serían sus funciones.

Poco antes se había creado dentro de este Departamento una Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación y, dependiente de ella, la Dirección General de Promoción y Cooperación Científicas (20). Se diría que la investigación, al desglosarse de la docencia en los niveles superiores de la Administración, iba a adquirir nuevos vuelos. Sin embargo, esta estructura ni siquiera pudo resistir la crisis económica del año 1967: los nuevos órganos cayeron, a los pocos meses de su creación, segados por la guadaña de las restricciones (21), y docencia e investigación se fundieron en una nueva Dirección General, en perjuicio siempre de la investigación, oscurecida y postergada por los graves problemas que originaba la masificación de la universidad.

Después del efímero intento citado, el Ministerio de Educación y Ciencia prácticamente se olvida no ya de estructurarse para realizar una política científica, sino incluso de realizar un simulacro de tal política.

La política científica no existe. Sólo existen medidas de carácter esporádico o coyunturales adoptadas por el poder político, sin duda acertadas—como la creación del Instituto de Biología Molecular, por ejemplo—, pero no enmarcadas dentro de un plan conocido y coherente de acción política.

Quizá las razones de esta paralización haya que encontrarlas en una serie de causas: por un lado, la enorme multiplicación de problemas de carácter docente introducidos por la reforma educativa y por la masificación de la universidad absorbían la atención y dedicación de los órganos directivos; por otro, la sospecha de que el Ministerio de Educación y Ciencia pretendía convertirse en algo así como un nuevo Ministerio de la Ciencia, debió engendrar tensiones con otros Departamentos que también realizaban importantísimas tareas de investigación. Tal vez la inactividad se debió a una profunda duda respecto a la naturaleza misma de la investigación universitaria—investigación libre—que no debería ser objeto de orientaciones o tratamiento político.

Por otra parte, tampoco hay que olvidar que la tímida política científica nacional, canalizada a través de planes de desarrollo, no ha constituido un éxito completo ni, mucho menos, y ello también ha repercutido negativamente en el Ministerio de Educación y Ciencia.

Lo cierto es que por una u otra causa, la acción de este Departamento en materia de investigación, entendida como política científica, no ha existido nunca, si dejamos al margen el intento de 1966 y las acciones aisladas que suponen las tradicionales becas del plan de formación del personal investigador y las ayudas a catedráticos y profesores agregados.

4.2 Cómo plantear una política científica para la universidad

Pienso que el problema de la política científica de este Ministerio—con independencia de que exista o no una política científica nacional—habría que afrontarlo en base a unos hechos concretísimos y ciertos ya apuntados a lo largo de este estudio y que podemos resumir así: la existencia de 23 universidades con una plantilla de más de 2.000 catedráticos y cerca de 600 profesores agregados; el hecho de que no existen unos órganos de coordinación y gestión institucionalizados capaces de dar un mayor sentido de orden y

(20) Decreto de 2 de febrero de 1966 (BOE del 3).

(21) Decreto de 27 de noviembre de 1967 (BOE del día 28).

economía a las investigaciones que éstos realizan; la circunstancia de que si bien los medios económicos son bastante escasos, su reparto no responde a criterios científicos o de interés nacional; la realidad palpitante de unos problemas humanos enquistados por el tiempo y, en fin, toda la problemática surgida en torno a una investigación que muchos desean apasionadamente realizar y que, sin embargo, no pueden, o cuya realización se debe en su parte más importante «al esfuerzo personal y a la vocación ilusionada» (22).

La realización de una política científica a nivel ministerial exigiría una triple acción: una previa, nacida del hecho incuestionable de que toda planificación científica está incluida dentro del marco general de una planificación económica, y en este sentido habría que ir a un replanteamiento integral de las dotaciones presupuestarias para atender a estos fines; una segunda acción encaminada a la creación del instrumento necesario para la realización de esta política, es decir, de una estructura orgánica, integrada por entidades consultivas y administrativas, capaz de dar orientación, coordinación, continuidad y eficacia a la acción del Departamento en materia de investigación, y una tercera acción propiamente científica, dirigida a la consecución de un clima de investigación organizada en la Universidad y a la fijación de prioridades y objetivos científicos propiamente dichos.

La primera acción requeriría la constitución de un grupo de trabajo, asesorado por todas las Universidades, que estableciese, con criterios científicos, las necesidades económicas de la investigación en cada Universidad.

La segunda acción supondría la creación de un órgano colegiado de alto nivel (19), al que incumbiría la tarea de trazar las líneas maestras de la política científica del Departamento. Básicamente estaría integrado por representantes de todas las Universidades, con lo que, por la misma naturaleza de sus componentes, sería además un órgano de coordinación, a nivel científico, entre todas las Universidades.

La creación del órgano citado y, sobre todo, la circunstancia de que llegase a trazar las líneas maestras de la política científica, exigiría el perfeccionamiento de la estructura administrativa existente a nivel ministerial y la creación de una estructura administrativa paralela a nivel de Universidad. Ambas servirían no sólo de maquinaria de gestión, sino también de cauce para el trasiego de la información estadística indispensable para la realización de dicha política.

La tercera acción se orientaría hacia una doble finalidad: el logro progresivo de un clima de investigación organizada en las Universidades por un lado y la fijación de prioridades y objetivos científicos por otro. Los problemas implicados en la realización de esa primera finalidad han quedado expuestos a lo largo de este estudio y algunas posibles soluciones apuntadas. La elección de prioridades y objetivos científicos, en cambio, desborda el contenido de este trabajo.

(22) *Memoria de Investigación, 1972-73. Universidad Autónoma de Madrid, Prólogo.*

MENTALIDAD TRADICIONAL CONTRA UNIVERSIDAD ILUSTRADA EN ESPAÑA A FINES DEL SIGLO XVIII

Antonio ALVAREZ DE MORALES *

La casualidad me ha deparado el encuentro en un legajo del Archivo Histórico Nacional de una carta (1) dirigida por un tal Tomás de Vega al conde de Floridablanca como primer secretario de Estado, denunciando los abusos existentes en las Universidades del Reino, cometidos tanto por alumnos como por catedráticos y proponiendo ciertas reformas para corregirlos (2).

El año de la denuncia es significativo, 1790, y se puede unir a la serie de documentos que muestran el fracaso de las reformas llevadas a cabo en el reinado anterior, y en las que el propio Floridablanca intervino como fiscal del Consejo de Castilla (3).

La denuncia que aunque se dirigía contra una Universidad concreta no se quiso especificar cuál era (4), quizá por miedo del denunciante, se refería especialmente a los siguientes puntos:

1.º El lujo y la ociosidad presente entre el alumnado, que se manifestaba sobre todo en el modo de vestir y en las modas imperantes entre ellos como la de llevar «los cabellos largos, enrizados y empolvados».

2.º La poca dedicación que a sus tareas de vigilancia y enseñanza de los rectores y catedráticos, que permitían estos abusos de los estudiantes, los cuales acudían como mucho a las clases la mitad del curso y esto para obtener los certificados con los que eludían las quintas.

Para remediar estos abusos el denunciante propone como principal remedio el establecimiento de unos exámenes en cada asignatura, en dos épocas del curso, «carnestolendas» y primeros de junio, de forma que el alumno que no acudiera por segunda vez a uno de esos exámenes serían expulsados de la Universidad.

Y para evitar la poca dedicación de los catedráticos a su oficio proponía que tuvieran las mismas vacaciones que los consejeros y magistrados de las Audiencias y nada más. Así tendrían tiempo de informar a las familias de sus alumnos de la aplicación de éstos y los rectores tendrían como los miembros de la jurisdicción ordinaria potestad para recoger por vagos a los estudiantes que como tal se manifestaran por su falta de asistencia a clases, exámenes y otras faltas que pudieran cometer.

De esta forma el denunciante consideraba que se limpiarían las universidades todos aquellos que vegetaban en ellas sin hacer nada útil, y se evitaría

* Profesor de Historia del Derecho. Universidad Complutense de Madrid.

(1) La carta íntegra la publicamos a continuación de este breve artículo.

(2) Consejos 5443, núm. 14. AHN.

(3) Vid. A. ALVAREZ DE MORALES: «La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII», IEA, Madrid, 1971, pp. 71 y ss.

(4) El escrito, firmado por un tal Thomas de Vega, está fechado en Villanueva y febrero 29 de 1790, sin más detalles. El lugar más conocido en España por Villanueva simplemente está en Asturias, municipio de Cangas de Onís; si fuera este lugar donde se fechó la denuncia, pudiera referirse a la Universidad de Oviedo; pero es sólo una conjetura.

que gentes sin suficiente talento acudieran a la Universidad, pudiéndose dedicar a otros oficios como la industria, las manufacturas.

La denuncia, como es lógico, no tuvo la menor influencia, pues pasada al fiscal del Consejo para que la informara, contestó «que como no expresa cuál sea (la universidad denunciada), dificultosamente podrá adoptarse el remedio oportuno, a menos que se procediese a una inquisición formal o instructiva de todas las Escuelas públicas». Y añadía: «no hay fundamento que persuada a tomar un conocimiento semejante ni aun por vía de informe circular, pues el caso particular en que se funda la representación, aunque sea cierto, no influye a abrazar la reforma proyectada, ni ésta alcanzaría a precaver uno u otro ejemplar de igual naturaleza al que se cita. En los modernos planes de estudio y órdenes posteriores sobre mejorar la enseñanza está mandado con rigor al cargo de los rectores y catedráticos de las universidades, mucho más de lo que propone Vega para procurar eficazmente el aprovechamiento de los jóvenes que cursan en la Escuelas» (5).

En efecto, en los planes de las Universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá, modelos de las demás, se ordenaba publicar a comienzo de cada curso un edicto sobre trajes escolares, trato, porte y conducta que deben observar los profesores. Se habían establecido exámenes anuales para el pase de una a otra cátedra, multas y otras penas para castigo de los inaplicados y se habían hecho «estrechos encargos» a los rectores y catedráticos de que avisaran a los padres y parientes de los estudiantes desaplicados para que los recogieran del Estudio.

El fiscal ponía por ejemplo de todo lo dicho el edicto publicado por el rector de la Universidad de Valladolid en 1773 y que se renovaba a principio de cada curso. Por consiguiente, en su opinión lo único que cabía hacer era recordar y excitar la observancia de lo ya mandado (6).

En efecto, la sala de gobierno del Consejo, reunida para estudiar la exposición de Vega, resolvió: «Dígase a los rectores y claustros de todas las Universidades del Reyno sin expresar la queja de don Thomas Vega, hagan tengan puntual y exacto cumplimiento las repetidas providencias del Consejo, sobre moderación en el traje, porte y conducta que deben observar los profesores, exámenes anuales para el pase de una a otra cátedra; penas establecidas para el castigo de los inaplicados, y los estrechos encargos a los rectores y maestros de avisar a los padres y parientes de éstos para que los recogán del Estudio, expresando el Consejo de su celo por la pública utilidad y desempeño de sus obligaciones harán tengan dichas providencias los saludables efectos que se propuso el Consejo» (7).

De esta manera se puso punto final a este incidente que refleja una situación de la que el Consejo recibirá en estos años continuas quejas, y sobre las cuales se seguirá pronunciando inútilmente. Esta ocasión que ahora referimos será quizá la más inocua de todas por los males denunciados, cuatro años después tendrá que ocuparse de los graves desórdenes ocurridos en la Universidad de Salamanca como consecuencia de las luchas entre la Facultad de Filosofía entre novadores y reaccionarios; poco después vendrá la preocupación por la agitación revolucionaria, que se enseñoreará de varias universidades; todo ello moverá ya en el final del reinado a una reforma nueva

(5) AHN, loc. cit. El informe del fiscal lleva fecha de 28-VI-90.

(6) *Ibidem*.

(7) *Ibidem* la resolución del Consejo es de fecha del 23 del VII-90.

de las universidades, que en algunos aspectos pretendió ser más radical que la llevada a cabo cuarenta años antes. Nos referimos a la promulgada en 1807 y que cerró de un plumazo más de treinta universidades repartidas por toda la Península, reduciendo su número a sólo once (8).

APENDICE

Excmo. Señor:

Habiendo tenido a un Hermano muchos años estudiando en una Universidad cuyo nombre omito por su honor y el mío, y queriéndole graduar por el tiempo y caudal, que me ha consumido, le allo que ni puede servir a Dios por los malos hábitos que ha adquirido, ni a el Rey, porque se halla sin salud, ni a la Patria, porque no la arruine. Por lo que me he resuelto a hacer a V. C. como tan amante del bien de la humanidad, y opuesto con la ociosidad, para que en lo sucesivo no se pierdan otros.

Son las Universidades, Excelentísimo Señor, el Emporio de las Ciencias, para cuyo fin nuestros inclitos y piadosos Monarcas las fundaron, y mandaron se observase en ellas la mayor moderación y compostura: no permitiendo pisasen sus claustros facultativo alguno que no fuese vestido de bayeta negra, i pelo cortado, como que en ellas se habían de criar los hombres para exemplo, doctrina y dirección de todo el Reyno.

Pero se ha apoderado tanto en ellas el lujo y ociosidad, que el Padre que envía a un hijo a los Estudios pierde a los demás, por los excesivos gastos que ocasiona a su casa, vistiéndose profanamente de varios colores, con cabellos largos, enrrizados y enpolvados, como si hubieran conseguido una gran renta por su carrera. De modo que cuando vuelven a sus casas, ya les parecen mal sus Padres y hermanos, que estan criando a un hijo para el alivio de su vejez, y socorro de sus hermanos, se hayen con él lleno de vicios e inutilizado para ir para sus padres y para la sociedad.

Estos accidentes y mas que suceden a la juventud dependen del poco celo que tienen los Rectores y Catedráticos de las Universidades, aquellos por no vigilar la vida y costumbres de sus individuos, y estos por el poco cuidado de que aprovechen el tiempo sus discípulos, quienes no concurren a las aulas la mitad del curso, y si lo hacen es solo materialmente para conseguir las fes, satisfacer con ellas a sus padres y magistrados, para que no les incluyan en los sorteos de las quintas.

Todo este desorden se remedia, Excmo. Señor, si se digna mandar con nervio que en lo sucesivo se establezca la practica en todas las Universidades de tener dos exámenes todos los años: el primero en los días de Carnestolendas, y el segundo, los ocho días primeros de junio.

Los examinadores serán los Catedráticos respectivos de cada Facultad, y los Decanos de ellas los prediran.

El Rector se instruirá en cada una de todo lo que han estudiado los muchachos desde el principio de curso hasta aquella época, lo que igualmente hara en el ultimo examen, y el secretario de la Universidad lo notará todo, para que conste, como también las prevenciones que se hagan a los estudiantes, a fin de que estudien y aprovechen el tiempo, y en el segundo examen no habiendolo hecho, se les notificará no vuelvan a la Universidad bajo la pena de que se les mandara recoger por vagos.

(8) A. ALVAREZ DE MORALES, ob. cit., pp. 176 y ss.

A los Catedráticos se les encargara escribir a sus Padres para que les den otro ejercicio; y todo bajo la conciencia y responsabilidad de cuanto gasten aquellos por no desengañarlos o avisarlos dichos Catedráticos, quienes tampoco tendran mas dias festivos que los que guardan los Consejos y demás Audiencias del Reino.

A los Rectores, Excmo. Señor, como a los justicias Ordinarias, les mandara recoger a todos aquellos que con el titulo de estudiante viven sin ejercicio alguno, porque semejantes hombres son los que pervierten y relajan a la mejor educada juventud.

De este modo, Excmo. Señor, solo practicarán las ciencias aquellos que en la realidad han sido capaces para comprenderlas, y separaran de los Estudios a los que son de limitados talentos, quien tal vez por las armas, agricultura o manufacturas podran ser utilísimos a la República sin la minoracion de caudales que ocasionen inutilmente los que siguen las Universidades, no habiendolos Dios criado para eso.

V. C. pesará con su acostumbrada prudencia estas reflexiones, pues siguiendo con el metodo del día, las Universidades mas servirán para ruina del Estado que para educar jovenes que les ilustren.

Ntro. Señor guarde a V. C. como se lo suplica su mas rendido y obediente servidor q. s. m. B.

Fdo.: THOMAS DE BEGA

Villanueva y Febrero, 29 de 1790.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

Existe una notable coincidencia en afirmar que uno de los aspectos básicos de la revolución pedagógica que supuso el movimiento de la Educación Nueva consistía en su diferente concepción del niño opuesta a la de la enseñanza tradicional vigente.

La alternativa pedagógica supondrá que el niño deje de ser considerado como un adulto en miniatura, un ser totalmente maleable y dirigible desde el exterior y que se reconozcan sus formas propias de expresión y comportamiento, fomentando su espontaneidad y el desarrollo de sus energías; la infancia no será ya una mera preparación para la vida adulta, aceptándose por el contrario su autonomía. Los métodos de enseñanza deben, pues, adaptarse a las tendencias y necesidades del niño y no al revés.

Estas ideas en síntesis fueron ya asumidas con anterioridad por J. J. Rousseau, a quien se considera como el verdadero precursor de la Educación Nueva, y que comprendió que antes de edificar un sistema de educación es preciso preguntarse de antemano qué significación tiene la infancia.

Por todo ello, reproducimos el siguiente artículo de Edouard Claparède (1873-1940), publicado en la *Revista de Pedagogía* en el número correspondiente al mes de abril de 1922.

Según Lorenzo Luzuriaga, Claparède representa sobre todo la aplicación de la psicología a la pedagogía contemporánea, siendo partidario asimismo de la «educación funcional» basada en las necesidades e intereses del niño y de la «educación activa», centrada en su actividad espontánea.

El lector podrá hallar cierta línea de continuidad entre el pensamiento expresado en el artículo y las posiciones de autores contemporáneos como, por ejemplo, Gerard Mendel, autor del texto titulado *la descolonización del niño*.

ROUSSEAU Y LA SIGNIFICACION DE LA INFANCIA

M. E. CLAPAREDE

Profesor en la Universidad de Ginebra

El *Emilio* pasa generalmente por ser un libro muy aburrido. Verdad es que la mayor parte de los que le juzgan así no lo han leído. Es posible que no lo hayan leído precisamente porque pasa por ser aburrido: ¡es un libro de pedagogía!

Ahora bien, la pedagogía no aparece a los ojos del *gran público* como una cosa atractiva. ¿Habrán hecho esta disciplina siempre todo lo necesario para ser agradable? Ciertamente no será por culpa de Juan Jacobo, cuya obra admirable y chispeante resulta víctima de prejuicios que él ha intentado combatir por todos los medios.

Pero todavía es más sorprendente que aquellos de entre nuestros contemporáneos que han leído el *Emilio*, que le han leído seriamente, emitan sobre esta obra las opiniones más contradictorias.

Mientras algunos la consideran como una obra capital que señala el renacimiento de la pedagogía, otros no ven en ella más que un tejido de trivialidades.

Citemos entre éstos, a título de ejemplo, al difunto J. J. Nourrisson (del Instituto de Francia), que se pregunta si Rousseau ha hecho «otra cosa que exponer, a veces desnaturalizándolas, ideas muy antiguas en materia de educación», y a M. Jules Lemaître, que se expresa así: «Es muy cierto que Rousseau ha puesto su sello elocuente sobre estos principios conocidos, pero queda todavía por decir que lo que es bueno le pertenece poco y lo que le pertenece parece insolentemente absurdo.»

Pues bien, yo quisiera demostrar aquí precisamente que, si bien es verdad que todo lo que hay de bueno en el *Emilio* no pertenece a Rousseau y que lo que le pertenece algunas veces es malo, lo esencial, sin embargo, que es a la vez lo mejor, es suyo, absolutamente suyo.

No pudiendo entrar en todos los detalles que sería preciso y, sobre todo, no pudiendo dar las numerosas citas del *Emilio* que serían el mejor argumento en favor de la opinión que deseo defender, me limitaré a subrayar lo que, según mi opinión, pone a J. J. Rousseau por encima de todos los que le han precedido en el dominio de la educación.

¿Qué es, pues, lo propio de Rousseau? ¿Cuál es su idea genial? El haber comprendido que antes de edificar un sistema de educación es preciso preguntarse de antemano qué es el niño, qué representa la infancia, qué significación tiene la infancia. Resulta evidente que la manera de portarse con respecto al niño cambiará esencialmente según que se considere el período infantil como una fase de insuficiencia, como un estado defectuoso y en cierto modo anormal, sin importancia intrínseca y que es preciso corregir lo más rápidamente posible, o, por el contrario, como un período útil en sí mismo del cual conviene examinar atentamente sus pasos naturales para no perturbarlos.

Rousseau, en efecto, desde el prefacio del *Emilio*, se queja de que hasta los educadores más sabios «buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar

en lo que es antes de ser hombre». Buscando al hombre en el niño, se expone uno evidentemente a no encontrarlo y a terminar por decir que el niño es un ser incompleto, un ser imperfecto. De este modo se presta la mayor atención a sus torpezas, a su incapacidad, a sus «defectos» y se descuidan sus cualidades positivas. La idea genial de Rousseau es el haber visto el lado positivo, el valor propio del período infantil. «Nos quejamos del estado de la infancia y no vemos que la raza habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño», declara en las primeras páginas del *Emilio*. Por tanto, la infancia como tal tiene un valor, una *significación biológica*, como diríamos nosotros en nuestro lenguaje moderno. Pero ¿para qué sirve esta infancia?

Esta última pregunta no la ha formulado Rousseau, pero se encuentra implícitamente contenida en las respuestas que él da: «Si el hombre naciera fuerte y corpulento, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que aprendiera a servirse de ellas... Si un hombre tuviera a su nacimiento la estatura y la fuerza de un adulto, este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómatas, una estatua inmóvil y casi insensible». En efecto, no basta tener los órganos, es preciso aprender a servirse de ellos. Este período de aprendizaje es indispensable, y es lo que constituye la infancia. Pero la manera de llevar a cabo este aprendizaje es en gran parte obra de la Naturaleza, que asegura «el desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos».

¿Confirman nuestras concepciones modernas estas ideas de Rousseau? Evidentemente. En esto, como en otras cosas, ha sido un profeta extraordinario. Solamente hoy, es decir, pasados ciento cincuenta años, nos hallamos en situación de comprenderle verdaderamente y de medir toda la profundidad de su intuición. La doctrina evolucionista, en efecto, nos ha llevado a preguntarnos por qué un período tan precario como la infancia ha sido no solamente conservado en el transcurso de las edades, sino hasta prolongado cada vez más, de tal suerte que los seres más elevados de la escala animal son los que tienen la infancia más larga. La única solución que podemos dar a este enigma es admitir que, puesto que la infancia ha sido preservada así, es porque se ha encontrado que es útil al individuo y a la especie. Hoy día está considerada como un período de juego y de ejercicio de las funciones físicas y mentales que prepara a éstas para su actividad futura, y esta concepción corresponde casi exactamente a la de Rousseau.

Desde este punto de vista, la infancia nos aparece, pues, como teniendo una significación funcional. En biología se dice que un proceso es una «función» cuando, considerándolo desde el punto de vista de su utilidad para el individuo, se descubre en él tal utilidad. Se dice, por ejemplo, que la muda de los animales es una función, porque esta caída del pelo, que se produce en el momento de la estación cálida, tiene una utilidad evidente; mientras que un fenómeno muy análogo, la calvicie, no es una función, porque no se le ha descubierto ninguna utilidad: es sencillamente un proceso contingente, accidental.

Pero si la infancia tiene como significación la preparación a la edad adulta, no se deduce de ello que sea preciso formar al niño siguiendo como modelo al hombre ya hecho. En modo alguno. Rousseau ha protestado repetidas veces contra esta pretensión de la educación tradicional. De ninguna manera, puesto que para llevarle a este estado adulto la Naturaleza le ha trazado un camino bien determinado, del cual ha señalado ella misma las etapas sucesivas; de suerte que sería tan insensato querer empezar por las últimas como que-

rer escalar una montaña por la cumbre. «Observad la Naturaleza y seguid el camino que ella os trace—declara Juan Jacobo—. La Naturaleza quiere que los niños sean niños antes de llegar a ser hombres. Si queremos alterar este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor... La infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; nada tan insensato como querer sustituirlas por las nuestras; me gustaría tanto exigir de un niño que tuviese cinco pies de altura como juicio a los diez años... La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable. ¡Y se pretende educar a un niño por la razón! Es empezar por el fin, es querer hacer de la obra el instrumento.»

Resulta, pues, que para Rousseau «cada edad, cada estado de la vida, tiene su perfección conveniente, su clase de perfección que le es propia». «Con frecuencia oímos hablar de un hombre hecho, dice; hablemos de un niño hecho; resultará quizá más nuevo para nosotros y no será por eso menos agradable.»

La infancia tiene, pues, una significación, no solamente con respecto a la especie, cuyo progreso mental asegura, sino también una significación en sí misma. A cada instante de su vida, un niño es un todo y su conducta significa algo relativamente a esta vida de niño, considerada no solamente en cuanto a su porvenir, sino también en su momento presente. Los deseos, las necesidades, los intereses de un niño son tan indispensables a su pequeña existencia como lo son los intereses de un hombre a su vida adulta. Y, sin embargo, ¡con cuánta frecuencia los actos del niño, por no ser comprendidos y juzgados desde el punto de vista de la mentalidad infantil, son tachados de pillerías, de «defectos», de necedades, de aturdimientos, cuando no son más que la expresión natural de «este estado de la vida»! ¿Tienen la culpa los niños si nuestra organización económica y directora no deja bastante sitio a la expansión de sus instintos hasta tal punto que no puedan darles libre impulso sin que sean para nosotros una molestia o un rompecabezas?

Pongamos, para hacer mejor comprender todo esto, que la falta de espacio me impide exponer de una manera más metódica, un ejemplo vulgar:

Todo el mundo conoce la hormiga-león, pequeño insecto que, parapetado en el fondo de su embudo, acecha el paso de las hormigas que en él se introducen, para devorarlas. Ahora bien, la hormiga-león no es otra cosa, si se nos permite hablar así, que un niño, puesto que aquélla es la larva de una especie de libélula. Desde el punto de vista de la libélula, es decir, desde el punto de vista de lo que será más tarde, está llena de defectos, se prepara muy mal para lo que tiene que llegar a ser, es un ser incompleto y miserable... ¡Estando destinado a revolotear graciosamente por los aires, pierde el tiempo—en lugar de tejer sus alas—arrastrándose pesadamente bajo la tierra, se divierte construyendo embudos en la tierra y, para colmo, anda hacia atrás! ¡Cuántas malas costumbres no habrá adquirido cuando llegue a la plenitud de su vida! ¿No te avergüenzas, hormiga-león?

Así hablarían las libélulas si se ocuparan de pedagogía; pero, por lo menos, ellas tendrían la excusa de no haber leído el *Emilio*.

Pero nosotros que lo hemos leído, ¿no razonamos un poco de la misma manera? ¡Cuánto trabajo nos cuesta admitir, porque choca a nuestra lógica de adulto, que la Naturaleza, para llegar a cumplir sus fines, emplea medios

que nos parecen rodeos! ¡Y qué inclinados somos a tachar estos rodeos de futilidades e imperfecciones porque no comprendemos su significación!

En el caso de la hormiga-león, sin embargo, vemos muy bien que este animalito, por larva que sea, no deja de ser, considerada en sí misma, un animal perfecto, completo, cuyas actividades todas tienen una razón de ser y, por muy alejadas que parezcan de otras a las cuales preludian, se encaminan de todos modos hacia ellas.

¿Sacaremos a un renacuajo del agua so pretexto de enseñarle a respirar al aire libre, como deberá hacerlo un día? No. Pues bien: cuidemos de no sacar a los niños de su vida para enseñarles a vivir. Y como hasta ahora sabemos muy mal lo que es su vida, «dejemos largo tiempo proceder a la Naturaleza antes de mezclarnos procediendo en su lugar, por miedo de contrariar sus operaciones».

Será conveniente demostrar aquí que esta manera de ver de Rousseau encaja perfectamente con las direcciones que siguen la biología y la psicología modernas. Si analizamos las principales afirmaciones a las cuales conduce la ciencia del niño en sus más recientes formas, todas se encuentran claramente expresadas en el *Emilio*: así la *Ley de la sucesión genética* relativa al orden constante en el cual se suceden las etapas del desenvolvimiento mental; la *Ley del ejercicio genético y funcional* subrayando la importancia del juego para el desarrollo de las funciones presentes y la eclosión de las futuras; la *Ley de la autonomía* expresando la unidad, sobre la que acabamos de insistir, de la vida infantil; la *Ley de la adaptación funcional*, de la cual hablaremos; la *Ley de la individualidad*, que recuerda las diferencias intelectuales y morales de los individuos, diferencias que debería tener más en cuenta la educación.

Detengámonos un instante sobre lo que yo llamo la «Ley de la adaptación funcional» porque encierra una gran importancia práctica. Se puede formular así: «La acción se pone en juego cuando su naturaleza es apta para satisfacer la necesidad o el interés del momento.» Y de ella se deduce la siguiente aplicación pedagógica: «Para hacer actuar a un individuo es preciso colocarle en las condiciones propias para que sienta la necesidad de la acción que se desea suscitar.» Rousseau había ya dicho: «El interés presente: éste es el gran móvil, el único que lleva con seguridad y lejos», y había observado—bien es verdad que después de Montaigne—que para hacer *morder* a un niño cualquier clase de trabajo es preciso empezar por *abrirle el apetito*.

La pedagogía tradicional, que no se ocupa de la significación de la infancia, no tiene nada que ver con esta ley de la adaptación funcional. Para ella, el niño debe almacenar en su cerebro un cierto programa, fabricado según ciertas consideraciones desprendidas de la vida adulta y extraño por completo a la psicología genética. «Los más sabios, decía ya Rousseau, se interesan por lo que importa a los hombres saber, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender.» Todos los medios serán buenos con tal de que lleguen a efectuar este almacenaje. Pero como este programa no ha sido confeccionado teniendo en cuenta la mentalidad ni los intereses del niño, no se llama, para que lo asimile, a las inclinaciones naturales, las necesidades psicológicas infantiles. Por tanto, las partes de tal programa no podrán jamás, si no es fortuitamente, excitar un interés verdadero, es decir, una necesidad que el niño arda en deseos de satisfacer.

Pongamos un ejemplo: la lengua materna. Con frecuencia nos quejamos de que nuestros niños se expresan mal. Pero, ¿qué se hace para suscitarles el *deseo* de hablar bien? Casi nada. El lenguaje es un instrumento que en las circunstancias de la vida normal sirve para algo; es una función. Ahora bien, en la escuela no se emplea casi el lenguaje en su función natural, que es la de comunicar el pensamiento.

Se hace hablar a los alumnos de cosas sobre las cuales no tienen nada que decir o que sus condiscípulos conocen ya; no experimentan, pues, ningún interés por hablar, y no teniendo ese interés, tampoco lo tienen porque lo que están obligados a decir o a escribir, esté bien expresado o no, sea elegante o vulgar. Estos discursos no tienen para ellos significación vital, no tienen utilidad en las circunstancias presentes. ¿Por qué, pues, molestarse por satisfacer una necesidad que ellos no sienten?

Rousseau lo comprendió bien. «Es un extravagante propósito —exclama a propósito de las lecciones de retórica— ejercitarles a hablar sin tener nada que decir... Creeis enseñar a vivir a vuestros niños enseñándoles ciertas contorsiones del cuerpo y ciertas fórmulas de palabras que no significan nada.»

Hay, pues, que esforzarse en la escuela en proceder de forma que los procesos mentales en vez de ser accionados en el vacío, como si dijéramos, conserven el papel funcional que les es naturalmente debido. Estoy seguro de que, ingeniándose un poco, se encontrarán infinidad de medios de restituir a estas acciones que exige el trabajo escolar, una utilidad, por lo menos, aparente, gracias a la cual será suscitado el esfuerzo necesario para cumplirlas.

Si pedís a un niño que describa un objeto, un jarro, por ejemplo, sin decirle para qué va a servir esta descripción, no estimularéis ninguna de las funciones mentales cuyo juego deba ser necesario para llevar a cabo este trabajo. En efecto, no habréis creado ningún motivo de observación; por lo tanto, no se habrá suscitado ninguna necesidad de observar y de describir. No se observa por observar, ni se describe por el placer de describir: se observa y se describe cuando se tiene un fin. Y la manera de observar y de describir variará según el fin preciso que deba alcanzar esta observación, esta descripción. El primer deber del maestro consiste en colocar al niño en circunstancias concretas tales que su observación tenga una significación, una utilidad, al menos momentánea, utilidad real o ficticia, poco importa. Volviendo a la descripción del jarro, se puede, por ejemplo, señalar como fin al alumno hacer su descripción de tal manera que otro alumno que no lo haya visto pueda, sin embargo, dibujarlo siguiendo la descripción que se le haya dado.

Y de este modo la descripción, que antes constituía un trabajo abrumador, se convierte en un juego palpitante. Nuestro alumno está interesado vivamente; ahora ve una sanción a su esfuerzo y distingue claramente la dirección en la cual debe efectuarlo; sabe que consiste en que uno de sus camaradas pueda reconstituir en el espacio y bajo forma visual lo que él mismo le ha transmitido en grafismos verbales... ¡Qué interesante resulta! ¡Con qué placer va a admirar y amar el lenguaje, maravilloso instrumento que no le habían presentado hasta ahora más que bajo sus aspectos gramaticales y rudos! El procedimiento que acabo de exponer, y que da resultados muy interesantes en la práctica, ha sido imaginado por la señorita Pittard, profesora

ra de la Escuela de segunda enseñanza, de Ginebra. Seguramente hubiera encantado a Juan Jacobo, quien imaginaba otros un poco más complicados para hacerle interesante la lectura a *Emilio*: lo importante aquí es que él había reconocido admirablemente que para poner en juego los procesos psíquicos deben estar apoyados en el contexto vital que legitima la acción. En efecto, en la vida concreta es donde nuestras funciones mentales entierran las raíces que las alimentan llevándoles la savia protectora del interés práctico; aislándolas, separándolas de su medio natural—creyendo que se las cultiva así mejor, por sí mismas—, no se hace en realidad más que matarlas, desecarlas.

Como la pedagogía tradicional, a pesar de Rousseau, no se ha dado cuenta todavía de la verdad profunda de este principio de la adaptación funcional que trata de dar al trabajo móviles interiores, se ve obligada a recurrir a la violencia, ya sea ejercida en forma de castigos o de promesas de recompensas: todo es uno. Las recompensas tienen sobre los castigos la ventaja de no deprimir al alumno, pero tanto los unos como las otras implican siempre una confesión de impotencia pedagógica si, en lugar de ser excepcionales, figuran como único resorte de toda enseñanza, pues siempre son un móvil extrínseco, que obra desde fuera.

Lo primero que, en efecto, se debía preguntar un educador no es «¿hará esto trabajar al alumno?», sino «¿constituye esto un agente de desarrollo?». El niño es un ser que se desarrolla y este factor capital, el desarrollo, debería ser claramente considerado por el educador. ¡Qué bien lo comprendió Rousseau! «La Naturaleza tiene medios para fortificar el cuerpo y hacerle crecer, que no se deben contrariar nunca.» También tiene medios para hacer crecer el espíritu y no basta no perturbarlos; la educación debe facilitar su acción. Sería, pues, necesario que, tanto en la escuela como en el hogar, se acentuara ante todo *lo que desarrolla*.

No sucede así, ciertamente. Ocurre con mucha frecuencia suponer que el niño posee en su más alto grado todas las facultades del adulto, y sus errores y olvidos son considerados como efecto de su mala voluntad. Y se le regaña en lugar de educarle. Esto es opuesto al sentido común. Además, los castigos que se le imponen, en lugar de ser adaptados al defecto de desarrollo que ha producido la falta, son, en general, completamente inadecuados. Veamos, por ejemplo, un alumno que olvida su paraguas. Esto no tiene nada de particular. Muestra simplemente que la función de retención no está en él completamente organizada todavía, que no ha adquirido aún el hábito, los automatismos o las mil pequeñas recetas mentales que a nosotros, adultos, nos permiten olvidar el nuestro de vez en cuando. Pues bien, ¿qué se hace en este caso? ¿Se le enseña a no olvidar? ¿Se intenta desarrollar su memoria, habituarle por medio de ejercicios *ad hoc* a no salir nunca de un local sin preguntarse si olvida sus chanclos, libros, abrigo o su paraguas? De ningún modo. Se le hará conjugar el verbo: *Yo no tengo memoria, tú no tienes memoria...*, etc. ¿Qué se desarrolla con este castigo? ¿Por qué, si un niño no tiene memoria, se le obliga a aprender la conjugación, que quizá sabe muy bien? De esta manera, si el alumno multiplica sus distracciones, a fin de curso obtendrá el primer premio en la conjugación de los verbos..., pero olvidará siempre el paraguas.

¿Qué se diría de una escuela de ranas en la cual cuando un renacuajo empleara más tiempo del debido en formar sus patas se le hiciera conjugar

diez veces *Yo no tengo patas...*, en vez de investigar por qué causas el desarrollo se efectúa tan lentamente y de restablecer las circunstancias naturales para favorecerlo?

El castigo es inhibitorio; puede tener razón de ser cuando se trata de reprimir un movimiento, pero es absolutamente impropio cuando hay que desarrollar una facultad.

Aparte de su eficacia, la educación basada sobre la significación de la vida del niño, a la que podemos llamar educación funcional, tiene además una gran ventaja de orden humanitario y moral: y es que hace feliz al niño, que respeta sus derechos. Psicológicamente, comprendemos bien el origen de esta felicidad. Nosotros sentimos placer o alegría cuando seguimos la pendiente de nuestras inclinaciones naturales: cuando saciamos nuestra sed, cuando satisfacemos nuestra curiosidad. El niño siente también placer realizando normalmente su destino, que es crecer, enriquecer su personalidad.

Con frecuencia estorbamos inútilmente este goce natural por efecto de una educación mal comprendida. ¿No es esto violar los derechos del niño? Rousseau lo sintió vivamente y ha manifestado una simpatía tan profunda por la infancia como nadie hasta él lo había hecho: «Amad la infancia, favoreced sus juegos... ¿Por qué queréis quitar a estos seres inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa?... ¿A qué llenar de amarguras y de dolores estos primeros años, tan fugaces, que no volverán para ellos, como no pueden volver para nosotros? Padres, ¿sabéis en qué momento la muerte espera a vuestros hijos? No os procuréis motivos de arrepentimiento quitándoles pocos instantes que la Naturaleza les da: en cuanto puedan sentir el placer de existir, hacedles gozar de él; procurad que en cualquier momento que Dios los llame no mueran sin haber saboreado la vida.»

Nuestras modernas escuelas, sin duda, han hecho grandes progresos después de Rousseau. Yo temo, sin embargo, que todavía son con demasiada frecuencia para los niños, o al menos para ciertos niños, pero para muchos más de los que se cree, verdaderos lugares de suplicio. Y generalmente son los más inteligentes los que peor se acomodan, como si precisamente sus aptitudes sufrieran tanto más por estar comprimidas cuanto más tienden a desbordarse y a salirse de los rígidos marcos que se les quiere imponer. Para convencernos de ello no tenemos más que ojear unas cuantas biografías de hombres célebres. Se puede estar seguro de encontrar en ellas lamentaciones relativas a la vida escolar. Y esto en todos los países. «Yo adquirí repugnancia por la enseñanza y no tenía ninguna especie de interés en seguir los trabajos obligatorios de la clase —cuenta Aug. Pyr. de Candolle— y no tenía casi tiempo de entregarme a mis gustos favoritos.» Y Galton: «No aprendía nada y me irritaba el marco tan estrecho dentro del cual se limitaba mi instrucción. Imploraba lo que se me rechazaba, especialmente abundantes lecturas de buenos escritores ingleses, de matemáticos bien informados, y una ciencia sólida. La gramática y los secos rudimentos de latín y griego me repugnaban. Por otra parte, el alimento literario suministrado por la escuela estaba en completo desacuerdo con mi digestión mental...» Ed. Rod no quisiera revivir su infancia «por causa de su colegio maldito». Acaba de aparecer en Alemania una obra, titulada *Schülerjahre*, en la que se encuentran coleccionados los recuerdos escolares de ciento cincuenta contemporáneos, hombres públicos, naturalistas, filósofos, literatos, artistas, etc. ¡Resulta una verdadera letanía de gemidos y recriminaciones! Varias de las personas a las que el editor

se ha dirigido no han querido contestar por no remover recuerdos demasiado penosos. Otros cuentan que la idea de un examen les persigue todavía en sueños, que se convierten en verdaderas pesadillas. ¡Hay quien llega hasta decir que si un hada le ofreciera de nuevo la juventud aceptaría con gusto, pero a condición de que su nueva vida no empezase sino después de la vida escolar!...

¿Para qué acumular más testimonios? Demasiado se sabe que la escuela no es un lugar de placer para los niños, exceptuando algunas veces la escuela de párvulos, que es quizá la que más ha aprovechado del impulso de Juan Jacobo. Pero ¿por qué al crecer no continuará el niño encontrando en su clase, como en el jardín de la infancia, una atmósfera alegre que le comunique deseo de trabajar, de hacer el esfuerzo libre y voluntariamente?

Esta atmósfera benéfica hace falta hasta para los estudiantes de nuestras universidades, puesto que se ha reconocido que es un agente excelente de entrenamiento para el trabajo. Mi sabio colega Ph. A. Guye, en un artículo muy interesante publicado en el *Journal de Chimie Physique* sobre la organización de las investigaciones en un laboratorio de química, nos muestra las ventajas que produce crear en los laboratorios una *atmósfera amistosa*. «Cuánto más difícil y delicado es el trabajo que se exige al joven investigador, tanto más necesario es colocarlo en un ambiente donde tome gusto por el trabajo; no se hace bien más que lo que se hace con gusto.»

¿Cuándo se obtendrá esta atmósfera amistosa en nuestras escuelas primarias e institutos?

No hay que decir que los maestros no son los responsables de esta concepción todavía demasiado disciplinaria de nuestras escuelas. Por el contrario, repasando sus revistas especiales vemos que ellos son los primeros en reclamar un poco más de libertad para sus alumnos, un poco más de flexibilidad en los programas. Pero, como todo el mundo sabe, están sujetos también a este espectro, más terrorífico para ellos que para sus alumnos: el examen. Y están obligados, a pesar suyo, a tomarle, en lugar de la vida, como brújula de sus diarios esfuerzos.

¡Y ya estamos de lleno en la pedagogía! La concepción biológica de la infancia, tal como Rousseau la ha expuesto y tal como los psicólogos y educadores de hoy día están dispuestos a aceptarla, no podrá conducirnos a ella más directamente. Es un verdadero fermento de revolución el que el autor del *Emilio* ha introducido en esta disciplina al mostrar que es necesario tomar al niño como medida de los métodos y de los planes de estudio. Juan Jacobo, nuevo Copérnico, ha colocado al alumno como centro del sistema escolar. Pero, como es natural, esto ha trastornado todas las costumbres, todos los prejuicios, y se concibe que muchos no quieran oír hablar de una reforma radical cuando ellos no sienten en absoluto su necesidad.

Reconozcamos que esta necesidad casi hasta hoy no se ha hecho lo bastante evidente para imponérsenos. Rousseau se adelantó siglo y medio a sus contemporáneos y a la ciencia de su tiempo. Por eso ha sido tan poco comprendido. Pero las nuevas generaciones, más competentes, y habiendo llegado por fin al nivel al que él se había elevado de un solo golpe, con todo conocimiento de causa le harán la justicia que le es debida desde hace tanto tiempo.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Aprobación de la Ley General de Enseñanza Superior

Las dos Cámaras del Parlamento han aprobado oficialmente la Ley General de Enseñanza Superior elaborada hace ya seis años por el gobierno de Willy Brandt. El texto aprobado representa un compromiso entre los partidos en el poder y la oposición. En el plazo de tres años todos los *länder* deberán reformar su propia legislación universitaria para adaptarla al nuevo texto legal.

La Ley aprobada estipula que todos los órganos de gobierno de la Universidad estarán integrados por representantes de los catedráticos, profesores, ayudantes, y contratados, y estudiantes. Las decisiones sobre asuntos de enseñanza, investigación y elección de catedráticos requerirán la mayoría absoluta de votos de los catedráticos.

Aparte del personal contratado para la enseñanza e investigación, existirán dos categorías principales: los catedráticos que son funcionarios permanentes y los profesores ayudantes que son funcionarios eventuales. Los ayudantes deberán poseer el grado de doctor, y se vincularán a un departamento no a un catedrático individual. El departamento solicitará de uno de sus catedráticos que actúe como «tutor científico» de los ayudantes.

Los *länder* constituirán comisiones para la reforma de las carreras; en ellas se integrarán representantes de las universidades, del Estado y profesionales de la carrera de que se trate. En el caso de que la carrera concluya con un examen estatal (medicina, derecho, etc.), los representantes estatales tendrán la mayoría en la comisión en cuestión. La duración de los estudios que en la actualidad es aproxima-

damente de seis años, se reducirá a tres o cuatro, según la carrera de que se trate. Un estudiante que durante ese período no pase sus exámenes, obtendrá seis meses más para hacerlo; posteriormente dejará de estar matriculado en la Universidad, aunque no perderá el derecho a pasar sus exámenes más tarde.

El acceso de los estudiantes a los estudios universitarios se efectuará por un nuevo sistema: se admitirá a los estudiantes conforme un sistema de cuotas según el *land* en el que haya pasado el examen de bachillerato. Dos tercios de las plazas disponibles se distribuirán según la proporción que cada *land* tenga de jóvenes entre dieciocho y veintiún años de edad en ese año y un tercio según el número de candidatos de cada *land* para una carrera concreta. En este sistema de cuotas las calificaciones obtenidas para la obtención del título de bachillerato siguen siendo un criterio decisivo.

Por primera vez se introduce un sistema disciplinario a nivel nacional. El estudiante que utilice la acción violenta, la incitación a la violencia o la simple amenaza contra una institución universitaria o contra uno de sus miembros individuales en el ejercicio de sus funciones puede ser expulsado de la universidad por un período de tres años. Durante este tiempo no podrá matricularse en ningún otro centro superior.

(The Times Higher Education Supplement.)

Nuevo plan para las construcciones universitarias

Casi 196.000 plazas para estudiantes universitarios se crearon entre 1971 y 1974, lo que unido a las previamente existentes dan una cifra total de 641.000 plazas.

Estas cifras aparecen en el quinto plan básico de construcciones universitarias que comprende los años 1976 a 1979. Desde 1971 una Comisión de planificación de construcciones universitarias—de la que forman parte representantes de la Federación y de los *länder*—elabora planes básicos para la construcción de universidades en la República Federal. Estos planes abarcan un período de cuatro años.

El quinto plan trata de tener en cuenta tanto el número probable de estudiantes como también la estructura regional y específica de las universidades, así como el desarrollo del mercado laboral. Se desea evitar que debido a cálculos a corto plazo vayan a crearse a la larga costosas edificaciones que en el futuro no puedan ser aprovechadas.

Este plan básico prevé en 1976 gastos para construcciones universitarias de hasta 3.000 millones de marcos; 1.100 millones serán financiados por la Federación. El objetivo es ampliar la capacidad de las universidades hasta alcanzar la cifra de 820.000 puestos de estudio.

La Federación y los *länder* han incrementado en los últimos años de manera sustancial los recursos para la

construcción de universidades. En 1961 eran 1.700 millones de marcos, en 1970 ya 6.800, y en 1974 nada menos que 13.100 millones de marcos. El efecto político-educativo de esta intensificación de las construcciones ha sido considerable: en 1974 pudieron iniciar estudios superiores 172.000 estudiantes.

Sin embargo, puesto que para 1990 se prevé una disminución del número de estudiantes universitarios, ya que desde comienzos de los años setenta se observa un alarmante descenso de la natalidad, la Comisión planificadora de las construcciones es de la opinión que, más que ampliar sustancialmente la existente capacidad, conviene consolidar lo ya logrado, establecer prioridades, y lograr un equilibrio a nivel regional y por carrera. El óptimo aprovechamiento de las capacidades universitarias existentes será prioritario en la política universitaria de los próximos años. La reforma estructural y organizativa de las universidades, la reforma del contenido de los estudios, y el aumento del personal docente son hoy objetivos inaplazables.

(The Times Higher Education Supplement.)

BELGICA

Austeridad en los presupuestos universitarios

Las universidades atraviesan una grave situación como consecuencia de las medidas de austeridad financieras propuestas por el Gobierno y aprobadas a comienzo del año por las dos Cámaras. Las disposiciones adoptadas han traído consigo la agitación en los centros universitarios.

El Gobierno ha querido «frenar la expansión desmesurada de los créditos universitarios en el marco del esfuerzo de restricción pedido a toda la nación». El sistema de financiación adoptado en 1971 permitió crear o desarrollar 17 centros universitarios que actualmente reagrupan a 79.000 estudiantes en un país de menos de 10 millones de habitantes. «El Gobierno de la época se dejó maniobrar por los grupos de presión y le faltó coraje», ha dicho recientemente el señor Humblet, ministro francófono de educación.

Para frenar el aumento continuo de los presupuestos universitarios, el Gobierno ha reforzado el control estatal sobre la gestión de las universidades, ha reducido las subvenciones que se le dispensaban y ha hecho pagar la mitad del coste real de sus estudios a la mayoría de los estudiantes extranjeros procedentes de países industrializados. Se reglamentará el número de estudiantes extranjeros, salvo los que provienen de los 28 países subdesarrollados con los que Bélgica ha concluido acuerdos de cooperación.

Para el cálculo de las subvenciones estatales sólo se tendrán en cuenta aquellos cursos que comprendan más de 20 estudiantes en el primer ciclo, y más de diez en la li-

cenciatura y el doctorado. La nueva contratación de profesores ha quedado por ahora suspendida.

El Gobierno se ha beneficiado de la relativa indiferencia de gran parte de la opinión pública, preocupada por una mejor gestión de las universidades e irritada por algunos incidentes violentos. Pero para obtener el acuerdo del Parlamento, el Gobierno ha tenido que declarar solamente ante el Parlamento que no habría ningún licenciamiento de profesores y que las medidas de austeridad sólo durarían dos años.

Durante este período de tiempo, se preparará una reestructuración general de la enseñanza superior con la participación de las universidades y del Parlamento.

(*LE Soir; Le Monde.*)

COMUNIDADES EUROPEAS

Programa de acción en materia educativa

Los ministros de Educación de las Comunidades Europeas se reunieron en Bruselas el 10 de diciembre de 1975, donde adoptaron el programa de acción en materia educativa. La coordinación y la ejecución del programa incumben al Comité de Educación, integrado por representantes de los Estados miembros de la CEE y de la Comisión Europea.

La Resolución adoptada en la reunión de diciembre, recoge el contenido del programa a realizar en el sector educativo:

Más facilidades de educación y formación para los ciudadanos de los Estados miembros y de los Estados no miembros de la Comunidad Económica Europea. Con respecto a los hijos de los emigrantes procedentes de terceros países, se tomarán las siguientes medidas destinadas a permitir la adaptación al sistema escolar del país receptor:

- Organización y desarrollo de un sistema de recepción que incluirá el aprendizaje intensivo de la lengua del país receptor.
- Facilidades para que estos niños aprendan su lengua y cultura maternas.
- Información a las familias sobre las oportunidades de formación y educación disponibles.

Se llevará a cabo a nivel comunitario:

Un intercambio de informaciones y de experiencias acerca de la organización de las enseñanzas más convenientes, concretizadas en un número limitado de acciones piloto que permitan la evaluación y comparación de estas enseñanzas, así como una cooperación en materia de formación de los profesores llamados a asumir las responsabilidades en este campo.

Estudios e investigaciones pedagógicas en los siguientes sectores:

- Métodos para la enseñanza de las lenguas.
- Importancia de la lengua y de la cultura de origen en los programas escolares.
- Condiciones y disposiciones existentes para el acceso a la educación en todos los niveles, y de las necesidades particulares de orientación escolar.

Perfeccionamiento de las relaciones entre los sistemas educativos europeos

Para ello se organizarán, a escala comunitaria, reuniones regulares entre los responsables de las políticas educativas, visitas e intercambios de profesores, becas de estudio, actividades escolares de contenido europeo, desarrollo de los servicios nacionales de información educativa. La cooperación se desarrollará teniendo en cuenta las actividades y experiencias de los Estados miembros.

En el ámbito comunitario se estudiarán:

- La extensión de la práctica del reconocimiento de los períodos de estudio en el extranjero.
- La posibilidad de que los profesores prosigan una parte de su carrera en otro país de la Comunidad distinto del suyo.
- La creación de centros de tipo europeo e internacional con programas específicos y utilizando varias lenguas de enseñanza.

Con el fin de facilitar a los alumnos de los países miembros que se desplazan de un país a otro dentro de la Comunidad, el paso de un sistema educativo a otro, se estudiarán la concepción y las modalidades de un libro escolar de modelo idéntico que permita tomar una decisión lo más pronto posible.

Recogida de información y documentación educativa

Con el propósito de intensificar y dirigir mejor la circulación de la información entre los responsables y entre los usuarios de la educación a todos los niveles, se constituirán en cada Estado miembro un servicio nacional de información sobre la educación en las Comunidades.

Cooperación en la enseñanza superior

Respetando la autonomía de los centros de enseñanza superior, en el ámbito comunitario se emprenderán las si-

guientes acciones encaminadas a intensificar los contactos entre estos establecimientos.

- El fortalecimiento de los lazos con y entre las organizaciones representantes de los establecimientos de enseñanza superior.
- La organización de períodos de estudio con fines específicos para el personal docente, administradores e investigadores.
- La promoción de programas comunes de estudios o de investigaciones entre los centros en varios Estados miembros.

Para estimular la libre circulación y la movilidad de los profesores, de los estudiantes y de los investigadores, se emprenderán las siguientes acciones:

- La organización de un debate con los responsables de la enseñanza superior sobre el problema del desarrollo de una política común de cara a la admisión de estudiantes de otros Estados miembros en la enseñanza superior.
- La elaboración de un informe para determinar en qué medida los sistemas nacionales de becas deben extenderse para aumentar la movilidad en la Comunidad.
- La elaboración de proposiciones tendentes a eliminar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes, de los profesores y de los investigadores a nivel universitario.

Para mejorar las posibilidades de reconocimiento académico de los diplomas y de los períodos de estudio, se emprenderán las siguientes acciones:

- La elaboración de un informe analizando la situación actual en materia de reconocimiento académico de los diplomas y conteniendo proposiciones para mejorar esta situación y, llegado el caso, para lograr una red de acuerdos.
- La organización de consultas entre los responsables políticos y la cooperación entre los establecimientos para facilitar el reconocimiento de los períodos de estudio.

Enseñanza de las lenguas extranjeras

Con el propósito de permitir al mayor número posible de alumnos el aprendizaje de las lenguas de la Comunidad, se perseguirán los siguientes objetivos:

- Ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de estudiar al menos otra lengua de la Comunidad.

- El principio de que todo futuro profesor de lenguas pase por un período de estudio en un país o región donde se hable la lengua que él enseñará.
- La promoción de la enseñanza de las lenguas fuera del sistema escolar tradicional, y particularmente para responder a las necesidades de formación profesional de los adultos.

**Realización de la igualdad de oportunidades
para el libre acceso
a todas las formas de educación**

Además de las acciones emprendidas con este fin por los Estados miembros, se organizará un intercambio de puntos de vista y de experiencias sobre las concepciones y las tendencias en orden a identificar los campos específicos que podrían ser objeto de acciones comunes. Este intercambio se concentrará en su etapa inicial sobre los temas siguientes:

- La organización de la educación maternal y su engarce con la enseñanza primaria.
- La organización de la enseñanza secundaria obligatoria.

(1491 e/1975 [Presse 146] Annex)

ESPAÑA

**Una alternativa para
la enseñanza:
documento
polémico**

Al finalizar el mes de enero la Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid discutió y aprobó el documento titulado: «Una alternativa para la enseñanza». El documento citado levantó una fuerte polémica, no sólo por el contenido de sus proposiciones sino también por haberse discutido en un momento conflictivo de la enseñanza privada del país. Paralelamente otro sector de empresarios y docentes privados celebraba una reunión *informativa* en la que se criticó la postura de la Junta.

El polémico documento propugna la estatalización de la enseñanza —aunque según sus redactores no en el contexto actual—, la supresión de las subvenciones a los centros docentes, gestión democrática de la enseñanza, ciclo único desde la preescolar hasta los dieciséis años, escuela unificada, etc. En opinión de los autores del documento, éste apunta hacia la libertad de enseñanza, pero no la de la empresa privada.

Las siete enmiendas a la totalidad del documento fueron rechazadas durante el transcurso de la Junta que también aprobó una plataforma reivindicativa de varios puntos.

(Ya.)

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

La violencia escolar cuesta anualmente 600 millones de dólares

Desde 1968 las escuelas de la ciudad de los Angeles han sufrido pérdidas por valor de 11 millones de dólares como consecuencia del vandalismo. El incremento de los incendios premeditados, robos, asaltos personales, raptos, asesinatos, han obligado a introducir especiales medidas de seguridad en las escuelas.

Trescientos policías y cien ayudantes patrullan las escuelas. Los maestros disponen de sistemas de alarma conectados con la policía; se han dispuesto corredores de seguridad por donde los niños pueden pasear sin peligro, y helicópteros vigilan desde el aire.

La campaña que se lleva a cabo en esta ciudad, repercute en toda la nación, donde la violencia escolar ha alcanzado tales proporciones que los educadores creen que todas las reformas, innovaciones, integración racial, y los esfuerzos para atraer mejores maestros, fracasan por el terror impuesto en las escuelas.

Un informe reciente sobre diferentes escuelas de la nación detallaba cien programas introducidos por las autoridades locales para luchar contra la ola de violencia juvenil. El informe fue presentado en una conferencia que reunió a maestros, investigadores, guardias de seguridad, médicos de todo el país y donde se discutió el tema de la violencia escolar. Pocos pudieron ofrecer soluciones; todos estaban de acuerdo en que las causas eran en gran parte desconocidas —se necesitan más investigaciones—, y la violencia escolar es sólo un síntoma de una enfermedad social más amplia, pero la violencia cuesta ahora a las escuelas norteamericanas 600 millones de dólares anualmente.

El profesor Jonh Q. Wilson, autor de un libro que acaba de publicarse *Thinking about Crime*, señala que los mismos argumentos que se utilizan ahora para explicar la violencia en las escuelas son los que se emplearon en la época del presidente Johnson cuando la violencia de la sociedad alcanzó un punto culminante. Incluso eliminar la pobreza no reduciría necesariamente la violencia. Cuando hace unos años se alcanzó el pleno empleo, con una prosperidad jamás igualada, el crimen aumentó.

Una forma de reducir la violencia en las escuelas podría ser la introducción de diferentes vías al mercado de trabajo. La escuela es ahora el único camino. El profesor Wilson indica que para determinados niños sería más útil encami-

narles en una temprana edad hacia un trabajo, con una educación complementaria, que mantenerles durante todo el día en la escuela.

(The Times Educational Supplement.)

FRANCIA

Congreso de la Federación de Educación Nacional

En el mes de febrero la Federación de la Educación Nacional, que agrupa a cuarenta y cuatro Sindicatos, con medio millón de adheridos, celebró en Grenoble su Congreso tradicional. En su discurso el secretario general de la Organización señor A. Henry, defendió el proyecto de la Federación de llevar a cabo una reforma de la enseñanza que comprenda «el derecho a la formación inicial hasta los dieciocho años para todos los jóvenes. «Distinguiendo las causas coyunturales y las causas estructurales del paro, el secretario general señaló la "inadaptación del sistema de educación" y la "lenta pero cierta degradación del servicio público de educación nacional"».

El secretario general pidió que la formación inicial prolongada se convierta en una reivindicación prioritaria, común a las fuerzas de la izquierda. Esta formación debería «vincular a los conocimientos generales, es decir, una cultura general para nuestro tiempo, una formación profesional multivalente que abra las puertas de la vida y no solamente las puertas de la fábrica...»

El señor Henry atacó el «autoritarismo del poder» que se ha manifestado por ejemplo en la intención del Gobierno de reemplazar los puestos de inspectores de academia—todos antiguos enseñantes—por los empleos de directores departamentales de educación «bajo la vigilancia de los prefectos». A este autoritarismo, el secretario general, opuso la defensa de las libertades individuales y colectivas y la laicidad de la enseñanza. Pero ésta no debe encubrir un nuevo enganche. «No hemos luchado contra las capillas en el interior de nuestras escuelas para dejar entrar en ellas otros dogmas u otras intolerancias. La educación cívica, la formación del ciudadano, el aprendizaje de los hechos económicos y sociales, la reflexión sobre los grandes problemas de nuestro tiempo, comprendidos los problemas políticos, no deben excluirse de los programas y de la vida de la escuela. Pero una auténtica educación que se dirija a los niños y a los adolescentes no se acomoda ni al proselitismo ni a los enfrentamientos».

Durante los debates del Congreso, para la mayoría, una reforma en profundidad del sistema educativo debe partir de un principio básico: «partir del niño». La educación debe «ayudar a adquirir los conocimientos, a desarrollar el cuerpo, a formar el espíritu, a fortalecer el carácter». La adquisición

de los conocimientos no debe ser enciclopédica; el desarrollo de la personalidad del niño y del adolescente es prioritario. En esta perspectiva, el enseñante debe ser tanto «animador» como transmisor de un saber. Por otra parte, las jerarquías entre las categorías de enseñantes deben suprimirse para llegar a «un cuerpo único de maestros, de la maternal al final del segundo ciclo».

(Le Monde.)

**El programa
educativo
para 1976**

El ministro de educación, señor René Haby, acaba de anunciar los sectores en los que se centrará la política normativa del Ministerio durante 1976, en desarrollo de la Ley de 11 de julio de 1975 sobre la modernización del sistema educativo. En tres campos se dictarán varios Decretos de aplicación de la Ley: la organización pedagógica y administrativa; los contenidos de la enseñanza y la política de personal.

Cuatro Decretos se encuentran en una fase muy avanzada y van a someterse a la reflexión de los sindicatos de profesores, a las federaciones de padres, a los delegados de los alumnos, a los parlamentarios y a los representantes de la enseñanza privada. Los Decretos se refieren a la organización pedagógica de las escuelas, de los colegios y de los liceos, al funcionamiento administrativo y financiero de estos centros. Otros tres Decretos en curso de elaboración regulan el bachillerato y los exámenes de la enseñanza técnica.

«Un gran número de incertidumbres» existen todavía en cuanto a la renovación de los contenidos de la enseñanza, «empresa muy amplia, pesada y difícil», ha declarado el señor Haby. Se han creado cuatro grupos de estudio para completar el trabajo de las comisiones reunidas en la primavera pasada: enseñanza científica; ciencias naturales; ciencias humanas; educación artística y estética. Por lo demás, otras dos comisiones se dedicarán a definir las «finalidades educativas» de la enseñanza y a precisar las modalidades de una formación manual y técnica. La inspección general ha recibido como misión la elaboración de los nuevos programas antes del próximo verano, con el objetivo de preparar con tiempo suficiente los manuales escolares.

(Le Monde.)

**Reforma
del segundo
ciclo de
educación
superior**

El *Boletín Oficial* publicaba el 20 de enero de 1976 un Decreto reformando el segundo ciclo de estudios universitarios. El nuevo texto mantiene los dos diplomas del segundo ciclo: la licenciatura se obtiene tres años después del bachillerato, la *maîtrise* después de cuatro años. La definición de los estudios del segundo ciclo es en adelante diferente: «Dispensar una formación científica de alto nivel que

prepare a los estudiantes a la vida activa y al ejercicio de responsabilidades profesionales»: esta «profesionalización» del segundo ciclo es el rasgo determinante de la reforma.

Las universidades deberán someter sus proyectos a una habilitación del secretariado de Estado para las universidades, mientras que hasta ahora, las licenciaturas y «maîtrises» debían adecuarse al marco estricto (programas y horarios) de una reglamentación nacional.

La licenciatura «sanciona una formación coherente y completa. Se concibe como un diploma terminal. Implica una formación que versa sobre los elementos fundamentales de una disciplina o de un grupo de disciplinas, bien una formación interdisciplinar, bien una formación con un objetivo profesional». La enseñanza dura un año, salvo casos particulares, y comprende entre 350 y 550 horas de formación. La posesión del diploma de estudios universitarios generales (DEUG), que sanciona los dos primeros años de estudios superiores, es necesaria para acceder a la licenciatura.

La *maîtrise* «sanciona bien una formación científica fundamental, bien una formación científica y tecnológica de objetivo profesional». Los estudios duran normalmente un año después de la licenciatura, estando comprendido el número de horas de enseñanza entre 350 y 550.

La reforma ha provocado en varias universidades e institutos universitarios de tecnología huelgas estudiantiles. Las organizaciones políticas y sindicales de izquierda se han mostrado hostiles a la reforma. Uno de los problemas que más inquieta a los universitarios es el de si la «profesionalización» de los estudios universitarios no va a contribuir a un reforzamiento de la selección.

El secretario de Estado para las universidades, al preparar la reforma, no había ocultado su deseo de vincular las formaciones a las «necesidades de la economía», y sus adversarios le acusan de querer transformar las universidades en escuelas profesionales.

Actualmente, la gran mayoría de los estudiantes que siguen estudios como derecho, economía, letras, ciencias exactas y humanas, que no se preparan para ninguna profesión precisa, obtienen empleo, casi siempre, en la administración pública y en la enseñanza. Este sistema fue válido hasta 1971, puesto que la función pública y en particular las enseñanzas ofrecían salidas a estos universitarios. Pero con el crecimiento considerable del número de diplomados, sobre todo en letras, la «saturación» progresiva de las salidas en la enseñanza ha creado una grave situación.

El objetivo de la reforma es vincular las funciones a los empleos. Una tal opción presenta un primer problema ¿Podrá la economía «absorber», en los próximos años, un número tan importante de titulados? Según un informe del Centro de estudios y de investigaciones sobre las cualificaciones, el

sector privado no acogía apenas en 1970 más que un 25 por 100 de los titulados universitarios; será necesario hoy que la proporción pase, para los licenciados, a un 60 por 100 (unos 25.000 empleos más cada año). ¿Es posible este crecimiento? No es fácil que sea posible, particularmente porque el paro afecta ya a los diplomados.

(*Le Monde.*)

GRAN BRETAÑA

Controversia en torno al castigo corporal en las escuelas

Por 181 votos contra 120, la Cámara de los Comunes ha rechazado un reciente proyecto de ley laborista encaminado a la abolición de los castigos corporales en todos los centros educativos y su sustitución por formas alternativas de castigo.

Los defensores del proyecto argumentan que el uso del castigo corporal en las escuelas constituía uno de los últimos vestigios de la violencia formal legalizada en la sociedad; ni siquiera el más atroz criminal que hubiese cometido el crimen más horrendo puede legalmente ser sometido a ningún tipo de castigo corporal. El uso del castigo corporal tiene un efecto embrutecedor en las relaciones maestro-alumno, que deberían basarse en el respeto mutuo más que en la confrontación.

El proyecto de ley otorgaba a las autoridades escolares como castigo alternativo, el poder de retener a los alumnos más allá del normal horario escolar. Quienes se opusieron al proyecto fundamentaron su oposición en que la disciplina es una parte esencial de la enseñanza. Quienes pretenden abolir estos castigos deberían «prestar más atención a los que tienen la difícil tarea y el deber de reforzar la disciplina en las escuelas». Una de las razones del alto nivel de analfabetismo es la falta de disciplina en las escuelas. El vandalismo juvenil «está costando al país ocho millones y medio de libras anuales».

Para quienes defienden los castigos corporales en las escuelas y otro tipo de sanciones, el resultado de la creciente disminución de estos castigos ha sido el que tanto las escuelas como la sociedad se han hecho más violentos. En muchas escuelas—dicen—no existe el orden, y sí la más absoluta indisciplina. En opinión de un director de una escuela: «... si no se utilizan los castigos corporales contra los alumnos que quebrantan las normas y atacan a otros niños, y con sus palabras amenazan y destruyen la autoridad de los maestros, entonces necesitaremos policías en los pasillos y dentro de las clases».

En cambio, los partidarios de la abolición de estos castigos, aducen que las escuelas donde se quebranta la disciplina gravemente, no son más que incidentes aislados. El mal comportamiento es tan frecuente en las escuelas donde

se acude al castigo corporal como en las que lo han suprimido. La razón por la que los niños se comportan hoy de forma poco adecuada no es por la ausencia de un castigo corporal sino por la sociedad permisiva en la que viven. Lo que los maestros necesitan es más ayuda de los padres de los alumnos que toleran el mal comportamiento de éstos en el hogar.

(The Times Educational Supplement.)

**Proyecto
de ley generalizando
las escuelas
integradas**

Todas las autoridades docentes locales deberán poner fin a la selección en el acceso a las escuelas secundarias y someter planes para la introducción de las *comprehensive schools* (escuelas integradas o escuelas secundarias únicas) conforme a lo estipulado por un proyecto de ley publicado por el gobierno recientemente. Pero la situación económica es de tal gravedad que las reformas pasan un poco a un segundo plano.

El proyecto de ley sometido al Parlamento tiende a suprimir las antiguas *grammar schools*, con su selección a la entrada a la edad de once años, y a generalizar las escuelas integradas cuyo acceso es libre tras cursar la escuela elemental. La escuela secundaria única se ha convertido en la piedra angular de la política del partido laborista en materia de enseñanza. Hasta ahora, se había contentado con circulares dirigidas a las autoridades locales para la introducción de estas escuelas, pero ante la negativa de siete administraciones docentes de adecuarse a estas instrucciones, el ministro de educación no ha dudado en recurrir a la Ley.

Por su parte un portavoz del partido conservador, en la oposición, ha acusado al Gobierno de intentar imponer las escuelas integradas en lugar de concentrar sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación y en otros problemas educativos de mayor importancia. Además, la implantación de estas escuelas por medio de una Ley, privará a las autoridades locales de sus poderes esenciales y se dará un paso decisivo para la centralización del sistema de administración educativa. «Nos opondremos a este proyecto de ley en el Parlamento y en todo el país y buscaremos la movilización de la opinión pública de forma que el Gobierno comprenda que sus proposiciones son rechazadas por una gran mayoría de quienes se preocupan del futuro de nuestras escuelas y del futuro de quienes son educados en ellas».

En el clima actual de restricción presupuestaria, el pragmatismo británico ha establecido las prioridades en materia de educación en función de la urgencia de los problemas. En primer lugar, asegurar la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Luego, el segundo ciclo

de enseñanza secundaria, llamado a desarrollarse rápidamente en el futuro. Las escuelas maternas ocupan en esta escala el tercer lugar.

(The Times Educational Supplement.)

ITALIA

La crisis gubernamental aplaza la reforma de la educación secundaria

¿Debe la escuela secundaria ofrecer una cultura general o formar de manera precisa y completa a una profesión? Esta cuestión se encuentra en el centro del debate sobre la reforma de la «escuela secundaria superior», para la que se han presentado en el Parlamento seis proyectos de ley. Un séptimo proyecto, que constituirá la síntesis, se encuentra en preparación en el Ministerio de la Instrucción Pública.

La escuela secundaria superior reúne a casi dos millones de alumnos de catorce a diecinueve años de edad. Sin embargo, en relación al conjunto de adolescentes de este grupo de edad, este número es todavía pequeño.

La escuela secundaria comprende diversas ramas sin relación entre ellas. Esta rigidez del sistema se hizo más controvertida a partir de 1969, cuando se liberalizó el acceso a la universidad: un alumno que durante cinco años haya recibido una formación comercial puede acceder a una facultad de filosofía sin haber oído nunca pronunciar el nombre de Kant.

El sistema actual padece, pues, de falta de flexibilidad, puesto que un alumno, orientado a los catorce años, no tiene la posibilidad de cambiar de ruta. Presenta además a la Universidad graves problemas por exceso de liberalismo, ya que un número grande de titulares del «diploma de madurez» acuden a ciertas facultades, como la de medicina, sin preparación adecuada.

¿Es necesario «desprofesionalizar» la escuela secundaria? Parcialmente, han respondido la mayoría de los partidos políticos. Lo que sería preciso fundamentalmente es unificarla. Los estudios, en opinión de los partidos, deben conservar un carácter selectivo, pero ofrecer algunas grandes orientaciones, flexibles, más que ramas estrechas, demasiado especializadas.

El proyecto presentado por la democracia cristiana prevé, por ejemplo, un ciclo de cinco años. Los dos primeros constituirían un tronco común de orientación, que se incluiría en la escolarización obligatoria. Esta pasaría así de los catorce años a los dieciséis, como en la mayoría de los países europeos. Durante los tres años restantes el alumnado adquiriría una preparación profesional.

Los dos primeros años del período de orientación estarían formados por tres tipos de estudios: una parte común

obligatoria (comprendiendo seis grupos de disciplinas básicas); una parte opcional (segunda lengua moderna, complementos de matemáticas, música...); una parte llamada «electiva», que no ocuparía más de un 10 por 100 del total semanal, y que se articularía en actividades libres.

En los restantes tres años existirían cuatro grupos de disciplinas —con diversas opciones—: literatura, lingüística, expresión; matemáticas, ciencias, tecnología; filosofía, pedagogía, psicología, historia; derecho, economía. En este período se distinguirían también tres partes: una común, una opcional y otra tercera electiva. Pero los alumnos podrían pasar de una opción a otra o incluso cambiar de grupo de disciplina gracias a cursos de recuperación. Al término de estos tres años, los alumnos pasarían el examen de madurez, que daría acceso a la universidad.

Sin embargo, la crisis gubernamental originada en los primeros meses del nuevo año, con su correspondiente reflejo en el Parlamento, sigue posponiendo la tan esperada reforma de la escuela secundaria.

(Le Monde de l'Education.)

**Disminución
del
porcentaje
de incremento
anual
de gastos
de educación**

El porcentaje de incremento anual de gastos en educación ha disminuido sensiblemente en los cuatro últimos años, según un informe del Instituto de Estudios de Inversión Social.

El análisis revela que, mientras que este porcentaje permaneció relativamente constante entre 1968 y 1971 (aproximadamente en un 19 por 100 anual), disminuyó rápidamente en 1972 a un 17,2 por 100; en 1973, a un 16 por 100, y en 1974, a un 15 por 100. El Instituto prevé que para 1975 y 1976 esta tendencia continuará.

El informe muestra que, a pesar de la disminución, el porcentaje del producto nacional neto gastado en educación entre 1968 y 1974 permaneció relativamente constante, aproximadamente en un 6 por 100.

En 1974 Italia gastó aproximadamente 3.656 millones de libras esterlinas en educación, de los cuales 775 millones correspondieron a las autoridades locales y 2.281 millones al Ministerio de Educación.

De la suma gastada por el Ministerio, casi un 90 por 100 fue en concepto de salarios para los profesores y administrativos.

Según el análisis del Instituto, la enseñanza secundaria fue el nivel que padeció más gravemente la reducción del presupuesto educativo, lo que incidió en que estas escuelas se encuentren, en muchos casos, faltos de recursos para introducir programas experimentales y a veces incluso sin medios para equipar convenientemente al centro.

El Gobierno, de hecho, ha diferido toda seria innovación en la escuela secundaria hasta que la tan esperada reforma general de la enseñanza secundaria se convierta en realidad, pero hasta ahora no se ha presentado al Parlamento el proyecto de ley para reformar este nivel educativo.

(The Times Educational Supplement.)

PAISES BAJOS

Proposición de cursos generales universitarios basados en el sistema de créditos

La Comisión ministerial para el desarrollo de la educación superior recomienda la introducción de un sistema nacional de unidades/crédito. Cada unidad/crédito correspondería al trabajo realizado por un estudiante durante una semana de cuarenta horas (el año académico comprende cuarenta y dos semanas lectivas).

En opinión de la Comisión, la introducción de este sistema permitirá una mayor flexibilidad en los cursos universitarios. Esta mayor flexibilidad significará que la educación superior responderá más acertadamente a las necesidades individuales de los estudiantes. No sólo porque estas necesidades individuales encontrarán una mayor satisfacción en instituciones concretas, sino también porque los estudiantes podrán trasladarse más fácilmente de un centro a otro.

Las recomendaciones están en la línea de la política gubernamental de poner fin al sistema según el cual se forma a los estudiantes para profesiones específicas o para la investigación especializada; los nuevos programas les equiparan para una diversidad de empleos y les harán más aptos a un mercado laboral fluctuante. Las últimas estimaciones oficiales al respecto indican que para 1980 habrá unos 7.000 graduados universitarios subempleados.

La Comisión recomienda que los primeros cursos experimentales, inicialmente con 200-300 estudiantes, comiencen en septiembre de 1977. Los cursos comprenderían un programa obligatorio, que versaría sobre tres sectores: inglés, estudios sociales y una combinación de ciencias naturales y tecnología, y otro programa optativo. Se piensa también que estos estudios vendrían completados por cursos especiales sobre la profesión elegida por el estudiante. La Comisión niega que estos cursos de corta duración vayan a proporcionar al alumno un simple conocimiento superficial.

Los requisitos para la admisión en estos cursos serán los mismos que para acceder a la universidad.

(The Times Higher Education Supplement.)

Crónica legislativa

ESPAÑA

Destacamos, entre las disposiciones publicadas en los últimos meses, varias que tienen un carácter más bien general, como es la Orden ministerial que hace extensivo el indulto al ámbito académico o el Decreto de la Presidencia del Gobierno que autoriza la contratación y ejecución de ciertas obras a los delegados provinciales de Educación y Ciencia, junto a otras de carácter específico referidas a algunos niveles educativos.

1. INDULTO ACADEMICO

Extensión de los beneficios del Decreto 2940/1975, de 25 de noviembre

Por Orden de 5 de diciembre de 1975 se extienden los beneficios del Decreto 2940/1975, de 25 de noviembre, al ámbito académico, dejando sin efecto las sanciones impuestas a alumnos en virtud del Reglamento de Disciplina Académica por actos cometidos hasta el 21 de noviembre.

2. CONTRATACION DE EJECUCION DE OBRAS

Autorización a los delegados provinciales de Educación y Ciencia

A fin de mantener las condiciones adecuadas de los Centros estatales para el desempeño de sus funciones educativas se autoriza a los delegados provinciales a contratar la ejecución de obras de acondicionamiento, ampliación, mejora y conservación de los mismos por Decreto de la Presidencia del Gobierno 2991/1971, de 31 de octubre. Se excluyen de la autorización los Centros universitarios y se limita el presupuesto a la cuantía de 5.000.000 de pesetas.

3. SANIDAD ESCOLAR

Reglamento provisional

Por Decreto de la Presidencia del Gobierno 2892/1975, de 31 de octubre, se aprueba el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar a fin de regular el cuadro mínimo indispensable que garantice el control médico preventivo de las instalaciones docentes, del alumnado y de su profesorado.

4. EDUCACION GENERAL BASICA

Acceso al Cuerpo de EGB de la primera promoción del Plan Experimental de las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB

De acuerdo con lo preceptuado en el Decreto 375/1974, de 7 de febrero, por el que se fijan las bases para el acceso al Cuerpo de Profesores de EGB, la Orden de 15 de noviembre de 1975 dicta las normas para la selección de graduados de la primera promoción del Plan Experimental de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, que han de ingresar en dicho Cuerpo por el sistema de acceso directo.

Plantillas de los colegios nacionales de EGB

Establecidos todos los cursos de Educación General Básica, era preciso determinar la plantilla de los profesores especialistas de la segunda etapa, que hiciese posible la provisión de las vacantes necesarias en las circunstancias actuales. El Decreto 3600/1975, de 5 de diciembre, establece dicha plantilla y regula la provisión de los puestos de trabajo.

5. UNIVERSIDAD

Convalidación de estudios del doctorado

El Decreto 3199/1975, de 31 de octubre, establece el procedimiento para convalidar los estudios del doctorado hechos en el extranjero por españoles que hubiesen obtenido sus licenciaturas en España.

REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

LEY DE FORMACION DEL PROFESORADO

La Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de los diversos Estados de la República Federal y, en particular, el Comité Escolar iniciaron el despegue de la reforma pedagógica alemana tras la segunda gran guerra. Dicha reforma se racionalizó en un plan que permitió organizar y unificar las instituciones escolares públicas de formación general.

La democratización plena de la escuela fue, y continúa siendo, uno de los objetivos centrales de dicha reforma, cuyo más conseguido logro ha sido la *Gesamtschule*, especialmente en su forma integrada.

Para el logro de este objetivo y para la penetración pedagógica en la vida pública, propósito que preocupa en gran medida a los responsables de la educación en la República Federal Alemana, no podía descuidarse la formación del profesorado.

La Ley de Baviera, que reproducimos, refleja sin duda la atención que merece la mejora científica y pedagógica de los profesores, sin descuidar el perfeccionamiento de los mismos en un esfuerzo porque esta reforma no defraude.

Diecisiete disposiciones generales del Estado de Baviera, entre ellas la Ley sobre Formación para el Ejercicio de la Enseñanza en la Escuela Primaria, de 10 de octubre de 1972, se ven derogadas por la presente. Y es digno de destacar que la mayoría de las mismas eran reglamentos posteriores a 1970, reguladores de exámenes para el ejercicio de la enseñanza, con lo que la actual Ley abre un marco general definido que aglutine la política educativa en este sector tan importante.

I. DISPOSICIONES LEGALES

Ley de Formación del Profesorado de 8 de agosto de 1974

(Gaceta Oficial de Baviera, p. 383)

El Parlamento del Estado Libre de Baviera ha aprobado la siguiente Ley, que se promulga oído el dictamen del Senado:

SECCION I

Generalidades

Artículo 1.º *Generalidades*.—La capacidad para ejercer la carrera docente en las escuelas oficiales presupone una preparación científica o artística revalidada (estudio) y un perfeccionamiento pedagógico de orden práctico (servicio preparatorio); la preparación y el perfeccionamiento deben responder a la actividad educativa y pedagógica, según los objetivos generales de formación de la Constitución del Estado Libre de Baviera, y a los objetivos formativos específicos de la estructura docente (escuela elemental, escuela primaria superior, escuela real, instituto, escuelas profesionales).

Art. 2.º *Magisterio*.—El ejercicio del magisterio en las escuelas oficiales tiene su centro de gravedad en el grado de primaria o en el grado medio I o II. Con arreglo a lo anterior, son cargos docentes:

1. El ejercicio del magisterio en el grado de primaria (generalmente, los cursos 1.º a 4.º).
2. El ejercicio del magisterio en el grado medio I (generalmente, cursos 5.º a 10.º).
3. El ejercicio del magisterio en el grado medio II (generalmente, cursos 11.º a 13.º).

Art. 3.º *Preparación y perfeccionamiento.*—(1) La preparación y el perfeccionamiento para el ejercicio del magisterio se adquieren:

1. Por los estudios científico-pedagógicos, el estudio científico o artístico de dos asignaturas, incluidos estudios técnico-pedagógicos, y las correspondientes prácticas en una escuela o empresa. En los estudios científico-pedagógicos se incluirán, en el grado adecuado, estudios sociológicos. Los estudios científico-pedagógicos, técnicos, técnico-pedagógicos y de práctica profesional se combinarán entre sí de tal forma que se complementen y profundicen recíprocamente. El estudio de Didáctica de grado primario corresponde al estudio de una disciplina docente. El estudio artístico de una disciplina podrá considerarse equivalente al estudio de dos disciplinas docentes.
2. Por el servicio preparatorio.

(2) Los estudios podrán ampliarse conforme a lo establecido en los artículos 11 a 13.

Art. 4.º *Estudios.*—(1) Los estudios de la carrera docente se realizarán en una escuela superior, escuela general superior o escuela superior de arte, dentro del territorio de aplicación de la Ley Fundamental (Constitución), mediante cursos distintos a los de las escuelas técnicas superiores. Las normas de calificación para el estudio en una escuela superior científica, escuela general superior o escuela superior de arte serán las establecidas en el artículo 50 de la Ley de Escuelas Superiores de Baviera y en las normas para su ejecución.

(2) Los estudios podrán realizarse también en una escuela superior no oficial que haya sido reconocida oficialmente por el Ministerio de Instrucción y Cultos para el curso correspondiente, o en una escuela superior no oficial situada fuera del ámbito territorial de aplicación de esta Ley, siempre que el curso se haya declarado equivalente al correspondiente curso de una de las escuelas superiores citadas en el apartado 1, párrafo 1.

(3) Sobre el abono de un estudio conveniente para la carrera docente y realizado en una escuela superior situada fuera del ámbito de aplicación de la Ley Fundamental a los tiempos de estudio establecido en la presente Ley, resolverá el Ministerio de Instrucción y Cultos.

(4) El Ministerio de Instrucción y Cultos o los organismos en quienes delegue asignarán a las escuelas superiores de Baviera, de acuerdo en su caso con sus dirigentes, escuelas adecuadas (escuelas de prácticas) para la realización de las prácticas, así como para fines científicos.

(5) Los reglamentos de estudios y las normas de exámenes (art. 24, párr. 2) se estructurarán de tal forma que los objetivos pedagógicos de los cursos de profesorado, incluidos los exámenes, puedan llevarse a cabo en un período de tiempo que no exceda en más de un curso al período mínimo de estudios establecido en la presente Ley.

Art. 5.º *Servicio preparatorio.*—(1) El servicio preparatorio se realizará en un seminario y tendrá una duración mínima de dieciocho meses, sin perjuicio de las normas sobre la relación de funcionarios revocables.

(2) El servicio preparatorio tiene por misión proporcionar la base teórica de la actividad profesional práctica y deberá organizarse en estrecha relación con el estudio.

(3) El Ministerio de Instrucción y Cultos organiza los siguientes seminarios:

1. Docencia en el grado de primaria.
2. Docencia en el grado de medio I.
3. Docencia en el grado de medio II (ámbito general).
4. Docencia en el grado de medio II (ámbito profesional).
5. De pedagogía especial.

Asimismo regulará la cooperación recíproca entre los seminarios de estudios (seminarios cooperativos) mediante escuelas adecuadas (escuelas de seminarios).

(4) El reglamento formativo del servicio preparatorio tendrá especialmente en cuenta los diferentes objetivos pedagógicos de las diversas clases de escuela. En el seminario de estudios para la docencia en el grado secundario I se acentuará la formación respecto a un tipo de escuela elegido. Esta relación no excluye el posterior destino en otro tipo de escuela.

(5) El Ministerio de Instrucción y Cultos podrá abonar, en todo o en parte, al servicio preparatorio a que se refiere esta Ley el servicio prestado en otro *Land* situado dentro del ámbito territorial de aplicación de la Ley Fundamental.

Art. 6.º *Exámenes.*—(1) El estudio para la carrera docente en las escuelas oficiales termina con el Primer Examen de Estado. El servicio preparatorio termina con el Segundo Examen de Estado para la docencia en escuelas oficiales.

(2) El Examen de Estado Primero y el Segundo alcanzan también la disciplina en que se basa la ampliación de estudios a que se refieren los artículos 11 a 13. Quien hubiese

obtenido la capacidad para ejercer la docencia y amplíe a *posteriori* sus estudios, conforme a los artículos 11 a 13, realizará el Primer Examen de Estado sobre la disciplina en la que hubiese ampliado estudios.

(3) Las normas de exámenes (art. 24, párr. 2) podrán condicionar la admisión al Primer Examen de Estado a la realización de una actividad profesional práctica. En conexión con el estudio, podrán establecerse exámenes oficiales intermedios, cuya superación será condición de admisibilidad al Primer Examen de Estado.

(4) El Ministerio de Instrucción y Cultos podrá reconocer como Primer Examen de Estado, en el sentido de la presente Ley, un Examen de Estado realizado fuera del ámbito territorial de aplicación de esta Ley.

Art. 7.º *Capacidad para ejercer un cargo docente.*—(1) La capacidad para ejercer un cargo docente en las escuelas oficiales se adquiere por la aprobación del Primero y el Segundo Examen de Estado para el cargo referido.

(2) El Ministerio de Instrucción y Cultos comprobará si una capacidad adquirida fuera del ámbito de aplicación de esta Ley corresponde a la exigida en ella.

SECCION II

Estudios

Art. 8.º *Docencia en el grado de primaria.*—Los estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado de primaria deben abarcar:

1. Un estudio científico-pedagógico.
2. El estudio de la didáctica del grado de primaria.
3. El estudio de una disciplina docente.

La duración de los estudios será de, al menos, seis semestres.

Art. 9.º *Docencia en el grado medio I.*—Los estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado medio I deben abarcar:

1. Un estudio científico-pedagógico.
2. El estudio de las disciplinas docentes.

La duración del estudio será de, al menos, seis semestres.

Art. 10. *Docencia en el grado medio II.*—Los estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado medio II deben abarcar:

1. Un estudio científico-pedagógico.
2. El estudio promulgado de una disciplina docente, considerándose como tal el estudio de una rama especializada profesional.
3. El estudio de una disciplina docente más la duración de los estudios será de, al menos, ocho semestres.

Art. 11. *Ampliación de estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado de primaria.*—El estudio para el ejercicio de la enseñanza en el grado de primaria podrá ampliarse:

1. Por un estudio que conduzca a una cualificación pedagógica o pedagógica especializada reconocida por el Ministerio de Instrucción y Cultos, o
2. Por el estudio de una segunda disciplina docente. El estudio de ambas disciplinas podrá sustituirse por el de una rama pedagógica especializada o por estudios con clases de psicología, con acento en la psicología escolar.

Art. 12. *Ampliación de estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado secundario I.*—El estudio para el ejercicio de la enseñanza en el grado secundario I podrá ampliarse:

1. Por estudios que otorguen una cualificación pedagógica o pedagógica especializada reconocida por el Ministerio de Instrucción y Cultos.
2. Por el estudio de la Didáctica del grado de primaria.
3. Por el estudio de una tercera disciplina docente.
4. Por el estudio profundizado de una de las dos disciplinas, considerándose también como tal el estudio de una rama pedagógica especializada o los estudios terminados de psicología, con acento en la psicología escolar. Esta especialización sustituirá a una de las dos disciplinas docentes exigidas (art. 9.º, párr. 1, número 2).

Art. 13. *Ampliación de estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado secundario II.*—El estudio para el ejercicio de la enseñanza en el grado secundario II podrá ampliarse:

1. Por un estudio que otorgue una cualificación pedagógica o pedagógica especializada reconocida por el Ministerio de Instrucción y Cultos.
2. Por el estudio de una tercera disciplina docente.
3. Por el estudio profundizado de la segunda disciplina docente; se considera también como tal el estudio terminado de una rama pedagógica especializada o

profesional o de psicología con acento en la psicología escolar, que puede sustituir al estudio de la segunda disciplina docente (art. 10, párr. 1, núm. 3).

SECCION III

Art. 14. *Perfeccionamiento del profesorado.*—(1) El perfeccionamiento del profesorado tiene por fin la conservación de las aptitudes adquiridas y su adaptación a la evolución de los conocimientos científicos, económicos o laborales, y deberá desarrollarse mediante instituciones de perfeccionamiento.

(2) Los profesores están obligados a perfeccionarse y a tomar parte en los cursos oficiales de perfeccionamiento. Para hacer posible su participación en los cursos de perfeccionamiento que se organicen en interés del servicio, se darán las necesarias facilidades.

(3) El Ministerio de Instrucción y Cultos regulará la amplitud y el contenido de los cursos de perfeccionamiento. Por lo que se refiere a su amplitud, deberá recabarse la aquiescencia del Ministerio de Hacienda.

SECCION IV

Ejercicio de la actividad docente con acento referido a los grados

Art. 15. *Ejercicio de la enseñanza en el grado de primaria.*—(1) El que haya adquirido la capacidad de ejercer un cargo docente en el grado de primaria podrá, como profesor de primaria, ser destinado a la enseñanza de la disciplina docente en el grado secundario I, conforme al artículo 8.º, párrafo 1, número 3.

(2) Los que, conforme al artículo 11, hubieren ampliado sus estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado de primaria podrán ser destinados también al grado secundario I; quien haya ampliado sus estudios en una rama pedagógica especializada podrá, con independencia de los grados escolares, ser destinado de acuerdo con las necesidades pedagógicas especiales.

Art. 16. *Ejercicio de la actividad docente en el grado secundario I.*—(1) Quien posea la capacidad de ejercer un cargo docente en el grado secundario I podrá actuar como profesor en el grado indicado.

(2) Quien, conforme al artículo 12, números 1, 2 ó 4, párrafo 2, haya ampliado sus estudios podrá ejercer también en el grado de primaria; quien haya ampliado sus estudios en una rama pedagógica especializada podrá, con indepen-

dencia de los grados escolares, ser destinado con arreglo a las necesidades pedagógicas especiales.

(3) Quien hubiese ampliado sus estudios para el ejercicio de la enseñanza en el grado secundario I, mediante el estudio profundizado de una de las dos disciplinas docentes (art. 12, núm. 4, párr. 1), podrá también ser destinado al grado secundario II.

Art. 17. Ejercicio de la actividad docente en el grado secundario.—Los profesores aptos para enseñar en el grado secundario II se destinarán al grado secundario II y, de acuerdo con las necesidades de la enseñanza estructurada, especialmente del gimnasio y de las escuelas profesionales, también podrán ser destinados al grado secundario I.

SECCIÓN V

Normas especiales

Art. 18. Normas especiales sobre formación previa, formación y exámenes.—(1) El Ministerio de Instrucción y Cultos podrá declarar la aptitud para enseñar en escuelas oficiales cuando, en lugar de la formación previa y la formación a que se refieren las secciones I y II de la presente Ley:

1. Pueda acreditarse como formación previa para el cargo docente pretendido un estudio adecuado, de al menos ocho semestres, realizado en una de las escuelas superiores citadas en el artículo 4.º, párrafo 1, apartados 1 ó 2, con un Primer Examen de Estado o, en tanto en cuanto fuese usual, con un examen de escuela superior o eclesiástico equivalente.
2. Una actividad de al menos dos años como profesor en escuelas oficiales o supletorias.

La declaración podrá condicionarse, además, al desempeño de una actividad profesional práctica, a un examen complementario en materia científico-pedagógica y especialización didáctica y a la realización de un Primer Examen de Estado en otra disciplina docente. En lugar de la actividad de dos años a que se refiere el párrafo 1, número 2, podrá, cuando fuese conveniente, exigirse la prestación del servicio preparatorio y la realización del Segundo Examen de Estado para el cargo docente pretendido.

(2) La declaración a que se refiere el apartado 1 sólo será admisible cuando no se disponga de suficientes aspirantes que reúnan las condiciones de formación exigidas en las secciones I y II de la presente Ley y, en cambio, exista un especial interés oficial en atraer al aspirante.

(3) Por lo demás, sólo podrán incumplirse las disposiciones de esta Ley en materia de formación previa, forma-

ción y exámenes dentro de los límites de la Ley de Funcionarios de Baviera.

Art. 19. *Ampliaciones de estudios a posteriori.*—(1) Quien hubiese adquirido la aptitud para desempeñar un cargo docente podrá ser admitido en casos especiales al Primer Examen de Estado en la materia en que se basase la ampliación de estudios de los artículos 11 a 13 cuando acreditase, mediante estudios realizados en conexión con las instituciones adecuadas de perfeccionamiento del profesorado, la formación previa, científica o artística, exigida.

(2) La ampliación *a posteriori* podrá realizarse en forma de dedicación plena al estudio, estudios de contacto o enseñanza a distancia.

(3) El Ministerio de Instrucción y Cultos regulará por orden ministerial las condiciones especiales de admisibilidad, así como la clase, amplitud y duración de la formación previa a que se refieren los apartados 1 y 2.

Art. 20. *Profesores especializados, profesores de religión.*—(1) Las disposiciones sobre formación, exámenes, carrera profesional y destino de los profesores especializados, así como de los profesores de religión formados en cursos de escuelas superiores, no quedarán afectadas por la presente Ley; no obstante, las normas sobre profesores especializados deberán reformarse hasta la entrada en vigor de esta Ley.

(2) El Ministerio de Instrucción y Cultos queda facultado para, de acuerdo con el Ministerio de Hacienda, crear en el marco de las normas legales sobre la carrera de los profesores especializados la posibilidad de adquirir calificaciones que les permitan el acceso a cargos docentes en el grado secundario I.

SECCION VI

Disposiciones transitorias y finales

Art. 21. *Estudio.*—(1) Los estudiantes que, en el momento de entrar en vigor esta Ley, hubieran iniciado ya sus estudios para la carrera docente realizarán el Primer Examen de Estado conforme a las normas anteriormente en vigor.

(2) No obstante, a partir de 1 de octubre de 1968, el Primer Examen de Estado deberá realizarse conforme a las disposiciones de la presente Ley. El Ministerio de Instrucción y Cultos queda facultado para dictar disposiciones transitorias especiales en materia de las normas de exámenes del artículo 24, párrafo 2, para los estudiantes que, en el momento de entrar en vigor esta Ley, hubieran ya iniciado los estudios de la carrera docente.

Art. 22. *Servicio preparatorio.*—(1) Los aspirantes al magisterio y al profesorado que hubieran realizado el Primer Examen de Estado conforme a las normas anteriormente vigentes, se regirán en cuanto al servicio preparatorio, y el Segundo Examen de Estado, por las disposiciones anteriormente en vigor.

(2) Los aspirantes al profesorado que hubieran realizado el Primer Examen de Estado por lo dispuesto en la presente Ley se regirán, en cuanto al servicio preparatorio y al Segundo Examen de Estado, para el cargo docente pretendido por sus disposiciones.

Art. 23. *Capacidad para el ejercicio de la enseñanza según las normas anteriormente vigentes.*—La aptitud para ejercer la enseñanza adquirida con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley o, conforme a lo dispuesto en el artículo 22, párrafo 1, de acuerdo con las normas anteriormente en vigor, no quedará afectada por la presente Ley.

Esta aptitud se rige por los siguientes principios:

1. Quien hubiere adquirido la capacidad para ejercer un cargo docente en escuelas oficiales podrá ser destinado en el grado de primaria y en el secundario I (generalmente escuela primaria superior).
2. Quien hubiere adquirido la capacidad para ejercer un cargo docente en las escuelas reales podrá ser destinado al grado secundario I.
3. Quien hubiere adquirido la capacidad para ejercer un cargo docente en gimnasios o escuelas profesionales podrá ser destinado a los grados secundario I y II.
4. Quien hubiere adquirido la capacidad para ejercer un cargo docente en escuelas especiales podrá ser destinado según las necesidades especiales pedagógicas, con independencia de los grados escolares.

Art. 24. *Disposiciones legales y administrativas.*—(1) El Ministerio de Instrucción y Cultos dictará las normas legales y administrativas necesarias para el cumplimiento de esta Ley y las normas relativas a la admisión en la carrera profesional y los estudios formativos (art. 19, párr. 2 de la Ley de Funcionarios de Baviera), de acuerdo con el Ministerio de Hacienda y la Comisión de Personal del *land*.

(2) El Ministerio de Instrucción y Cultos dictará, además, de acuerdo con la Comisión de Personal del *land*, las normas por las que se regirán los exámenes oficiales intermedios y los Exámenes de Estado Primero y Segundo (art. 115, párrafo 2 de la Ley de Funcionarios de Baviera).

(3) El Ministerio de Instrucción y Cultos incluirá especialmente en las normas de exámenes a que se refiere el párrafo 2 las disciplinas docentes, materias y estudios necesarios para las cualificaciones pedagógicas o pedagógicas espe-

cializadas, que puedan seleccionarse en el marco de los estudios o de la ampliación de estudios para un cargo docente.

Art. 25. Modificaciones legales.—(1) La Ley de Funcionarios de Baviera en el texto promulgado el 9 de noviembre de 1970, modificado recientemente por Ley de 19 de marzo de 1972, queda modificada en la forma siguiente:

Art. 26, núm. 3: Queda redactado como sigue:

«3. Un servicio preparatorio de dos años y medio, en pedagogía, un año y medio por lo menos.»

(2) La Ley de Integración de las Escuelas Normales en las Universidades y en la Escuela General Superior de Bamberg (Ley de Integración) en 25 de julio de 1972, últimamente modificada por Ley de 21 de diciembre de 1973, quedará modificada en la forma siguiente:

Art. 2, párrafo 1, apartado 4: Queda redactado como sigue:

«En cuantos asuntos se refieran a los exámenes de escuela superior, promociones y habilitaciones, así como a la formación del profesorado, tendrán los vocales voto decisorio que en los demás casos, será solamente consultivo.»

(3) La Ley de Escuelas Superiores de Baviera de 21 de diciembre de 1973 quedará modificada en la forma siguiente:

1. Al **art. 112, apartado 1**, se añade el siguiente párrafo 3:

«El art. 69, apartado 1, párrafo 2, entrará en vigor el 1 de agosto de 1979 siempre que afecte a estudiantes que terminen sus estudios para la carrera docente con un examen oficial.»

El actual párrafo 3 pasa a ser párrafo 4.

2. En el **art. 112, apartado 2**, se sustituye la frase «con la entrada en vigor de la presente Ley conforme al apartado 1, párrafo 3», por la siguiente: «Con la entrada en vigor de la presente Ley conforme al apartado 1, párrafo 4.»

(4) La Ley de Formación del Profesorado en las escuelas primarias (Ley de Formación del Profesorado) en el texto promulgado el 10 de octubre de 1972 queda modificada en la forma siguiente:

1. Se introduce un nuevo artículo 10:

«**Art. 10.** Contra lo dispuesto en los artículos 2.º, 3.º, 5.º, 6.º y 7.º podrán adquirir también la aptitud para ejercer la enseñanza en escuelas primarias oficiales los que, habiendo realizado antes de 1 de enero de 1961 dos exámenes para la carrera docente en otras clases de escuela, se hubieren sometido a un curso de formación complementaria organizado por el Ministerio de Instrucción y Cultos y hubiesen realizado con éxito el correspondiente examen de reválida, serán jurídicamente válidos los nombramientos efectuados hasta ahora de acuerdo con estos principios.»

2. El actual artículo 10 pasa a ser artículo 11.

Art. 26. *Entrada en vigor y derogación de las normas.*—

(1) Los artículos 24 y 25, apartados 2, 3 y 4, entrarán en vigor el 1 de octubre de 1974. En los demás casos, la presente Ley entrará en vigor el 1 de octubre de 1977.

(2) La Ley sobre formación para el ejercicio de la enseñanza en escuelas primarias (Ley de Formación del Profesorado) en el texto promulgado el 10 de octubre de 1972, así como las siguientes disposiciones:

— Reglamento del primer examen para el ejercicio de la enseñanza en escuelas primarias (Reglamento de exámenes en escuelas primarias) de 4 de marzo de 1964, modificado por Orden de 12 de septiembre de 1973.

— Orden sobre el servicio preparatorio y el Segundo examen para el ejercicio de la enseñanza en escuelas primarias.

— Reglamento de exámenes y formación del Profesorado de escuelas reales en Baviera, texto promulgado el 31 de julio de 1972.

— Reglamento de exámenes para el ejercicio de la enseñanza en los gimnasios de Baviera de 3 de febrero de 1959, modificado por Orden de 7 de diciembre de 1970.

— Reglamento de formación del Profesorado de los Gimnasios de 1 de febrero de 1974.

— Reglamento del Primer examen para el ejercicio de la enseñanza de grado superior en las escuelas profesionales de 9 de diciembre de 1966.

— Reglamento de examen científico (1 Examen de Estado) para el ejercicio de la enseñanza superior en las escuelas profesionales de 19 de junio de 1973.

— Orden sobre el servicio oficial preparatorio para el ejercicio de la enseñanza superior de 25 de agosto de 1967, modificado por Orden de 13 de mayo de 1971.

— Reglamento de exámenes de ingreso (2.º examen) en el ejercicio de la enseñanza superior en escuelas profesionales de 13 de mayo de 1971.

— Reglamento de exámenes para profesores mercantiles diplomados de la Universidad de Munich de 26 de agosto de 1969, modificado por Reglamento de 18 de octubre de 1972.

— Reglamento de exámenes para profesores mercantiles diplomados de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Erlangen-Nürnberg de 10 de noviembre de 1970.

— Reglamento provisional de exámenes para economistas, curso de pedagogía económica en la Universidad de Augsburgo de 24 de octubre de 1972, modificado por Reglamento de 2 de octubre de 1973.

— Orden sobre el servicio oficial preparatorio para el ejercicio de la enseñanza superior en las escuelas de comercio de 25 de agosto de 1967, modificado por Orden de 13 de mayo de 1971.

— Reglamento de exámenes para el ingreso en la carrera docente superior en escuelas de comercio de 24 de julio de 1969, modificado por Orden de 13 de mayo de 1971.

— Orden sobre admisión y formación de profesores en las escuelas especiales y profesores de ciegos y sordomudos de 12 de junio de 1968, modificado por Orden de 2 de noviembre de 1972.

— Reglamento de exámenes técnico-científicos y de ingreso de profesores especiales, de ciegos y sordomudos de 23 de julio de 1971.

Se continuará aplicando en el texto vigente en cada caso siempre que, transitoriamente, se puedan continuar llevando a cabo la formación previa, la formación y los exámenes a que se refieren los artículos 21 y 22 por las actuales normas. En los demás casos, estas normas quedarán derogadas con la entrada general en vigor de la presente Ley, conforme al apartado 1, párrafo 2.

(3) Las normas de exámenes (art. 24, apartado 2) y los reglamentos de exámenes para los cursos de la carrera docente deberán promulgarse lo más tarde el 1 de octubre de 1976.

El presidente del Consejo de Ministros de Baviera
Por orden y
Viceprimer ministro y ministro de Justicia

Bibliografía

LA EDUCACION EN ESPAÑA DE 1874 A 1875

Julio RUIZ BERRIO

BASES BIBLIOGRAFICAS PARA SU ESTUDIO

1. Obras de referencia y documentos

1874

ANUARIO: *Anuario histórico-estadístico-administrativo de la Instrucción Pública en España correspondiente al curso de 1873-74*. Madrid, Imprenta Nacional.

FUENTE, Vicente de la: *La enseñanza tomística en España. Noticias de las universidades, colegios y academias tomistas, con las fundaciones de ellas y sus cátedras principales*.

1875

CABELLO Y MADRUGA, Pedro: *Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid. Su historia. Su organización*. Madrid, Col. N. S. y C.

1876

JEREZ PERCHET, Augusto: *La clase obrera y la Instrucción popular*. Málaga, Imprenta del Correo de Andalucía.

1877

DÍAZ Y PEREZ, Nicolás: *De la instrucción pública*. Madrid, Imp. Manuel G. Hernández.

1879

ABELLA, Fermín: *Manual de primera enseñanza*. Madrid, Imp. E. de la Riva.

1881

IZQUIERDO CEACERO, Pedro: *La enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, y medios más eficaces para su realización*. Madrid, Establecimientos Tipográficos de M. Minuesa.

1882

BASES: *Asociación para la enseñanza de la mujer. Bases de la misma y reglamento de sus escuelas*. Madrid, Imprenta de U. Gómez.

CONGRESO: *Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid, Gregorio Hernando.

CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO, 1882: *Actas de las sesiones celebradas*. Madrid, Librería de Gregorio Hernando.

MACIAS PICAVERA, Ricardo: *Apuntes y estudios sobre la instrucción pública en España y sus reformas*. Madrid, Hernando.

MESEGUER GONELL, Manuel: *Estudio crítico sobre la instrucción primaria en España*. Castellón, Imp. Rovira Hermanos.

MONROY Y BELMONTE, Rafael: *La primera enseñanza, obligatoria y gratuita*. Madrid, RACMP.

1883

AGUILETA, Eusebio: *Compilación administrativa de primera enseñanza*. Madrid, Ramón Moreno.

ARES DE PARGA, Aureliano: *La instrucción primaria en España*. Madrid, Gón-gora.

DIRECCION GENERAL DE INSTRUCCION PUBLICA: *Estadística general de prime-ra enseñanza correspondiente al de-ce-nio que terminó en 31-XII-1880*. Madrid, Imp. Manuel Tello.

1884

FUENTE, Vicente de la: *Historia de las Universidades, Colegios y demás esta-blecimientos de enseñanza en España*. Madrid. Viuda e Hija de Fuentenebro.

PATRONATO GENERAL ESCUELAS PAR-VULOS: *Memoria relativa a la situación y las vicisitudes de dichas escuelas en 1883*. Madrid, Imp. Manuel Tello.

TORRES CAMPOS, Rafael: *La reforma en la enseñanza de la mujer y la reorgani-zación de la Escuela Normal Central de Maestros*. Madrid, El Correo.

1885

DECRETO: *Real Decreto sobre libertad de enseñanza de 18 de agosto de 1885 y Reglamento para la ejecución del mis-mo*. Madrid, Viuda e Hija de Fuentebro.

DISPOSICIONES: *Disposiciones oficiales relativas a la organización de la Junta Municipal de Primera Enseñanza, ins-pección y escuelas públicas de Madrid*. Madrid, Colegio Nacional de Sordomu-dos y Ciegos.

1886

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Documentos para su histo-ria. Legislación. Organización. Memoria sobre sus trabajos*. Madrid, Imp. For-tanet.

1887

BERTOMEU Y GIMENO, José: *Las escue-las de adultos. Su organización y meto-dología*. Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos.

FERRER Y RIVERO, Pedro: *Tratado de la legislación de Primera Enseñanza vigen-te en España*.

RODRIGUEZ CARRACIDO, José: *Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso acadé-mico de 1887 a 1888*. Madrid, Tipografía de Gregorio Estrada.

ARNAL, Santiago: *Congreso Nacional Pe-dagógico de Barcelona en 1888*.

1888

COLONIA: *La primera colonia escolar de Madrid* (1887). Madrid, Tip. Fortanet.

JUNTA DE INSPECCION Y ESTADISTICA DE INSTRUCCION PUBLICA: *Estadística general de primera enseñanza corres-pondiente al quinquenio que terminó en 31-XII-1885*. Madrid, Imp. Manuel Tello.

MUSEO: *Museo pedagógico nacional de instrucción primaria*. Madrid, Fortanet.

SISAY AILLAND, Eugenio: *Consideracio-nes genera'es sobre la instrucción pú-blica y especialmente respecto a la en-señanza agrícola, horticola e industrial en España*. Madrid, Est. Tip. Diego Pa-checo.

1889

CONGRESO: *Actas del Congreso Nacional de Pedagogía*. Barcelona, Tip. Casa Pro-vincial de Caridad.

MEMORIA: *Memoria del Instituto de Se-gunda Enseñanza de Oviedo del año 1877 a 1887*. Oviedo, Vicente Briol.

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *Biblioteca pedagógica circu-lante. Reglamento y catálogo*. Madrid, Fortanet.

ORBANEJA Y MAJADA, Eduardo: *Diccio-nario de legislación de Instrucción pú-blica. Indice analítico*. Valladolid, Tipo-grafía Hijos de J. Pastor.

SANCHEZ TOCA, Joaquín: *El Congreso católico y la libertad de enseñanza*. Ma-drid, Imp. Ginés Hernández.

1890

ANUARIO: *Anuario estadístico de Instruc-ción Pública correspondiente a 1889, publicado por la Inspección General de Enseñanza*. Madrid, Establecimiento Ti-pográfico de Ricardo Fe.

MUSEO PEDAGOGICO DE INSTRUCCION PRIMARIA: *La cuarta colonia escolar de Madrid*. Madrid, Fortanet.

REAL Y MIJARES, Matilde del: *La escuela de niñas*. Madrid, Viuda de Hernando.

WILHELMI DE DAVILA, Bertha: *La primera colonia escolar granadina*. Granada, Indalecio Ventura.

1893

CONSULTOR DE LOS AYUNTAMIENTOS (EL): *Manual de Primera Enseñanza para uso de los Ayuntamientos, Juntas locales, maestros y secretarios*. Madrid.

FERNANDEZ FERRAZ, Juan: *Congreso pedagógico español-portugués-americano. Informe elevado al Gobierno de Costa Rica*. San José, Tip. Nacional.

LABRA, Rafael María: *El Congreso pedagógico hispano-portugués-americano de 1892*. Madrid, Viuda de Hernando.

RIBERA, Julián: *Discurso leído en la Universidad de Zaragoza en la solemne apertura del curso académico de 1893 a 1894*. Zaragoza, Imprenta de Calixto Ariño.

SELA, A: *La misión moral de la Universidad*. Madrid.

1894

CONGRESO: *Congreso pedagógico hispanoamericano portugués, reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, actas, resúmenes generales*. Madrid, Viuda de Hernando.

GRULLO, Pero: *La reforma de la Segunda Enseñanza*. Madrid, Romero.

HOYOS SAINZ, Luis de: *La Segunda Enseñanza*. Madrid, Establecimiento Tipográfico de Agustín Avrial.

LABRA, Rafael de: *Congreso pedagógico hispano-portugués-americano*. Madrid, Imp. de la Viuda de Hernando.

REFORMA: *La reforma de la Segunda Enseñanza. Costas que deben perderse*. Madrid, Romero.

TRABAJOS: *Cuarto centenario del descubrimiento de América. Congreso pedagógico hispano-portugués-americano re-*

unido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del Congreso, actas, resúmenes generales. Madrid, Imp. de la Viuda de Hernando.

1895

ALVARO MIRANZO, Francisco: *Diccionario legislativo y estadístico de Primera Enseñanza*. Madrid, Viuda de Hernando.

CAMPOS Y ALFARO, Tomás: *Congreso pedagógico del Magisterio de las provincias de Albacete, Alicante, Castellón, Murcia, Teruel y Valencia*. Albacete, Imprenta de Luciano Ruiz.

COLECCION: *Colección de Reales Ordenes y Ordenes ministeriales de Instrucción Pública*. Madrid, Joaquín Baquidan.

SANCHEZ DE TOCA, Joaquín: *La libertad de enseñanza y la Universidad de Oñate*. Madrid, Hijos de M. G. Hernández.

1896

CARPENA MONTESINOS, Rafael: *Nomenclátor escolar*. Madrid, Viuda de Hernando.

GIL Y ROBLES, Enrique: *El catolicismo liberal y la libertad de enseñanza*. Salamanca, Tip. Católica Salmaticense.

LLORCA Y GARCIA, Angel: *Cómo es y cómo debiera ser nuestra educación popular*. Elche, José Agulló.

SANCHEZ COVISA, R. y P.: *Elementos de Derecho y legislación de Primera Enseñanza*. Madrid, Lib. Sánchez Covisa.

1897

COSSIO, Manuel: *La enseñanza primaria en España*. Madrid, Fortanet.

LALIGA Y ALFARO, Mariano: *Ley de Instrucción Pública sancionada por S. M. el 9 de septiembre de 1857, y el Reglamento general para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública, aprobado por S. M. el 29 de julio de 1859*. Madrid.

1898

CASTRO ALONSO, Manuel de: *Enseñanza eclesiástica en España*. Valladolid, José Manuel de la Cuesta.

LABRA, Rafael María de: *El problema político-pedagógico en España*. Madrid, Agustín Avrial.

MELON, Paul: *L'enseignement supérieur en Espagne*. París, A. Colin.

RIVAS Y RUIZ, Luis: *La enseñanza superior en España*.

ROMANO, Pietro: *Il Museo pedagogico nazionale di Madrid e l'insegnamento della Pedagogia in Italia*, Asti, G. Brigolo.

1899

ALBA Y BONIFAR, Santiago: *La obra de Demolins y España*. Madrid, Victoriano Suárez.

BECERRO DE BENGÓA, Ricardo: *La enseñanza en el siglo XX*. Madrid.

BENOT, Eduardo: *Errores en materia de educación y de instrucción pública*. Madrid, Imprenta de Hernando y Cía.

FABIE, Antonio María: *Discursos y consideraciones sobre instrucción pública*. Madrid, Hernando.

GÓMEZ FERRER, Ramón: *Necesidad de implantar en España la educación obligatoria de los niños*. Gandía, Luis Catalá y Serra.

HERNÁNDEZ Y FAJARNES, Antonio: *La Universidad ante la patria*. Zaragoza, Imprenta de la Viuda de Ariño.

MACÍAS PICAVEA, Ricardo: *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid, G. Justi.

PEREZ-LIQUIÑANO, Ramiro: *El fomento de las Artes. Las colonias escolares*. Madrid, Imprenta de Pedro Núñez.

POMAREDA, Juan: *Organización de la educación popular como base de la regeneración social*. Madrid, Langa y Compañía.

UNAMUNO, Miguel de: *De la enseñanza superior en España*. Madrid, Revista Nueva.

1900

ALONSO PALOMEQUE, Aurelio: *El maestro católico puede ser un factor importantísimo en la acción social*. Sevilla.

BECERRO DE BENGÓA, Ricardo: *La enseñanza en el siglo XX*. Madrid, Capdevila.

COS Y MACHO, José María: *Pastoral, decreto y reglamento acerca de la enseñanza y educación cristiana de los niños*. Madrid.

ESPAÑA LLEDO, José: *La enseñanza oficial de la Filosofía en España desde el año de 1867*. Madrid, Hernando y Cía.

GARCÍA ALIX: *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*. Madrid.

SALCEDO Y GINESTAL, Enrique: *Las colonias escolares de vacaciones en España durante los años de 1887 a 1897*. Madrid, Imprenta Ricardo Rojas.

SANTAMARÍA DE PAREDES, Vicente: *Sentido general en que debe llevarse a cabo la reforma de la segunda enseñanza en España*. Madrid.

SICARD Y SALGADO, Narciso: *La escuela neutra oficial ante el Derecho natural y el Derecho público*. Barcelona.

VALLINA Y SUBIRANA, Esteban de la: *El certamen universal de 1900 y la reforma de la enseñanza del marqués de Pidal*. Madrid.

ZARANDONA, Francisco: *La educación nacional*. Valladolid.

1901

APUNTES: *Apuntes sobre la instrucción pública en España*. Madrid, Hijos de J. A. García.

BASTINOS, Juan: *La escuela ideal. Ensayo sobre el porvenir de la educación en España*. Barcelona, La Académica.

CARBONELL, R.: *La enseñanza en España*. Barcelona, Imprenta Subirana Hermanos.

CARBONELL, R.: *El derecho de enseñar*. Barcelona, Imprenta Subirana Hermanos.

CARBONELL, R.: *La enseñanza en España. La Reforma de Instrucción Pública de 12 de Abril de 1901*. Barcelona.

ORTIZ, Luis Felipe: *Consideraciones sobre la urgente necesidad del estudio de la Religión dirigida a sus amados diócesanos*. Zamora.

RUIZ AMADO, Ramón: *La enseñanza en España*. Barcelona.

SALVADOR, Amós: *Apuntes sobre la instrucción pública en España*. Madrid, Hijos de J. A. García.

SANCHEZ DE CASTRO, Vicente: *Las reformas de Instrucción Pública*. Santander.

SENTIDO: *Sentido general en que debe llevarse a cabo la reforma de la enseñanza en España*. Madrid.

1902

ANALES: *Anales de la Universidad de Oviedo*. Oviedo, Adolfo Brid.

CADENA Y ELETA, José: *La educación religiosa de la juventud*. Segovia.

GARCIA SOLA, Eduardo: *Reseña crítica de la enseñanza en España*. Granada, Tip. de Indalecio Ventura López.

GOITIA Y RODRIGUEZ, Alejandro: *La enseñanza en España*. Madrid, Antonio Marzo.

GOITIA Y RODRIGUEZ, Alejandro: *La enseñanza en España. Cómo debe ser*. Madrid, Antonio Marzo.

GOITIA Y RODRIGUEZ, Alejandro: *La enseñanza en España. Dónde se debe dar*. Madrid, Antonio Marzo.

LABRA, Rafael María de: *La libertad de enseñanza en el Senado*. Madrid.

LABRA, Rafael María de: *Los maestros, la educación popular y el Estado*. Madrid, Hernando y Cía.

LAZARO E IBIZA, Blas: *Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1902 a 1903*. Madrid, Imprenta Colonial.

MANJON, Andrés: *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*. Granada.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año académico de 1902*. Toledo, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

NOVOA y SEOANE, Camilo: *Legislación de Primera Enseñanza de España, precedida de unas nociones de derecho y de la organización de la instrucción pública para servir de texto en las Escuelas normales*. Madrid, A. Marzo.

RODRIGUEZ, Teodoro: *El problema de la enseñanza*. Madrid.

RODRIGUEZ Y MARTIN, Sebastián: *Historial de los grupos escolares y sus derivaciones*. Madrid, Imprenta Municipal.

VILLOTA Y PRESILLA, Isidro: *Intervención de la Iglesia y del Estado en la enseñanza*. Barcelona.

1903

ALBORNOZ Y PORTOCARRERO, Nicolás: *La instrucción militar teórica y práctica en España*. Córdoba.

ARAUJO Y GOMEZ, Fernando: *La universidad y la escuela. Organización comparada de las instituciones universitarias*. Madrid, Rafael Gómez Menor.

BARTOLOME Y MINGO, Eugenio: *Memoria leída en el Congreso pedagógico de Albacete acerca de los trabajos manuales en las escuelas*. Madrid, A. Marzo.

CANELLA Y SECADES, Fermín: *Historia de la Universidad de Oviedo y noticias de los establecimientos de enseñanza de su distrito*. Oviedo, Imp. Flórez.

GOITIA Y RODRIGUEZ, Alejandro de: *La enseñanza en España*. Madrid, A. Marzo.

LEDO Y EGUIARTE, Eduardo: *Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración del curso académico de 1903 a 1904*. Valladolid, Tipografía y Casa editorial Cuesta.

MEMORIA: *Memoria sobre el proyecto de reorganización escolar presentada al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes por el delegado regio de Primera enseñanza de Barcelona*. Barcelona, Imp. Elzeviriana.

RUIZ AMADO, Ramón: *La leyenda de «El Estado enseñante»*. Barcelona.

VIÑALS, Antonio: *Estudios filosóficos y sociales sobre enseñanza y educación en la cuestión religiosa*. Madrid, A. Haro.

1904

ARGENTE DEL CASTILLO, Baldomero, y RETORTILLO Y TORNOS, Alfonso: *Legislación escolar vigente en España*. Madrid, Hijos de R. Alvarez.

GONZALEZ POSADA Y BIESCA: *Política y enseñanza. Política pedagógica. La reforma de la primera enseñanza. La se-*

gunda enseñanza. La Universidad. Programas y textos y exámenes. Educación popular. Notas pedagógicas. Madrid, Edit. D. Jorro.

ENSAYO: *Junta Municipal de Primera Enseñanza de Madrid. El ensayo de una reforma pedagógica.* Madrid, Imprenta de los Sucesores de Hernando.

1905

ALMARAZ Y SANTOS, Enrique: *La educación. Carta pastoral.* Palencia.

ALVAREZ, Melquiades: *Reforma de la enseñanza.* Madrid.

CHAMBERLAIN, John: *El atraso de España.* Valencia, F. Sempere y Cía.

GASCON Y MIRANDA, A.: *Memoria relativa a la fundación de la Universidad de Madrid y a los trabajos hechos en el primer curso.* Madrid.

PEREZ BUENO, Fernando: *Universidad Literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1905 a 1906.* Oviedo, Adolfo Brid.

SANCHA Y HERVAS, Ciriaco María: *Enseñanza e importancia del catecismo.* Toledo.

1906

EXPOSICION: *La Exposición Escolar Nacional de 1905. Escudo del Ayuntamiento de Bilbao.* Bilbao, Sociedad Bilbaína de Artes Gráficas.

MUSEO PEDAGOGICO NACIONAL: *Legislación (1882-1905).* Madrid, R. Rojas.

PIUS X: *Carta encíclica («Acerbo nimis») sobre la enseñanza de la doctrina cristiana. Carta pastoral sobre la enseñanza catequística.* Valladolid.

TORDOMAR y DE PABLO, Balbino: *Escuelas graduadas. Su implantación dada la actual organización de la primera enseñanza.* Alicante.

1907

ARROYO, Juan: *Manual legislativo de primera enseñanza.*

BELMAS, Mariano: *Las escuelas de la infancia en España y en América.* Madrid.

ESCUELAS DE ADULTOS: *Nueva organización de las Escuelas de Adultos de Madrid para el curso de 1907 a 1908.* Madrid, Difusora del Magisterio.

FRANGANILLO, Manuel: *Sociedad Española de Pedagogía. Plan de organización de un curso de adultos.* Madrid, Imprenta Helénica.

GALLEGO, Juan Teófilo: *La educación popular en Gijón.* Gijón.

GASCON Y MIRAMON, Antonio: *Universidad Popular de Madrid. Memoria relativa a los trabajos hechos en el curso de 1905 a 1906 y a la situación de la Universidad en 31 de diciembre de 1906.* Madrid, Ricardo Rojas.

ORTEGA VALERO, Federico: *Las reformas del señor Jimeno en la enseñanza.* Murcia, Tipografía Región de Levante.

RUIZ AMADO, Ramón: *La Iglesia y la libertad de enseñanza.* Madrid.

RUIZ DE LA PEÑA, Francisco: *De la instrucción y educación en España.* Burgos.

UNIVERSIDAD: *Universidad Popular de La Coruña. Curso de 1906 a 1907.* La Coruña, Tip. Lit. Lorman.

UNIVERSIDAD POPULAR DE MADRID: *Memoria relativa a los trabajos hechos en el curso de 1905 a 1906 y a la situación de la Universidad en 31 de diciembre de 1906, redactada por don Antonio Gascón y Miramón, Secretario General.* Madrid, Ricardo Rojas.

1908

ALMARAZ Y SANTOS, Enrique: *Carta pastoral (sobre la enseñanza del catecismo de la doctrina cristiana).* Sevilla.

ARROYO Y GARCIA, Juan C.: *Manual legislativo para 1908.* Madrid, La Escuela Moderna.

BLANCO Y SANCHEZ, Rufino: *Una visita a las Escuelas del Ave María, de Granada.* Madrid.

CLASCAR, Frederich: *La educación religiosa en les escoles.* Barcelona.

COLONIAS: *Las colonias escolares del Museo Pedagógico Nacional. 1887-1908.* Madrid, Imp. Eduardo Arias.

DOMENECH, Francisco: *La educación socialista en España.* Madrid, Imp. de Inocente Calleja.

LOPEZ NUÑEZ, Alvaro: *La protección a la infancia en España*. Madrid, Congreso Nacional de Educación y Protección de la Infancia Abandonada, Viciosa y Delincuente.

1909

BLANCO Y SANCHEZ, Rufino: *Nociones de legislación escolar vigente en España*. Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

CARRETERO Y SERRANO, Carlos Valentín: *Elementos de legislación escolar de España*. Madrid, Suc. Hernando.

COMISION: *Comisión permanente de enseñanza escolar en España (de la Unión Ibero-Americana)*. Madrid.

CONCLUSIONES: *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona. 1909. Conclusiones que han presentado los señores encargados de las ponencias*. Barcelona, Imprenta de J. Abadal.

CONGRESO: *Congreso de Primera Enseñanza de Santiago*. Santiago de Galicia.

ESTADISTICA: *Estadística escolar de España en 1908*. Madrid, Dirección General, Instituto Geográfico y Estadístico.

FERRER Y RIVERO, Pedro: *Manual legislativo para 1909*. Madrid, Suc. Hernando.

RESUMEN: *Resumen de los trabajos del Primer Congreso Escolar Nacional*. Valencia, Imp. de F. Vives.

RIBERA, Julián: *El ministro de Instrucción Pública en la cuestión de Marruecos*. Madrid.

RODRIGUEZ, Teodoro: *La enseñanza en España*. Madrid, Imp. Helénica.

TORRAS Y BAGES, José: *Carta a los maestros cristianos de la diócesis*. Vich.

1910

BENEJAM, Juan: *El problema educativo. Hacia el mejoramiento de la escuela y del bienestar del maestro*. Ciudadela.

CASAS Y SANCHEZ, Manuel: *Elementos de la Historia de la Pedagogía*. Zaragoza.

CASTRO LEGUA, Vicente: *El trabajo manual escolar. Historia del origen y desenvolvimiento de este problema peda-*

gógico en Europa y principalmente en España. Teoría y práctica del mismo. Madrid.

CONGRESO: *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*. Barcelona.

CRONICA: *Crónica del Congreso Nacional Pedagógico celebrado en Zaragoza en octubre de 1908*. Zaragoza, La Edit.

ECHARRI, María de: *¡Guerra a la escuela laica!* Madrid.

ESCUELA: *Escuela moderna. Seminario racionalista*. Valencia, Manuel Pau.

GANDASEGUI Y GORROCHATEGUI, Remigio: *Carta pastoral sobre «la escuela neutra o la enseñanza laica»*. Ciudad Real.

HERNANDO DE LARRAMENDI, Luis: *Cómo defendernos de las escuelas laicas*. Zaragoza.

MADARIAGA, Antonio de: *Las escuelas laicas y los católicos españoles*. Burgos.

MENENDEZ Y PELAYO, Marcelino: *Carta al obispo de Madrid-Alcalá contra la escuela neutra*. Madrid.

RIBERA, Julián: *La superstición pedagógica*. Madrid, Imp. Ibérica E. Maestre.

SALVADOR Y BARRERA, José María: *El Estado docente. Carta pastoral*. Madrid.

SELA, Aniceto: *La educación nacional. Hechos e ideas*. Madrid, Victoriano Suárez.

TORRAS Y BAGES, José: *El hombre, mutilado por la escuela neutra*. Vich.

1911

CONGRESO: *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*. Barcelona, Tip. La Industria.

DELIBERACIONES: *Deliberaciones del Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*. Barcelona.

LABRA, Rafael María de: *La educación popular. Estudio de política pedagógica*. Madrid.

PUIG CAMPILLO, Antonio: *Joaquín Costa y sus doctrinas pedagógicas*. Valencia, F. Sempere.

RABAZA, Calasanz: *La Iglesia y la enseñanza popular*. Valencia.

SANCHEZ Y MASSIA, Manuel: *La instrucción religiosa*. Ciudad Real.

SOLO DE ZALDIVAR, Ana: *Notas sobre reformas de la enseñanza*. Granada.

1912

ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael: *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*. Madrid.

ARCO, Ricardo del: *Memorias de la Universidad de Huesca*. Zaragoza, Pedro Carra.

BULLON, Eloy: *La instrucción pública en España*. Madrid.

CEMBORAIN Y CHAVARRIA, Eugenio: *Política pedagógica. La escuela neutral*. Madrid.

CONGRESO: *IV Congreso Internacional de Educación Popular*. Madrid.

GANDASEGUI Y GORROCHATEGUI, Remigio: *Instrucción pastoral sobre la «formación eucarística de la infancia»*. Ciudad Real.

MEMORIA: *Memoria de los tres primeros años del funcionamiento de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. 1909-1912*. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Memoria de los trabajos realizados por la Dirección General de Primera Enseñanza en el año 1911*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

MUTUALIDAD: *Mutualidad escolar. Legislación. Nociones prácticas*. Madrid, E. Raso.

ONIS Y SANCHEZ, Federico de: *Universidad Literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1912-13*. Oviedo, Establecimiento Tipográfico.

PALACIOS ALVAREZ, José María: *Colonia escolar Jovellanos, establecida durante el verano en el frondoso paraje de Somió. Enseñanza intuitiva y graduada al aire libre, método activo, experimental y práctico. Procedimientos psicológicos modernos*. Gijón, Imp. La Fe.

PEETERS, Edward: *La escuela moderna en España*. Valencia-Bruges, A. Aguilar, Ad. Moens Palfoort, Bureau International de Documentation, Actes et Documents, núm. 9.

REGLAMENTO: *Escudo nacional. IV Congreso Internacional de Educación Popular*. Madrid, Imp. de J. Blass y Cía.

RIUS Y BORRELL, Agustín. *Su obra pedagógica*. Barcelona, Imp. Alglada.

1913

AGUIRRE Y GARCIA, Gregorio: *Carta pastoral del señor cardenal arzobispo de Toledo contra las escuelas neutras*. Toledo.

CONGRESO: *I Congreso Español de Higiene Escolar*. Barcelona.

CONGRESO: *Cuarto Congreso Internacional de Educación Popular*. Madrid, Tipografía Hijos de M. G. Hernández.

CRONICA: *Crónica oficial del Primer Congreso Catequístico Nacional Español*. Valladolid.

DIAZ COBENA, Luis: *El gobierno y la enseñanza religiosa en las escuelas primarias*. Madrid.

FERNANDEZ PRIDA, Joaquín: *El gobierno y la enseñanza religiosa en las escuelas primarias*. Madrid.

GUISASOLA Y MENENDEZ, Victoriano: *Reflexiones y consejos que el arzobispo de Valencia dirige a los maestros de instrucción primaria de su diócesis*. Valencia.

IBÁÑEZ DE IBERO, C.: *Etude sur l'enseignement primaire en Espagne*. París, Lib. Gén. de Droit et Jurisprudence.

LOPEZ Y PLAZA, Angel: *La enseñanza laica*. Toledo.

MARIN LAZARO, Rafael: *El gobierno y la enseñanza religiosa en las escuelas primarias*. Madrid.

PIDAL, Pedro: *Instrucción pública*. Madrid.

ROJI, A.: *Principios en que debe fundarse la educación nacional moderna*. Pamplona.

RUBIO Y BORRAS, Manuel: *Guía del estudiante en Cataluña. Curso académico 1913-14*. Barcelona, Estudio.

SANZ Y ESCARTIN, Eduardo: *El gobierno y la enseñanza religiosa en las escuelas primarias*. Madrid.

VERGARA, Gabriel María: *La cuestión religiosa en España y el problema de la enseñanza de la doctrina en las escuelas públicas*. Madrid, Victoriano Suárez.

1914

ACTUACION: *Actuación pedagógica de la Comisión de Colonias Escolares y Escuelas de Bosque durante el año 1914*. Barcelona, Ayuntamiento Constitucional de Barcelona.

OCA, Marcelino: *Las carreras civiles y militares en España. Estudios, gastos y porvenir que ofrecen*. Madrid, Fernando Fe.

SILIO Y CORTES, César: *La educación nacional*. Madrid, Francisco Beltrán.

VERAGRO, Gabriel María: *La cuestión religiosa en España y el problema de la enseñanza de la doctrina en las escuelas públicas*. Madrid.

1915

ALTAMIRA, Rafael: *Giner de los Ríos, educador*. Valencia, Ed. Prometeo.

COSSIO, Manuel B. y LUZURIAGA, Lorenzo: *La enseñanza primaria en España*. Madrid.

DIPUTACIO DE BARCELONA: *Guía de les Institucions científiques i d'ensenyança*. Barcelona, Publicacions del Consell de Pedagogia.

FERRER Y RIVERO, Pedro: *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España*. Madrid, Suc. Hernando.

GARCIA BARBARIN, Eugenio: *Historia de la pedagogía española*. Madrid, Imprenta Suc. de Hernando.

GOIZUETA Y DIAZ, Jesús: *El segundo factor de la enseñanza*. Barcelona.

GUISASOLA Y MENENDEZ, Victoriano: *El peligro del laicismo y los deberes de los católicos*. Madrid.

SALVADOR Y BARRERA, José María: *El derecho cristiano y las enseñanzas de la Iglesia en sus relaciones con la Instrucción Pública*. Madrid.

SALVADOR Y BARRERA, José María: *La religión en sus relaciones con la educación y la enseñanza*. Madrid.

1916

DELGADO CASTILLA, Alfonso: *Educación de la mujer*. Barcelona.

EDUCACION: *Educación femenina. Curso de conferencias celebrado en el Ateneo Barcelonés*. Barcelona.

JIMENEZ Y GARCIA, E.: *La Escuela cristiana*. Madrid.

LUIS-ANDRE, Eloy: *Educación de la adolescencia. Estudio crítico de la segunda enseñanza y de las reformas más urgentes*. Madrid.

ROYO VILLANOVA, Antonio: *Los derechos de la Escuela*. Madrid.

VINCENTI, Eduardo: *Política pedagógica*. Madrid, Hijos de M. G. Hernández.

VINCENTI Y REGUERA, E.: *Política pedagógica (acción extraparlamentaria)*. Madrid.

1917

LINARES BECERRA, Luis: *La escuela rural en Castilla*. Madrid.

MIRA Y LOPEZ, Domingo: *Bases para una pedagogía aragonesa*. Madrid.

UBIerna Y ENSA, José Antonio: *De la función docente del Estado*. Madrid, Hijos de Reus.

1918

BULLON, Eloy: *El problema docente de Salamanca y la educación nacional*. Madrid.

CERRADA Y MARTIN, Félix: *Algunas consideraciones acerca de la segunda enseñanza en España*. Zaragoza.

DOMINGUEZ BERRUETA, Juan: *La segunda enseñanza. (Bases para su reorganización.)* Salamanca.

ENSEÑANZA: *La enseñanza primaria en Madrid*. Madrid, Imp. Municipal.

GOMA, Isidro: *Va'or educativo de la liturgia católica*. Barcelona.

GUIA: *Guía del estudiante*. Madrid.

IBARRA Y RODRIGUEZ, Eduardo: *El sistema electivo y la especialización. Bases para reformar la enseñanza*. Madrid.

LACAZE Y CYPERS, Juana: *Influencia bienhechora que siempre la Iglesia ha ejercido en la enseñanza de los pueblos*. Vitoria.

MADRAZO, Enrique D.: *Introducción a una Ley de Instrucción Pública*. Madrid, Suc. Hernando.

VIGO, Acisclo: *Nomenclátor de las escuelas nacionales de Asturias*. Oviedo, La Cruz.

1919

BARRIO, Jaime María del: *La libertad de enseñanza*. Gijón.

JORRO Y MIRANDA, José: *Nuestros problemas docentes. I: La Administración*. Madrid, Suc. Hernando.

LLAGARIA, José: *Facetas de ineducación nacional*. Valencia. Tip. Moderna.

MONTGOMERY, W. A.: *Educational conditions in Spain*. Washington.

REGIMEN: *El nuevo régimen de autonomía universitaria. Extracto de documentos*. Madrid.

ZABALA Y LERA, Pío: *La autonomía universitaria*. Madrid.

1920

CLAUSOLLES, Román: *Renovación de la Primera Enseñanza*. Barcelona, Pedagogía Moderna.

ENSEÑANZA: *La enseñanza primaria en Madrid*. Madrid.

GONZALEZ BLANCO, E.: *Costa y el problema de la educación nacional*. Barcelona, Ed. Cervantes.

LLARENA, Juan: *Males del régimen en la primera enseñanza*. Burgos.

1921

ESCRIBANO Y HERNANDEZ, Godofredo: *Historia general de la Pedagogía y especial de la Pedagogía española*. Madrid.

1922

LLOBEROLA, Ramón: *La reforma de la Segunda Enseñanza en España*. Alicante.

MEMORIA: *Memoria de la Universidad popular de Segovia, correspondiente a los cursos de 1920 y 1921*. Segovia, La Tierra de Segovia.

1923

DELGADO, Jesús: *Don Andrés Manjón. Bosquejo de su figura y de su obra*. Madrid.

ENCICLICA: *La Carta Encíclica sobre la educación cristiana de la juventud*. Madrid, Razón y Fe.

RUIZ AMADO, Ramón: *La educación en sus relaciones con la familia, la patria y la Iglesia*.

SLUYS, A.: *Réformes pédagogiques en Espagne*. Bruselas.

1924

CONGRESO: *Primer Congreso Nacional de Educación Católica y Exposición Pedagógica*. Madrid, Tip. Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.

CASTRO MARCOS, Miguel de: *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. Legislación vigente*. Madrid.

ESTADISTICA: *Estadística de escuelas nacionales. Población escolar. Escuelas, matrículas, asistencias*. Madrid.

FERNANDEZ ASCARZA, Victoriano: *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid, Magisterio Español.

GARCIA DEL REAL, Matilde: *Nuestras escuelas de párvulos*. Madrid.

MARTIN, Antonio: *Los franciscanos españoles en la enseñanza*. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Analfabetismo. Memoria de la Comisión central creada por Real Decreto de 31-VIII-1922*. Madrid, Ministerio. Oficina de Información, Publ. y Estadística.

RESTREPO, Félix: *La libertad de enseñanza. Un capítulo de legislación comparada*. Madrid.

RESTREPO, Félix: *La reforma de la segunda enseñanza*. Bilbao.

RUIZ AMADO, Ramón: *La educación religiosa*. Barcelona.

RUIZ AMADO, Ramón: *Enciclopedia manual de Pedagogía y ciencias auxiliares*. Barcelona.

SEOANE SEVANE, Luciano: *Concepción Arenal en el aspecto pedagógico*. Madrid.

SUBIRA, José: *Una gran obra de cultura patria. La Junta de Ampliación de Estudios*.

1925

CONGRESO: *I Congreso Nacional de Educación Católica*. Madrid.

CONCLUSIONES: *Conclusiones del I Congreso Nacional de Educación Católica*. Madrid.

DIEZ PARIS, M.^a Teresa: *Un ensayo de educación activa. En la escuela de párvulos «Alfonso XIII»*. Madrid, La Lectura.

ENSAYO: *Un ensayo pedagógico. El Instituto Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid (organización, métodos, resultados)*. Madrid.

ENSEÑANZA: *La primera enseñanza en Madrid. Memoria*. Madrid, Talleres Instituto Geográfico.

GARCIA MARTINEZ, Eladio: *Concepción Arenal y la educación*. Madrid.

INSTITUTO ESCUELA: *El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados*. Madrid, Revista de Archivos.

JUNTA PARA LA AMPLIACION DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTIFICAS: *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid. Organización, métodos, resultados*. Madrid.

MENDES BEJARANO, Mario: *Historia de la filosofía en España hasta el siglo II. Ensayo*. Madrid, Renacimiento.

1926

BELLO, Luis: *Viaje por las escuelas de España*. Madrid, Magisterio Español.

BLANC Y BENET, José: *La escuela mixta*. Barcelona.

HERNANDEZ Y GONZALEZ, Luis: *El espíritu nuevo en la educación española. Un informe y un voto particular sobre el Instituto-Escuela. Reformas urgentes en la Segunda Enseñanza*. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.

INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA: *El cincuentenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid.

1927

GARCIA, Eladio: *Preparación y ejecución del trabajo escolar*. Madrid.

GARCIA MARTIN, Antonio: *La escuela única*. Madrid.

MAEZTU, María: *Concepción actual de los problemas de la escuela primaria*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid, Sección de Informaciones, Publ. y Estadística del Ministerio. Imp. de Sordomudos y Ciegos.

1928

ANALES: *Anales de la Sección de Orientación Profesional de la Escuela del Trabajo*. Barcelona.

ARANDA, Valentín: *Sobre algunos problemas de enseñanza primaria*. Madrid, Magisterio Español.

BANCELLS SERRA, Ramón: *La enseñanza del catecismo en las escuelas, según las leyes canónicas y civiles de España*. Barcelona.

DELGADO, Jesús: *Cuestiones pedagógicas. Texto único. Libertad de enseñanza*. Madrid.

ESCOBEDO, G., y ALBERU, José: *La Universidad de Canarias. Apuntes para su historia desde su primera fundación en 1701 hasta el presente*. Madrid.

FERNANDEZ ASCARZA, Victoriano; SOLANA, Ezequiel, y BLANCO SANCHEZ, Rufino: *Anuario de la Escuela*. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid, Espasa-Calpe.

MORENO, María Fuencisla: *Visita a varias escuelas de la España*. Segovia.

RODRIGUEZ, Teodoro (agustino): *El estatismo y la educación nacional en los países civilizados. Estudio crítico comparado*. Escorial, Imp. del Real Monasterio.

SANTULLANO, Luis: *La autonomía y libertad en la educación*. Madrid, Revista de Pedagogía.

TORRES, Federico: *Los modernos pedagogos*. Madrid, Magisterio Nacional.

1929

ABAD, Luis: *Los colegios de huérfanos de España*. Madrid, Talleres Voluntad.

INSTITUTO: *Real Instituto de Formación Profesional Obrera. Sus orígenes, su estructura, sus locales y material de enseñanza*. Madrid.

ROY HERREROS, Pedro: *Planes escolares de la Villa y Corte*. Madrid.

1930

ASOCIACION: *Asociación Católica de Señores de Madrid*. Madrid.

BERDUN ECHEGOYEN, Eustaquio: *La escuela neutra ante la Pedagogía, el Derecho, la Sociedad, la Patria y la Historia*. Pamplona.

BLANCO NAJERA, Francisco: *La Escuela Unica a la luz de la Pedagogía y del Derecho*. Jaén.

BLANCO Y SANCHEZ, Rufino: *Nociones de legislación escolar vigente en España*. Madrid.

CUESTA GUTIERREZ, Luisa: *La Universidad gallega: su pasado, su presente y su porvenir*. Santiago de Compostela, Boletín de la Universidad.

ESCUELA: *La Unica*. Madrid.

ESCUELAS: *Las Escuelas Manjón del Ave María*. Granada.

FERNANDEZ ASCARZA, Victoriano: *Anuario del Maestro*. Madrid.

GOMA, Isidro: *La familia y la educación cristiana*. Zaragoza.

IBARRA Y RODRIGUEZ, Eduardo: *El fuero universitario*. Madrid.

LINARES BECERRA, Luis: *La educación en la familia*. Madrid.

LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo*. Madrid.

MONTI, José: *La libertad de enseñanza. Principios. Historia. Legislación comparada*. Madrid, Voluntad.

RIOS, B. de los: *España, educadora de pueblos*. Barcelona.

SANTULLANO, Luis: *De la escuela a la Universidad*. Madrid.

TOMAS, Joaquim: *Notas de una excursão pedagógica. Através das escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça*. Lisboa, Depósito.

VARIOS: *Alice Pestana (1860-1929). In memoriam*. Madrid, Imp. J. Cosano.

1931

ASAMBLEA: *Asamblea oficial de 1931. Conclusiones. (De la Asociación Nacional de Inspectores de Primera Enseñanza.)* Barcelona, Seix Barral.

ASOCIACION: *Asociación Nacional de Inspectores de Primera Enseñanza. Asamblea oficial de 1931*.

BAYON, David: *La Escuela francesa. Escuelas españolas*. Segovia.

BIBLIOTECAS: *Bibliotecas circulantes para niños*. Ministerio de Instrucción Pública.

BIBLIOTECAS: *Bibliotecas para grupos escolares*. Ministerio de Instrucción Pública.

BLANCO NAJERA, Francisco: *La Escuela Unica a la luz de la Pedagogía y del Derecho*. Jaén, El Pueblo Católico.

CONCLUSIONES: *Conclusiones del II Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre*. Montevideo, Anales de Instrucción Primaria.

LLARENA, J.: *Males del régimen en la Primera Enseñanza. Remedios eficaces*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

LLOPIS, Rodolfo: *Pedagogía*. Madrid.

MAIRIE DE BARCELONE: *Institutions scolaires en plein air*. Barcelona, M. de B. Délégation de Culture.

NOGUER, Narciso: *La escuela única*. Madrid, Razón y Fe.

1932

ALTAMIRA, Rafael: *Pestalozzi en Albacete*. Albacete.

ANDRES Y COBOS, Pablo de: *Un viaje por las escuelas de España. Memoria. Pensiones de la Diputación Provincial de Segovia*.

ANSELMO GONZALEZ, A.: *Cómo se elige una carrera. Manual práctico de orientación personal para carreras universitarias y superiores*. Madrid, Juan Pueyo.

BLANCO NAJERA, Francisco: *La Escuela Unica a la luz de la Pedagogía y del Derecho*. Madrid.

COLECCION: *Colección legislativa de Instrucción Pública*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública.

COLONIAS: *Colonias en régimen colectivo. Instrucciones*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública.

DOMINGO, Marcelino: *La escuela en la República*. Madrid, Aguilar.

ESCUELA: *La escuela laica. Selección y traducción de M.^a L. Navarro*. Madrid, Revista de Pedagogía.

ESTUDIOS: *Los estudios del Magisterio. Organización y legislación*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Inspección Central de Primera Enseñanza.

EXCURSION: *Una excursión pedagógica a Zaragoza, Barcelona y Valencia por un grupo de maestros burgaleses*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

GRANELL Y FORCADELL, Miguel: *Historia de la enseñanza del Colegio Nacional de Sordomudos desde el año 1794 al 1932*. Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos.

INSTITUTO: *Instituto de reeducación profesional y sus principales actividades*. Madrid.

MAGISTERIO: *Los estudios del Magisterio. Organización y legislación*. Madrid.

MALLART, J.: *La orientación profesional en España*. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *Colección legislativa de instrucción pública*. Madrid, Sección de Publicaciones del Ministerio.

MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION SOCIAL: *En pro de la formación profesional obrera*. Madrid, Ministerio de Trabajo.

OBRA: *Obra (L') de colonias escolares, banyes de mar i semicolonies per als alumnes de les escoles de Barcelona*. Barcelona.

RIO RODRIGUEZ, José del: *Los estudiantes en el frente único*. Madrid.

TORRES, Federico: *Los modernos pedagogos. Semblanzas críticas*. Madrid.

1933

BLANCH I BLANC, Pere: *Pedagogie per als politics*. Barcelona.

CAMPALANS, Rafael: *Politica vol dir pedagogia. Manual pràctic de socialismo català*. Barcelona, Biblioteca d'Estudis Socials.

CARRERAS Y ARTAU, Tomás: *La Universidad Autónoma de Barcelona y el Patronato Universitario*. Barcelona.

CIRERA SOLER, Josep: *La lógica y els fets davant l'escola unica i laica*. Barcelona.

COLECCION: *Colección legislativa de Instrucción Pública*.

COLONIAS: *Colonias escolares. Cantinas escolares*. Consejo Local de Primera Enseñanza de Las Palmas.

COLONIAS: *Colonias escolares internacionales de vacaciones*. Madrid, Imp. Ministerio de Estado. Junta de Relaciones Culturales.

CRONICA: *Crónica de las Jornadas Pedagógicas*. Zaragoza.

DEULOFEN Y POCH, José: *La verdad acerca de la Universidad Autónoma de Barcelona*.

IGLESIA: *Iglesia (La) y la educación sexual*. Barcelona, Asociación del Matrimonio Cristiano.

LLOPIS, R.: *Don Manuel Bartolomé Cosío. Una vida luminosa que se extingue*. En «Leviatán», septiembre.

LLOPIS, Rodolfo: *La revolución en la escuela*. Madrid.

MADARIAGA, César de: *La formación profesional de los trabajadores*. Madrid, Aguilar.

MALLART, José: *La orientación profesional en España*. Madrid.

MISIONES: *Misiones pedagógicas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

NOVO MIGUEL, L.: *La enseñanza profesional obrera y técnico-industrial en España*. Barcelona, Ortega.

RUIZ AMADO: *El fracaso de la educación jesuítica*. Barcelona.

1934

AGUILAR, Cándido: *La legislación de Primera Enseñanza de la República*. Madrid, Tip. Yagües.

- AGUILAR, Cándido: *Manual legislativo del Maestro*. Madrid.
- ALVAREZ, Rafael: *Manual del Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid, Revista de Pedagogía.
- ANUARIO: *Anuario de Educación y de Enseñanza Católica de España*. Madrid, Federación de Amigos de la Enseñanza.
- ANUARIO: *Anuario de la Universidad de Madrid. Libro del Estudiante*. Madrid.
- ASAMBLEA: *Asamblea de mutualidades escolares*. Madrid, Instituto Nacional de Previsión.
- ASCARZA, Victoriano: *Manual del maestro. Formularios y legislación aplicables a los actos más importantes de la Primera Enseñanza*. Madrid, Magisterio Español.
- BLANCO NAJERA, Francisco: *Derecho docente de la Iglesia, de la Familia y el Estado*. Linares.
- BLANCO Y SANCHEZ, Rufino: *Notas sobre el movimiento pedagógico en España y en el extranjero, 1931-1934*. Madrid, extracto del suplemento anual de la Enciclopedia Universal Ilustrada Espasa-Calpe.
- CASTRO MARCOS, Miguel de: *Legislación vigente de Instrucción Pública referente a los Institutos de Segunda Enseñanza*. Madrid.
- CUESTIONARIOS: *Cuestionarios del nuevo Plan de Bachillerato*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- ESTUDIOS: *Estudios (Los) del Magisterio. Organización y legislación*. Madrid.
- DOMINGO, Marcelino: *La escuela en la República*.
- FAE: *Cuestiones actuales de Pedagogía*. Madrid, Gráficas Halar.
- FERRER, Salvador: *La escuela laica*. León, Gráfica Leonesa.
- GARCIA CORTES, Mariano: *El problema de la escolaridad en Madrid. Informe de la Economía Matritense*. Madrid.
- HERRERA ORIA (S. J.), Enrique: *Educación de una España nueva*. Madrid, Fax.
- INSPECCION: *La Inspección de Primera Enseñanza. Organización y legislación*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- LIBRO: *Libro del Estudiante de la Universidad de Madrid*. Madrid.
- LLOPIS, Rodolfo: *Hacia una escuela más humana*. Madrid.
- MARTI ALPERA, Félix: *Las escuelas rurales*. Gerona.
- MEMORIA: *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas*. Madrid.
- NOGUERA LOPEZ, Julio: *Lucha contra el analfabetismo. Ideas y orientaciones para una nueva Ley de Instrucción Pública*. Madrid.
- PEREZ Y HERNANDEZ, Virgilio: *Los centros de colaboración pedagógica*. Madrid, Dalmáu Carles Pla.
- PEREZ RODRIGUEZ, Miguel: *La escuela única, al alcance de todos*. Barcelona, Vilamala.
- RODRIGUEZ, Teodoro: *Infiltraciones judeo-masónicas en la educación católica*. San Lorenzo de El Escorial.
- SEMINARIO DE PEDAGOGIA: *Memoria. Curso 1933-34*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- SENSAT, Rosa: *Hacia una nueva escuela*. Madrid, Revista de Pedagogía.
- UNIVERSIDAD: *Universidad de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras*. Madrid.

1935

- ANUARIO: *Anuario de educación y enseñanza católica de España*. Madrid, Fax.
- ANUARIO: *Anuario de la Universidad de Madrid. Libro del Estudiante. 1935-1936*. Madrid.
- CASTRO MARCOS, Miguel de: *Legislación de Segunda Enseñanza. Primer apéndice a la cuarta edición*. Madrid.
- ESTADISTICA: *Estadística de las escuelas graduadas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- ESTADISTICA: *Estadística de los maestros nacionales existentes antes del 14 de abril y en la actualidad*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- HERRERA ORIA, Enrique: *¿Sabe educar España?* Madrid, Federación de Amigos de la Enseñanza.
- MAGISTERIO: *Los estudios del Magisterio en las Escuelas Normales*. Madrid.

MANRIQUE, Gervasio: *Sistema español de organización escolar*. Madrid, M. Aguilar.

MEDINA BRAVO, M.: *Diccionario de legislación escolar*. Madrid, Revista de Pedagogía.

MEMORIA: *Memoria de los cursos de verano, 1935, organizados por la Junta Central de Acción Católica*. Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y BELLAS ARTES: *La Inspección de Primera Enseñanza. Organización y legislación*. Madrid, Publicaciones de la Inspección Central de Primera Enseñanza.

PIAÑO SANCHEZ, S. Castor: *Carreras y profesiones de España. Diccionario*. Madrid, Magisterio Español.

RESA PASCUAL, Severiano: *El método de proyectos en una escuela española*. Gerona-Madrid, Dalmáu Carles Pla.

UNIVERSIDAD: *Universidad Internacional de Verano en Santander*. Madrid.

1936

DOMINGO, Marcelino: *Homenaje a M. D. (Recopilación de algunos discursos y artículos.)* Madrid.

FERNANDEZ RODRIGUEZ, Antonio: *Los cotos escolares de previsión. Apéndice: Bibliotecas escolares*. Gerona, Dalmáu Carles.

JOBIT, Pierre: *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine. I: Les krausistes*. Paris, Bibliothèque de l'Ecole des Hautes Etudes Hispaniques.

1937

CASTILLEJO, José: *Education and Revolution in Spain*. London.

WINKSCH, Dr. Juan: *L'école espagnole*. Lausanne, Maison du Peuple.

1938

ESCOLA: *Escola del Mar*. Barcelona.

1939

LEON OSES, Higinio: *La nueva legislación de Enseñanza Media*. Pamplona.

PEREZ GOMIES, José: *Guía del estudiante de Bachillerato*. Santander-Madrid.

VARIOS: *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza*. San Sebastián.

1941

MALLART, J. *La enseñanza profesional en España*. Madrid.

MALLART, J.: *Enseñanza y formación técnica y profesional*. Madrid, Vimar.

MARQUEZ, Gabino: *Obra y escritos de don Andrés Manjón*. Madrid, Apostolado de la Prensa.

1942

SANTA TERESA, Silverio de: *Vida de D. Pedro Poveda Castroverde*. Madrid, Publicaciones Institución Teresiana.

1945

SAEZ SOLER, R.: *Planes de estudio en España*. Madrid-Barcelona, Junta de Relaciones culturales, Ministerio de Asuntos Exteriores.

XIRAU, Joaquín: *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. México, El Colegio de México.

1946

EDUCACION: *La educación primaria en España*. Madrid, Publicaciones Españolas.

MALLART, J.: *Orientación funcional y formación profesional*. Madrid, Espasa-Calpe.

RIO, Angel del, y BERNARDETE, M. J.: *El concepto contemporáneo de España. Antología de ensayos (1895-1931)*. Buenos Aires, Losada.

1947

PEREZ CREUS, Juan: *Orientación y selección profesional*. Madrid, La Abeja.

VERGES, Pere: *Libro de evocaciones. Escuela del Mar (1922-1947)*. Barcelona, Escuela del Mar del Ayuntamiento de Barcelona.

1949

Sobre la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía. En «Revista Española de Pedagogía», tomo VII.

1951

GALINO CARRILLO, Angeles: *Estudio de los pedagogos contemporáneos españoles*. Madrid, Fax.

GALINO CARRILLO, Angeles y otros: *Medio siglo de educación española*. En «Bordón», números 17-18, tomo III.

GALINO CARRILLO, Angeles: *El pensamiento pedagógico del P. Poveda*. En «Revista Española de Pedagogía», número 33.

1955

GANZAROLLI, Walter: *Le scuole dell'Ave Maria del Manjón*. Rovigo.

GARCIA YAGÜE, Juan: *Problemática histórico-legislativa de las escuelas del magisterio en España*. En «Revista Española de Pedagogía» número 49.

ROUCEK, Joseph S.: «Colleges and Universities in Spain today». En *The Cath Educ. Rev.*, vol. LIII, número 5. Washington.

1956

LOPEZ MORILLAS, Juan: *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MARIAS, Julián: *Filosofía española actual (Unamuno, Ortega, Morente, Zubiri)*. Madrid, Espasa-Calpe-Austral.

MENENDEZ PELAYO, Marcelino: *Historia de los heterodoxos*. Madrid, La Editorial Católica.

PARRA GARRIGUES, Pilar: *Historial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid*. Madrid, Editorial Gredos.

TORTOSA, A.: *Activismo personalístico en la teoría y en la práctica educativa de don Andrés Manjón*. Turín, P. A. S.

1957

LUZURIAGA, Lorenzo: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Departamento editorial de la Universidad de Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: *Bachillerato Laboral Administrativo (Cuaderno de Legislación)*. Madrid.

1958

FERNANDEZ CARVAJAL, Rodrigo: *El pensamiento español en el siglo XIX*, en «Historia general de las literaturas hispánicas», tomo V. Barcelona.

1959

BEVAUD, E., y VOLPICELLI, L.: *I metodi delle scuole de «L'Ave Maria»*. Roma, Avio.

TURIN, Mille.: *L'Education et l'Ecole en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*. París, Presses Universitaires de France.

1960

DOSSIERS DOCUMENTAIRES: *L'enseignement en Espagne* número 25, IPN.

GOMEZ MOLLEDA, Dolores: *El problema religioso-pedagógico en la España contemporánea*. En «Eidos» número 12.

LUMBRERAS MEABE, J. M.: *Los colegios de la Iglesia en España, ¿son un negocio?* Madrid, FERE.

LUMBRERAS MEABE, J. M.: *La libertad de enseñanza. ¿Quién tiene derecho a enseñar?* Madrid, FERE.

1961

FONTAN, A.: *Los católicos en la Universidad española actual*. Madrid, Rialp.

MENDIOLA, R.: *Los estudios en el seminario de Vergara*. Vergara, Instituto Laboral.

PANORAMA: *Panorama de la educación española*. Madrid, Ediciones del Movimiento.

1962

CACHO VIU, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Rialp.

LLAVERO, F.: *La repoblación cerebral de España. Sociedad y Universidad*. Madrid, Paraninfo.

MELENDO ABAD, F.: *Legislación de formación profesional industrial, recopilada, comentada y sistematizada*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL-UNESCO: *La educación y el desarrollo económico social (Planteamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970)*. Madrid.

PAPLAUSKAS RAMUNAS, A.: *Pedagogía española en la perspectiva interamericana*. En «Revista Interamericana de Educación», vol. XXI, núm. 19.

SAINZ RODRIGUEZ, P.: *Evolución de las ideas sobre la docencia española*. Madrid.

TURIN, Yvonne: *Miguel de Unamuno, universitaire*. SEVPEN.

1963

LOPEZ ARANGUREN, José Luis: *El futuro de la universidad*. Madrid, Taurus.

MELON FERNANDEZ, S.: *Un capítulo en la historia de la Universidad de Oviedo (1883-1910)*. Oviedo.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: *La alfabetización de adultos*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL-OCDE: *Las necesidades de educación y desarrollo económico-social de España*. Madrid.

1964

EL GOBIERNO INFORMA: *La educación nacional. Veinticinco años de paz*. Madrid.

LATORRE, Angel: *Universidad y sociedad*. Barcelona, Ariel.

MAROREL Y BISBAL, Arturo: *Las escuelas nuevas de Barcelona, su ideología y el movimiento de renovación pedagógica en el primer tercio de siglo*. En «Revista Calasancia», año X, núm. 39.

OCDE: *Contribution à une Planification à Moyen terme de l'enseignement en Espagne*.

PASTOR, Juan: *Los colegios privados de Enseñanza Media en la República Federal Española*. En «Revista de Educación», vol. LVI, año XIII, núm. 162.

UTANDE IGUALADA, Manuel: *Planes de estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*. En revista «Enseñanza Media». Madrid.

ZAPICO, M.: *Iglesia y Estado ante el problema de la enseñanza*. Pamplona, OPE.

1965

CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (III): *El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales*. Madrid, Instituto San José de Calasanz-Sociedad Española de Pedagogía.

ESPAGNE: *Le Projet Régional Méditerranéen: Espagne*. París, OCDE.

LOPEZ ARANGUREN, José Luis: *Moral y sociedad. Introducción a la moral social española del siglo XIX*. Madrid.

LUMBRERAS MEABE, J. M.: *Cargos y descargos de la enseñanza privada*. Madrid, FERE.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: *Artes aplicadas y oficios artísticos*. Madrid.

PROJET: *Le Projet Régional Méditerranéen: Six pays en quête d'un plan*. París, OCDE.

VARIOS: *Proceso a la enseñanza privada*. Zaragoza, Ed. Hechos y Dichos.

1966

ABELLAN, J. L.: *Filosofía española en América (1936-1966)*. Madrid, Guadarrama.

EDUCACION: *Educación, información y desarrollo. IV Semana Internacional de Estudios Sociales*. Barcelona, Diputación de Barcelona.

EDUCATION: *Education in Spain*. Washington, USA. Prin. Off.

GOMEZ MOLLEDA, María Dolores: *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GUIA: *Guía de estudios y profesiones para la mujer*. Madrid.

IGLESIAS SELGAS, C.: *La planificación del desarrollo de la enseñanza en España*. Madrid, Sindicato Nacional de Enseñanza.

LEY: *Nueva Ley de Educación Primaria*. Madrid, El Magisterio Español.

MAZZETTI, Roberto: *Società ed educazione nella Spagna contemporanea*. Firenze, La Nuova Italia Editrice.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA-OCDE: *Las necesidades de graduados en España en el período 1967-1971*. Madrid.

ORLANDIS, J.: *La crisis de la Universidad en España*. Madrid, Rialp.

OTERO AENLLE, E.: *La Universidad y el Plan de Desarrollo Económico-social*. Madrid, Revista de Economía.

TENA ARTIGAS, Antonio: *La educación en el Plan de Desarrollo*. Madrid, Gredos.

1967

AZCARATE, Pablo: *La cuestión universitaria*. Epistolario de Francisco Giner, G. Azcárate y Nicolás Salmerón. Madrid, Tecnos.

CASTEL, Robert; PASSERON, Jean-Claude (ed.): *Education, développement et démocratie*. París-La Haye, Mouton.

GARCIA HOZ, Victor: *La problemática perspectiva de la educación actual*. En «Atlántida», vol. V, núms. 29-30.

CUADERNOS PARA EL DIALOGO: *La Universidad*. Número V extraordinario. Madrid.

GARCIA LOPEZ, I.: *Bases para una política de la educación española*. Madrid, Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU.

LOPEZ IBOR, J. J.: *Discurso a los universitarios*. Madrid, Rialp.

LOPEZ MEDEL, J.: *La Universidad española*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

MAILLO, Adolfo: *Cultura y educación popular*. Madrid, Editora Nacional.

MAILLO, Adolfo: *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Madrid, Escuela Española.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Cuestionarios de bachillerato elemental*. Orden del 4-IX-1967. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Enseñanza del Magisterio (Cuaderno de legislación)*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR: *La Enseñanza Técnica Superior en España en el decenio 1957-1966*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Inversiones y nuevos puestos escolares en el I Plan de Desarrollo Económico y Social*. Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.

MORES, J.: *La enseñanza, problema político*. Barcelona, Nova Terra.

ROMERO, José Luis: *La educación en España*. Alcalá de Henares, ENAP.

SIGUAN SOLER, Miguel: *Educación y desarrollo*. Madrid, Escuela Nacional de Administración Pública.

TURIN, Yvonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid, Aguilar.

1968

BURILLO, Jesús: *La Universidad actual, en crisis (antología de textos de 1939 a 1968)*. Madrid, Magisterio Español.

CAMPO URBANO, Salustiano del: *Para la democratización de la enseñanza superior en España*. En «Revista de la Opinión Pública» número 12.

EDUCACION: *Educación, Universidad y mundo estudiantil*. Documentación. Madrid, Comisaría para el SEU-Centro de Documentación.

ESTORNES, J.: *Los vascos y la Universidad*. San Sebastián, Auñamendi.

FERNANDEZ CANTOS, J. L.: *El apremio de la enseñanza en España*. Bilbao, Ed. Vizcaina.

GALINO CARRILLO, Angeles: *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid, Iter ediciones.

GUIA: *Guía-Anuario de Centros de Enseñanza Media de la Iglesia*. Madrid.

IGLESIAS SELGAS, C.: *Objetivos de la política de educación*. Madrid, S. N. E.

JUTGLAR, Antoni: *Ideologías y clases en la España contemporánea. Aproximación a la historia social de las ideas*. I, 1808-1874; II, 1874-1931. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

LASA, José Ignacio y otros: *Sobre la enseñanza primaria en el país vasco*. San Sebastián, Auñamendi.

MIGUEL, A. de: *Ideologías en torno a la democratización de la enseñanza en España*. En «Boletín Centro de Documentación», de la Comisaría para el SEU, número 20.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Enseñanzas técnicas (Cuaderno de legislación)*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Legislación sobre alumnos (Cuaderno de legislación)*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Legislación de Formación Profesional*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Planes de estudios vigentes en las Universidades españolas*. Madrid.
- OCDE: *Personnel scientifique et technique. Formation et fonctions des techniciens. Espagne*. París, OCDE.
- SINDICATO NACIONAL DE ENSEÑANZA: *Reforma y expansión universitaria*. Madrid, Gráficas Ema.
- TOVAR, Antonio: *Universidad y educación de masas. Ensayo sobre el porvenir de España*. Barcelona, Ariel.
- 1969**
- AGUIRRE ELUSTONDO, José Antonio: *Así está la enseñanza primaria. Hablan los maestros*. Madrid, Informa GAUR.
- AZCARATE, Pablo: *Gumersindo de Azcarate*. Madrid, Tecnos.
- BENABARRE VIGO, B.: *Imperativo de justicia. Igual subvención estatal a las escuelas públicas y privadas*. Studium, Madrid.
- COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA: *La Iglesia y la educación en España hoy*. Madrid.
- CUADERNOS PARA EL DIALOGO: *Aspectos de la educación en España*. (XVI extraordinario de Cuadernos para el Diálogo.) Madrid.
- EDUCATION: *Consideraciones en torno a «La educación en España. Bases para una política educativa»*. Madrid, Boletín del Centro de Documentación del SEU número 29.
- FERNANDEZ CLEMENTE, Eloy: *Educación y revolución en J. Costa y breve antología pedagógica*. Madrid, Edit. Cuadernos para el Diálogo.
- FERNANDEZ HUERTA, José: *Barreras de la Investigación didáctica en España*. En «Revista Española de Pedagogía» número 106, Madrid.
- FURNEAUX, B.: *The Spanish Child*. London, Harmondsworth: Penguin Books.
- GALINO CARRILLO, Angeles: *La calidad de la enseñanza*. En «Revista Española de Pedagogía» número 108, Madrid.
- GIL CREMADES, Juan José: *El reformismo español. Krausismo, escuela histórica, neotomismo*. Barcelona, Ariel.
- GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel: *La educación española en la encrucijada de dos sistemas*. En «Estructuras y regímenes de la enseñanza en diversos países». Madrid, Magisterio Español.
- MEDINA RUBIO, Rogelio: *El principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica en España*. En «Revista Española de Pedagogía» número 105, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España. Bases para una política educativa (Libro Blanco)*. Madrid.
- PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS: *Número monográfico sobre la reforma de la enseñanza propugnada en el Libro Blanco*. Barcelona.
- PRELLEZO, J. M.: *Educación y familia en Andrés Manjón. Estudio histórico-crítico*. Zürich, Pas-Verlag.
- ROMERO, José Luis, y DE MIGUEL, Amado: *El capital humano. Ideas para la planificación social de la enseñanza en España*. Madrid, Magisterio Español.
- RUBIO GARCIA MINA, Javier: *La enseñanza superior en España*. Madrid, Gre-dos.
- SALVADO SAMPAIO, J.: *A reforma da política educacional de Espanha*. En «Boletín Bibliográfico e Informativo» número 10. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian.
- SEGURA, A.: *Análisis del Libro Blanco*. Barcelona, Nova Terra.
- UTANDE IGUALADA, Manuel: *Ley de Ordenación de Enseñanza Media*. Madrid, «Revista de Enseñanza Media».
- 1970**
- ALMENDROS, Herminio: *Développement historique de l'expérience Freinet en Espagne*. En «BAF» número 4.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos: *Juventud del 98*. Madrid, Siglo XXI de España.

FOESSA: *II Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid, Euramérica.

LOPEZ QUINTAS, Alfonso: *Filosofía española contemporánea. Temas y autores*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

MEILAN, José Luis: *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*. Escuela Nacional de Administración Pública.

PRELLEZO, J. Manuel: *María Montessori en España*. En «Orientamenti Pedagogici», anno XVII, número 102.

TUÑON DE LARA, Manuel: *Medio siglo de cultura española*. Madrid, Tecnos.

1971

ABELLAN, José Luis: *La cultura en España (Ensayo para un diagnóstico)*. Madrid, Edicusa.

BARRENA SANCHEZ, J.: *Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset*. En «Revista Española de Pedagogía» número 116. Madrid.

BARRO, María Teresa y otros: *Plan pedagógico galego*. Vigo, Galaxia.

CAMBRE MARIÑO, Jesús: *Estructura y problemas de la enseñanza en España*. Barcelona, Nova Terra.

CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA: *Análisis de una experiencia*. ICE de la Universidad Complutense. Ministerio de Educación y Ciencia.

FERNANDEZ CANTOS, José L., y G. CARRASCO, Joaquín: *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*. Salamanca, Sígueme.

JIMENEZ, Alberto: *Historia de la Universidad española*. Madrid, Alianza.

LAIN ENTRALGO, Pedro: *A qué llamamos España*. Madrid, Espasa-Calpe-Austral.

LIDA, C. E.: *Educación anarquista en la España del ochocientos*. En «Revista de Occidente» número 97.

RAZON Y FE: *La educación en España hoy*. Madrid, Set.

1972

BRICKMAN, WILLIAM W.: *Educational Reform and Renewal in Contemporary*. Washington, Office of Education.

CHEYNE, George J. G.: *A Bibliographical Study of the Writings of Joaquín Costa (1846-1911)*. Tamesis Books.

CHAYNE, George J. G.: *Joaquín Costa, el gran desconocido*. Esplugas de Llobregat (Barcelona). Ariel.

ESCUELA DEL MAR: *Escuela del Mar, cincuentenario de su fundación (1922-1972)*. Barcelona, Delegación Servicios de Cultura del Excmo. Ayuntamiento de Barcelona.

FRAILE, Guillermo: *Historia de la filosofía española desde la Ilustración*. Madrid, BAC.

GARCIA YAGÜE, Juan: *Historia del diagnóstico pedagógico*. Madrid.

JIMENEZ FRAUD, Alberto: *La residencia de estudiantes visita a Maquiavelo*. Barcelona, Ariel.

LUMBRERAS MEABE, Juan María: *La lucha por la extensión y la libertad de enseñanza*. Madrid, Sindicato Nacional de Enseñanza.

MAILLO, Adolfo: *El I Congreso Pedagógico Nacional*. En «La Escuela en Acción». Vol. II, número 10.110.

MARTIN MORENO, J.; ALMARCHA, A., y MIGUEL, A. de: *Aspectos sociológicos de la reforma educativa en España*. Madrid, Sociedad de Est. y Publicaciones.

OLLERO TASSARA, Andrés: *Universidad y política. Tradición y secularización en el siglo XIX español*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

PEREZ DIAZ, Víctor: *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid, Castilla.

PRELLEZO, J. Manuel: *Aportación a la bibliografía gineriana. I: Escritos de Francisco Giner de los Ríos*. En «Orientamenti Pedagogici», anno XIX, núm. 109.

PRELLEZO, J. Manuel: *Aportación a la bibliografía gineriana. II: Escritos sobre Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza*. En «Orientamenti Pedagogici», anno XIX, núm. 110.

RUIZ BERRIO, Julio: *Los Congresos de la Sociedad Española de Pedagogía*. En «La Escuela en Acción», vol. II, número 10.110.

VARIOS: *Historia social de España, siglo XIX*. Madrid, Guadiana de Publicaciones.

YBARRA, Javier de: *Treinta años en los Tribunales de Menores*. En «Revista de la Obra de Protección de Menores» número 152, Madrid.

1973

AMOR FERNANDEZ, Antonio: *La enseñanza en España. 1920-1972*. Madrid, separata de la «Revista Sindical de Estadística» número 114.

BELLO, Luis: *Viajes por las escuelas de Galicia*. Madrid, Akal.

CARRERAS LLANSANA, Carmen, y BORBONES, Carmen: *Ayer, hoy y mañana del V Congreso Nacional de Pedagogía*. Barcelona, «Perspectivas Pedagógicas» VIII, 32.

CUADERNOS PARA EL DIALOGO: *Enseñanza básica y media en España*. Número monográfico extraordinario, XXXIV.

DELGADO, Buenaventura: *Ferrer Guardia y la pedagogía anarquista en Barcelona*. En «Historia y Vida» número 68.

DIAZ, Elías: *La filosofía actual del krausismo español*. Madrid, Edicusa.

ESTATUTOS: *Estatutos provisionales de las Universidades*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.

FERRER, C. Maura: *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid, Cedesa.

JIMENEZ LANDI, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Taurus.

JUTGLAR, Antoni: *La sociedad española contemporánea*. Madrid, Guadiana.

LOPEZ MEDEL, Jesús: *Meditación sobre la reforma educativa*. Madrid, Fragua.

MARTINEZ GOMEZ, Luis: *Filosofía española actual*. En «Pensamiento», vol. 29, números 114-115.

MIGUEL, Amando de: *Diagnóstico de la Universidad*. Madrid, Guadarrama.

MONTERO VIVES, José: *La educación personalizada comentada por Andrés Manjón*. Granada, Imp. Escuelas Ave María.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

PASCUAL, Angeles; QUITLLET, Rosa, y GAY, Joan: *Sociedad catalana y reforma escolar*.

PRELLEZO, José Manuel; SANGÜESA, Antonio: *Momento pedagógico español. Note in margine al V Congresso Nazionale di Pedagogia*. En «Orientamenti Pedagogici», anno XX, número 1.

REYNA, Antonio: *Reforma Silió de autonomía universitaria*. En «Revista de Educación», año XXI, números 227-228. Madrid.

SALADRIGAS, Robert: *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.

SANGÜESA GARCÉS, Antonio: *Pedagogía y clericalismo en la obra del P. Ramón Ruiz Amado*, S. J. Zürich, Pas-Verlag.

SECO SERRANO, Carlos: *Sociedad, literatura y política en la España del siglo XIX*. Madrid, Guadiana.

TUÑÓN DE LARA, Manuel: *Metodología de la historia social de España*. Barcelona, Siglo XXI.

TUÑÓN DE LARA, Manuel y otros: *Sociedad, política y cultura en la España de los siglos XIX y XX*. Madrid, Guadiana.

VILA PALA, Claudio: *Calella: Colegio escolar de los Santos Reyes*. Salamanca, Imprenta Calatrava.

1974

BERNAD MAINAR, J. E.: *Pasado, presente y futuro de la autonomía universitaria española*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS: *Estructura y normas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Madrid.

DIRECCION GENERAL DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACION: *Directrices de la política universitaria*. Ministerio de Educación y Ciencia.

GAY, Joan; PASCUAL, Angeles, y QUITLLET, Rosa: *Societat catalana y reforma escolar*. Barcelona, Laia.

GOMEZ MOLLEDA, D.: *La escuela, problema social. En el centenario de Poveda*. Madrid, Narcea.

GONZALEZ MUÑIZ, Miguel Angel: *La política docente de la Segunda República*. Madrid, Júcar.

GUZMAN, Manuel: *Cómo se han formado los maestros de 1871 a 1971*.

HOROWITZ, Morris A.: *The University system in Spain: Analysis of structure*. En «Higher Education», vol. 3, núm. 3. Amsterdam.

LOPEZ MEDEL, Jesús: *Reforma educativa 1974. La educación como empresa social*. Madrid, Fragua.

OCDE: *L'enseignement dans les pays en voie de développement de l'OCDE. Tendances et perspectives*. Paris, OCDE.

PARIS, Carlos: *La Universidad española actual: posibilidades y frustraciones*. Madrid, Edicusa.

PRELLEZO GARCIA, José Manuel: *Andrés Manjón y Manjón: Bibliografía (1923-1973)*. Granada, Escuelas del Ave María.

SIGUAN, Miguel, y ESTRUCH, Juan: *El precio de la enseñanza en España*. Barcelona, Dopesa.

URALES, Federico: *La evolución de la filosofía en España*. Barcelona, Ediciones Cultura Popular-Laia.

WALSH, John: *La reforma educativa española*. En «La educación hoy», vol. 2, número 3, Barcelona.

1975

DIAZ, Carlos: *No hay escuela neutral*. Madrid, Zero.

ESTEBAN MATEO, León: *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*. Valencia, Edit. Bonaire.

GARCIA YAGÜE, Juan: *La investigación en la orientación escolar española*. En «Educadores» número 82.

GONZALEZ ALVAREZ, Angel: *Política educativa y escolaridad obligatoria*. Madrid, Gredos.

PEREZ GALAN, Mariano: *La enseñanza en la Segunda República española*. Madrid, Edicusa.

2. Algunas obras pedagógicas de la época (con selección de autores y libros)

ALCANTARA GARCIA, Pedro de: *La educación popular*. Madrid, imprenta de la «Biblioteca del Pueblo», 1881.

ALCANTARA GARCIA, Pedro de: *La enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias y las normales*. Madrid, Imp. de Perlado, Páez y Cia., 1903.

ALCANTARA GARCIA, Pedro de: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Madrid, English y Gras, 1879-1886. 7 tomos.

ALMAZAN Y FRANCO, Isidro: *La formación de maestros*. Madrid, 1930.

ALMENDROS, Herminio: *La imprenta en la escuela*. Madrid, 1932.

ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael: *La educación personal en Pedagogía*. Madrid, 1916.

ALTAMIRA Y CREVEA, Rafael: *Ideario pedagógico*. Madrid, 1923.

ALVAREZ SANTULLANO, Luis: *La autonomía y la libertad en la educación*.

ALVAREZ SANTULLANO, Luis: *Hacia una escuela mejor*. Madrid, La Lectura, 1929.

ARENAL, Concepción: *Obras completas*. Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1894-1901. 22 volúmenes.

AZCARATE Y MENENDEZ, Gumersindo de: *El testamento espiritual de un economista*. Madrid, Memorias de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1896.

AZCARATE Y MENENDEZ, Gumersindo de: *Neutralidad en la Universidad...* Madrid, 1903.

BALLESTEROS, Antonio: *La cooperación en la escuela*. Madrid, 1928.

BALLESTEROS, Antonio: *La preparación del trabajo en la escuela*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1925.

BARNES, Domingo: *El desenvolvimiento del niño*. Barcelona, 1933.

BARNES, Domingo: *Ensayos de Pedagogía y Filosofía*. Madrid, 1921.

BARNES, Domingo: *La Paidología*. Barcelona, 1932.

BLANCO, Rufino: *El niño y sus educadores. Teoría de la enseñanza*. Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1912.

BLANCO, Rufino: *Escuelas graduadas*. Madrid, Tipografía de Enrique Barea, 1899.

- BLANCO, Rufino: *Observaciones del niño y antropometría pedagógica*. Escuela moderna, 1904, agosto.
- BLANCO, Rufino: *Paidología y Paidotecnica. Pedagogía científica*. Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1911.
- BLANCO, Rufino: *Fundamentos de educación moral y de educación cívica*. Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1936.
- COMAS, Juan, y LAGO, R.: *La práctica de las pruebas primarias y de instrucción*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933.
- COMAS, Margarita: *La coeducación de los sexos*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1931.
- COMAS, Margarita: *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1931.
- COSSIO, Manuel B.: *De su jornada*. (Fragmentos.) Madrid, Imp. De Blass, 1929.
- COSSIO, Manuel B.: *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, R. Rojas, 1906.
- COSTA, Joaquín: *Obras completas*. Madrid, 1911-1917, 11 volúmenes.
- DIAZ ARNAL, Isabel: *La educación en el hogar de los niños inadaptados*. Madrid, Rialp, 1965.
- DIAZ ARNAL, Isabel: *El lenguaje gráfico del niño deficiente*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1959.
- FERNANDEZ HUERTA, José: *Escala gráfica (con valores y normas)*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1952.
- FERNANDEZ HUERTA, José: *Las pruebas objetivas en la escuela primaria*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1952.
- FERRER GUARDIA, Francisco: *La escuela moderna*. Valencia, Biblioteca de Estudios, 1911.
- GALI, Alejandro: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Madrid, Aguilar, 1928.
- GARCIA YAGÜE, J., y LAZARO, A.: *Condiccionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid, Magisterio Español, 1972.
- GARCIA YAGÜE, Juan: *Familia y personalidad*. Madrid, Publicaciones Españolas, 1961.
- GARCIA HOZ, Víctor: *Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.
- GARCIA HOZ, Víctor: *Normas elementales de Pedagogía empírica*. Madrid, Escuela Española, 1964.
- GARCIA HOZ, Víctor: *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, 1946.
- GARCIA HOZ, Víctor: *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp, 1975, 8.ª edición.
- GARCIA MORENTE, Manuel: *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espasa-Calpe-Austral, 1975.
- GERMAIN, José, y RODRIGO, Mercedes: *La práctica de la orientación profesional*. Madrid, 1933.
- GERMAIN, José, y RODRIGO, Mercedes: *Pruebas de inteligencia. Revisión española y adaptación del método de L. M. Terman*. Madrid, La Lectura, 1930.
- GIL Y FAGOAGA, Lucio: *La selección profesional de los estudiantes*. Madrid, 1929.
- GINER DE LOS RIOS, Francisco: *Obras completas*. Madrid, Imp. Clásica Española, 1916-1936, 20 volúmenes.
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *Disciplina escolar*. México, Fernández Editores, S. A., 1962.
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *Organización escolar*. México, UTEHA, 1954.
- HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *Psicopedagogía del interés*. México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- HERRERA ORIA, Enrique: *Educación de una España nueva*. Madrid, Fax, 1934.
- JUARROS, C.: *La educación del niño anormal*. «Arch. Esp. de Pediatría» número 10, 1925.
- LABRA, Rafael María de: *El problema político-pedagógico en España*. Madrid, Imprenta Agustín Avrial, 1898.
- LABRA, Rafael María de: *Estudio de economía social. Primera serie. La escuela contemporánea. El problema obrero. La educación popular*. Madrid, Imp. de Manuel Minuesa, 1892.

- LABRA, Rafael María de: *La enseñanza primaria por el Estado*. Madrid, Tipografía de Alfredo Alonso, 1895.
- LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo: *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928.
- LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo: *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1950.
- LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo: *Pedagogía social y política*. Buenos Aires, Losada, 1961.
- LLOPIS, Rodolfo: *La revolución en la escuela*. Madrid, Aguilar, 1933.
- LLORCA, Angel: *Contribución al estudio de los problemas de la escuela y del maestro*. Madrid, 1924.
- MAILLO, Adolfo: *Introducción a la didáctica del idioma*. Madrid, CEDODEP, 1960, 2.ª ed. ampliada, Madrid, Edit. Rivadeneira, 1967.
- MAILLO, Adolfo: *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid, CEDODEP, 1962, 2.ª ed. ampliada, Editorial Rivadeneira, 1967.
- MALLART, José: *La educación activa*. Barcelona, 1925.
- MALLART, José: *La escuela productiva*. Madrid, La Lectura, 1926.
- MALLART, José: *La escuela del trabajo*. Madrid, 1928.
- MALLART, José: *Orientación profesional y selección de personal*. Madrid, 1932.
- MANJON, Andrés: *Obras selectas*. Granada, Patronato de las Escuelas del Ave María, 1945-1956, 10 tomos.
- MARIN IBAÑEZ, Ricardo: *Principios de la educación contemporánea*. Madrid, Rialp, 1972.
- MARTI ALPERA, Félix: *El trabajo manual en la escuela*. Madrid, 1914.
- MENENDEZ PELAYO, Marcelino: *Obras completas*. Santander, CSIC (Aldus, Sociedad Anónima), 1940-1956. 64 vols.
- MIRA Y LOPEZ, Emilio: *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires, 1942.
- D'ORS, Eugenio: *Aprendizaje y heroísmo*. Madrid, Imp. Clásica Española, 1915.
- D'ORS, Eugenio: *El secreto de la Filosofía*. Barcelona, Iberia, 1947.
- D'ORS, Eugenio: *Novísimo glosario*. Madrid, Aguilar, 1946.
- ORTEGA Y GASSET, José: *Obras completas*. Madrid, Revista de Occidente, 1946.
- PACIOS LOPEZ, Arsenio: *Ontología de la educación*. 2.ª ed. Madrid, CSIC, 1974.
- PALAU VERA, Juan: *La educación del ciudadano*. Barcelona, Seix Barral, 1918.
- PALMES, Fernando M.: *Organización psicológica de los establecimientos de enseñanza y educación*. Madrid, 1930.
- PESTANA, Alice: *El protectorado del niño delincuente. Un ensayo de educación correccional*. Madrid, 1935.
- POVEDA CASTROVERDE, Pedro: *Itinerario pedagógico*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1964.
- RIBERA, Julián: *La superstición pedagógica*. Madrid, 1910.
- RIBERA, Julián: *Los exámenes en China o filosofía de los exámenes*. Madrid, 1906.
- RODRIGO, Mercedes: *Algunos problemas de orientación profesional*. Madrid, 1933.
- RODRIGUEZ LAFORA, Gonzalo: *La educación sexual y la reforma de la moral sexual*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933.
- RODRIGUEZ LAFORA, Gonzalo: *Los niños mentalmente anormales*. Madrid, La Lectura, 1917.
- ROMERO MARIN, Anselmo: *El método activo en la enseñanza*. Madrid, CEDODEP, Ministerio de Educación Nacional, 1960.
- ROMERO MARIN, Anselmo: *Los problemas educativos en su relación con la familia*. Madrid, Ediciones del Congreso de la Familia Española, 1958.
- ROSSELLO, Pedro: *Allons-nous vers une école d'action, de raison ou de passion?* Ginebra, Port-Noir, 1944.
- ROSSELLO, Pedro: *La teoría de las corrientes educativas. Cursillo de Educación Comparada Dinámica*. La Habana-Cuba, UNESCO-América Latina, 1960.
- RUIZ AMADO, Ramón: *Didáctica general*. Barcelona, Librería Religiosa, 1916.
- RUIZ AMADO, Ramón: *La educación intelectual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1909.
- RUIZ AMADO, Ramón: *La educación moral*. Barcelona, Gustavo Gili, 1908.
- SAINZ, Fernando: *El programa escolar*. Madrid, 1927.

- SAIZ AMOR, Concepción: *La escuela rural activa*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933.
- SAMA, J.: *Indicaciones de Filosofía y Pedagogía*. Madrid, Suc. de Cuesta, 1893.
- SENSAT, Rosa: *Cómo se enseña la economía doméstica*. Madrid, 1927.
- SENSAT, Rosa: *Hacia la nueva escuela*. Madrid, 1934.
- SERRANO DE XANDRI, Leonor: *La educación y las profesiones femeninas*. Madrid, 1925.
- SERRANO DE XANDRI, Leonor: *La nueva enseñanza complementaria*. Madrid, Rev. de Pedagogía, 1933.
- TOMAS Y SAMPER, Rodolfo: *La orientación profesional y la enseñanza profesional*. Madrid, Francisco Beltrán, 1924.
- TOMAS Y SAMPER, Rodolfo: *La psicometría en la escuela primaria*. (Técnica de paidometría.) Madrid, Edit. Instituto Samper, 1936.
- TUSQUETS, Juan: *Pedagogía general*. Madrid, Magisterio Español, 1972.
- TUSQUETS, Juan: *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Madrid, Magisterio Español, 1969.
- UNAMUNO, Miguel de: *Obras completas*. Madrid, A. Aguado, 1958. 16 vols.
- VEGA Y RELEA, Juvenal de: *El mutualismo escolar: sus ventajas, procedimiento para facilitar su régimen administrativo*. Burgos, 1928.
- VIQUEIRA, J. V.: *Introducción a la psicología pedagógica*. Madrid, Francisco Beltrán, 1919.
- VIQUEIRA, J. V.: *La psicología contemporánea*. Madrid, Labor, 1907.
- XANDRI Y PICH, J.: *Las escuelas prácticas de reeducación profesional*. Madrid, 1925.
- XANDRI Y PICH, J.: *Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*. Madrid, 1932.
- ZARAGÜETA Y BENGOCHEA, Juan: *Introducción a la Filosofía*. Madrid, Espasa-Calpe, 1943.
- ZARAGÜETA Y BENGOCHEA, Juan: *Pedagogía fundamental*. Barcelona, Labor, 1943.
- ZULUETA, Luis de: *El ideal en la educación. Ensayos pedagógicos*. Madrid, 1921.
- ZULUETA, Luis de: *El maestro*. Madrid, La Lectura, 1914.

OCDE. Ministerio de Educación y Ciencia:
*Los indicadores de resultados en los
sistemas de enseñanza*, Madrid, 1976.

Con esta obra se inicia la nueva colección de libros de bolsillo de la Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia (Secretaría General Técnica), cuyo propósito es difundir las innovaciones educativas que van surgiendo en las distintas áreas de la educación; desde los aspectos físicos (construcciones escolares y temas conexos) pasando por los históricos, sociológicos, pedagógicos, económicos..., hasta los mecanismos de evaluación de los resultados alcanzados por los sistemas educativos. Con ello se pretende dar una respuesta informativa asequible a cuantos están interesados en nuestra sociedad con respecto a la problemática de la enseñanza.

En efecto, la eclosión de la investigación dentro del sistema educativo, así como la expansión del sector, demandan unos medios adecuados para informar sobre las nuevas técnicas y tendencias de la educación, pues, de hecho, la conciencia progresiva del derecho y del deber de la participación en el proceso de planificación de la educación hace que se preocupen por el tema amplios sectores de la población, rebasando el ámbito de los planificadores, de los administradores y de los grupos docentes y discentes.

Por lo que se refiere a la traducción de *Les Indicateurs de résultats des systèmes d'enseignement*, publicado en 1973 por la OCDE, es obligado destacar la oportunidad de su aparición, coincidiendo con la creación de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa por el Decreto 186/1976, de 6 de febrero.

El trabajo de Roy Carr-Hill y Olav Magness sigue la definición de los indicadores sociales propuesta por la OCDE en «Towards a Social Report», de acuerdo con la cual deben ser medidas del bienestar social y por consiguiente atender exclusivamente a los *output* o resultados: «Se puede definir un indicador social como una estadística de interés normativo directo que facilita la formulación de juicios

concisos, comprensivos y equilibrados sobre la situación de los principales sectores de la sociedad...»

De hecho son varias las definiciones que se han formulado, aunque ha prosperado la idea de que un indicador social es un instrumento que pretende medir el grado de consecución de los objetivos perseguidos por la sociedad, y su elaboración responde a unos supuestos teóricos, implícitos o explícitos, que intentan describir adecuadamente el comportamiento social.

En esa línea, los autores identifican, de entre el conjunto de declaraciones políticas de los responsables de la educación, aquellos objetivos sociales que se le han asignado en toda época:

- Transmisión de conocimientos teóricos y prácticos.
- Desarrollo económico.
- Igualdad de oportunidades.
- Realización individual.
- Mejora de la calidad de la vida.

Del análisis de cada tema derivan propuestas sobre los indicadores correspondientes, presentando a nuestro juicio un interés especial el esfuerzo que realizan en el capítulo VII dedicado a la «Educación y la calidad de la vida». A nivel puramente tentativo, dada la dificultad del problema, avanzan algunos índices que relacionarían la educación con la sanidad, la participación, la creatividad, el autocontrol del individuo, el empleo y las actitudes hacia la educación.

En general, cabe destacar el rigor metodológico del estudio, así como el interés y estímulo que suscita para posteriores investigaciones en profundidad sobre los procesos de interacción entre el sistema educativo y las distintas áreas de la actividad social, en la búsqueda de un marco de información que permita a la política educativa disponer de los mecanismos adecuados para revisar sus acciones y, por ende, tomar las decisiones con mayor acierto tanto en el espacio como en el tiempo.

S. A.

El socialismo y la España oficial. Pablo Iglesias, Diputado a Cortes, por María Teresa Martínez de Sas. Tucur Ediciones. Madrid.

En mayo de 1879 nació el Partido Democrático Socialista Obrero Español. Ya desde 1872, desde los Congresos de La Haya y Saint-Imier, las diferencias entre autoritarios (marxistas) y bakuninistas llevaron inevitablemente a la escisión. El joven partido socialista de España iba a luchar, desde este momento hasta muy avanzado el presente siglo, en inferioridad de condiciones frente al movimiento anarquista. Esta inferioridad explica no pocas de las actitudes del socialismo español a lo largo de estos años y la prudencia inevitable de sus primeros pasos para paliar este «handicap». Así por ejemplo, el hecho de carecer de fuerza para dirigir al proletariado le llevó a la no participación en ninguna huelga general hasta 1909.

La Ley de Asociaciones (1887) permitió que se celebrase en 1888 el Congreso de Barcelona, y que el partido adquiriese su organización definitiva. La UGT, fundada el mismo año y cuya base la constituyó principalmente la Federación Tipográfica, daría en lo sucesivo el apoyo electoral que el PSOE necesitaba. Pero los resultados electorales fueron poco optimistas. Hasta 1910 no entró en las Cortes el primer diputado socialista, Pablo Iglesias.

Según María Teresa Martínez de Sas, «en vísperas de 1909 los socialistas han solucionado, a mi juicio, los dos principales "handicaps", en primer lugar el del propio partido: poder luchar del brazo de "partidos burgueses"—Congreso de Madrid—, y en segundo lugar, el de su aceptación y reconocimiento por las minorías políticas del país, que verán en su monolítica estructura un puntal básico para el desarrollo de sus planes—caída del gobierno conservador de Maura».

Y efectivamente, la elección de Pablo Iglesias a diputado obedeció a este cambio de táctica. Pero según Martínez de Sas el «pacto» Iglesias-Canalejas no podría cuajar nunca. Iglesias se mantuvo en una línea revolucionaria estricta. Sus intervenciones parlamentarias fueron de abierta y franca oposición al gobierno, a un gobierno clasista, que, aunque «demó-

crata», jamás podría desprenderse de los lazos que lo ataban a Maura y los conservadores. Y Canalejas, del otro lado, se equivocó respecto a Iglesias y al papel que el partido socialista pudiera jugar en el futuro. Canalejas confiaba que el PSOE evolucionaría de su estrecho planteamiento revolucionario a una estrategia más abierta y tolerante que lo situara paralelamente al papel que empezaban a cumplir la social-democracia en otros países europeos.

El estudio de María Teresa Martínez de Sas defiende muy pocas tesis, aparte de las señaladas. Apunta las más de las veces y describe con demasiado empeño sucesos ya conocidos y trillados por otros historiadores. Habiendo trabajado profusamente sobre el tema no llega a saberse dónde está el meollo del mismo, porque pierde el hilo suando esboza una tesis en lugar de apuntalarla.

Por la documentación del libro y el empeño de su autora, el resultado no corresponde, como ocurre muchas veces, al esfuerzo realizado para conseguirlo. Y esto tal vez sea así por la ausencia de un planteamiento menos clásico que humille la descripción y la fecha hasta que el argumento lo requiera. Es de esperar que en estudios posteriores la autora rehaga un trabajo que hemos de pensar debe ser mucho más útil y brillante.

D. Q.

Estudios sobre la II República Española.
Varios. E. Tecnos. Madrid, 1974.

El presente estudio recoge algunas de las ponencias presentadas a un Seminario organizado por el Departamento de Derecho Político de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela, fue «Análisis socio-político de la II República Española».

Los trabajos que incluyen el volumen son los siguientes: «Las fuentes en torno a los años treinta en España», por Ricardo de la Cierva; «La agrupación de intereses en la II República: Partidos y Grupos», por M. Ramírez Jiménez; «La educación en la II República: un intento de socialización política», por Carlos Alba Tercedor; «La CEDA: el Partido contrarrev-

volucionario hegemónico de la II República», por José R. Montero Gibert; «Los intelectuales en la II República», por José L. García de la Serrana; «La economía española durante la II República», por Xosé M. Beiras; «El antonomismo gallego en la II República», por José Vilas Nogueira; «Ciencia y Gobierno: la significación histórica de Juan Negrín (1892-1956)», por Juan Marichal; «El Partido Socialista: la trayectoria de un conflicto interno», por Manuel Contreras Casado; «La "Confederación Nacional del Trabajo" frente a la II República», por Antonio Bar Cendón, y «Un balance desde la perspectiva», por Francisco Murillo Ferrol.

El libro constituye una prueba más no tanto del interés sobre nuestra última República, sino más bien del relajamiento de la censura científica en estos últimos años. Siempre hubo interés por el estudio del fracasado fenómeno republicano en nuestro país, pero no hubo posibilidades objetivas de realizarlo. Hoy, desde hace algún tiempo, éstas han aumentado y la bibliografía sobre el tema ha seguido este aumento. Sin duda este retraso de las posibilidades investigadoras ha aumentado la perspectiva para unos enfoques menos apasionados, pero la Historia no puede excusar la inlocabilidad de estos nueve años de vida española a la censura oficial. Muchas cosas que pudieron hacerse no se harán y muchos testimonios permanecerán ya mudos para siempre.

Del libro nos interesa, sobre todo, destacar la ponencia de Carlos Alba Tercero titulada «La educación en la II República: un intento de socialización política». Sin otra pretensión que llegar a una síntesis del fenómeno educativo republicano no como proceso de socialización sino como política de socialización, Carlos Alba utiliza un enfoque «semifuncionalista» sobre el particular, considerando al sistema educativo como un subsistema del sistema político, como el agente de socialización más importante de un sistema político para la interiorización de una determinada cultura política.

Sin embargo, como acabo de apuntar más arriba, no es el proceso de socialización lo que estudia, sino la política educativa, diferenciando, por un lado, las élites políticas, su procedencia y objetivos, y por otro, la estrategia de las élites

y la producción legal, o para emplear la terminología funcionalista, la «articulación de intereses».

Carlos Alba se excusa señalando que no hay datos para que el análisis pueda abarcar algo más que la «orientación» del subsistema educativo. Es decir se queda en la mera información ideológica de las élites al sistema y algo más. Pero a mi modo de ver sí hay datos que hagan posible un análisis más ambicioso.

Se pregunta Carlos Alba, «¿Cómo realizar tal estudio si no se cuenta al menos con un análisis de la figura del maestro, con respuestas de los alumnos, etc.?». Esto me parece exagerado. De hecho, los funcionalistas han estudiado períodos bastante anteriores, como, por ejemplo, la sociedad feudal—por supuesto incluida su cultura política—, y no poseían encuestas realizadas a los siervos de la gleba. Creo sinceramente que existe mucho material utilizable para el estudio de la cultura política republicana, de los agentes socializadores. Por no ir más lejos, muchas familias, muchos maestros y muchos líderes republicanos aún viven, y aún se les puede preguntar, suponiendo que las encuestas fueran indispensables para este estudio.

D. Q.

La mentalidad positiva en España, desarrollo y crisis, por Diego Núñez Ruiz. Tucar Ediciones. Madrid, 1975.

El libro de Diego Núñez, que corresponde a su tesis doctoral, llena un gran vacío al estudiar la etapa positivista, que, si bien fue tocada en alguna de sus manifestaciones, por ejemplo el krausismo, necesitaba ya la dedicación de un trabajador que totalizara su nacimiento y evolución.

La mentalidad positiva sustituye al idealismo y al romanticismo en nuestro país tras el sexenio revolucionario. «Desde el punto de vista político, dice Diego Núñez, la positivación afecta tanto a los sectores conservadores como democráticos. Los primeros van a aprovechar las teorías positivistas, particularmente la dirección "estática" comtiana y el organicismo naturalista, para presentar con apoyaturas cien-

tíficas la idea de "orden" y de "defensa de la sociedad". Los segundos, aleccionados por la fracasada experiencia revolucionaria, emprenden antes que nada una revisión de los supuestos ideológicos que habían inspirado su anterior comportamiento político, lo que conlleva una decidida crítica de las posturas utopistas y jacobinas, para acabar propugnando fórmulas de "democracia gubernamental" como resultado de un planteamiento político de corte realista, que es tanto como decir posibilista y pactista en las circunstancias españolas del liberalismo, y de enfoque positivo, en el sentido weberiano del término, esto es, buscando en instancias científicas la orientación y guía de la praxis política.»

El modelo de «orden y progreso» comitiano o del modelo anglosajón del «self-government» sustituyen al idealismo y al romanticismo, o el concepto naturalista de «evolución», al de progreso construido en la etapa ilustrada.

Por lo que se refiere al terreno científico, el positivismo no podía ser más que beneficioso para el desarrollo de las ciencias y contribuyó al cultivo de algunas de ellas, especialmente al de la Biología.

En el terreno social, la mentalidad positiva busca, al igual que en el político, una cierta racionalización de la convivencia, a través ahora de una dosificada práctica reformista.

En fin, frente al carácter crítico de la razón ilustrada, el positivismo es un pensamiento afirmativo y organizador, que, basado sobre la certeza del método científico-experimental, puede iniciarse como una práctica constructiva.

Ahora bien, el desarrollo del positivismo, señala Diego Núñez, con su carga de modernidad y proyección tecnológica productiva encontró en España una sociedad en la que los vestigios del Antiguo Régimen eran aún importantes, y al mismo tiempo cuyo desarrollo instructivo y científico eran lamentables, de ahí la tesis del autor de que el positivismo no podía ser en España el sostén de la política, como lo fue en Francia, sino que «estaba condenado a ser en gran parte un fenómeno importado y mimético, cultivado habitualmente por una minoría ilustrada con afanes de modernización y puesta al día intelectual».

El libro, en suma, ofrece una panorámica exacta de la adaptación de la mentalidad positiva a la España decimonónica y los esfuerzos de una élite para su introducción y desarrollo. Un estudio serio e importante dentro de la escasa bibliografía de la historia de la filosofía española en la última mitad del pasado siglo.

D. Q.

ARCHIBALD CALLAWAY: *Educational planning and unemployed youth*; UNESCO: International Institute for Educational Planning. Paris, 1971.

La actual etapa del empleo en España, en que la tasa de paro ha entrado en una fase muy preocupante, al registrarse cifras de parados en torno a un 80 por 100 superiores a las de un año antes, y el estupor de las economías occidentales ante la imposibilidad de alcanzar a un tiempo la estabilidad de precios y el pleno empleo, conceden un especial interés a las reflexiones que vienen realizándose sobre la problemática educación-empleo. Como es bien conocido, no existe una clara correlación entre formación y empleo, entre flujos de salida de alumnos del sistema y necesidades de recursos humanos, problema que se agudiza en los años de desempleo masivo.

En estas circunstancias, el opúsculo que presentamos es de palpitante actualidad. En la presentación, el editor general de esta serie de la UNESCO, mister Beeby, nos dice que Archibald Callaway, con su larga experiencia sobre el desempleo juvenil en los países en desarrollo, cambia el marco de las teorías construidas en los últimos años sobre las previsiones de la demanda de mano de obra y la planificación de la educación, insistiendo en que la solución no descansa sólo en la educación. Los planificadores económicos deben elaborar sus planteamientos mirando al mismo tiempo el crecimiento del PNB y los efectos de sus planes sobre el empleo y el desempleo, y, a través de ellos, sobre la educación; el ajuste entre todos estos factores debe ser mutuo. En este proceso «el planificador de la educación tiene que jugar un papel vital, ya

que conoce mejor que nadie que un sistema escolar en expansión se comporta de manera muy diferente al crecimiento industrial. Con frecuencia las escuelas son extremadamente resistentes a los cambios cualitativos, e incluso a la expansión cuantitativa, el período de adaptación («lead time») puede ser mucho más largo que, por ejemplo, para un conjunto de plantas industriales; pero un sistema educativo, una vez iniciada su expansión en un país en desarrollo con escasez de capital y mercados, puede suministrar graduados (de una determinada clase) mucho más deprisa que la industria puede crear puestos de trabajo con los que atender sus expectativas».

El autor plantea las siguientes cuestiones: ¿Cómo pueden adaptarse los sistemas educativos más estrechamente a las realidades económicas y sociales?, en particular; ¿qué tipos de educación tienen un efecto más directo en la generación de empleo en gran escala?

En muchos países la rápida expansión de la educación ha significado por sí misma un factor del crecimiento del desempleo de los jóvenes. Lo que contrasta con la creencia generalmente sustentada de que los aumentos masivos de la educación ayudarían a generar un crecimiento económico.

Tras aportar evidencias estadísticas, relativas a diferentes países, sobre la problemática del desempleo juvenil, Archibald Callaway establece las siguientes proposiciones:

1) Las cifras de población joven, educada, sin empleo, son ya considerables y continúan creciendo. La situación no se está corrigiendo por sí misma, y, de hecho, en el futuro inmediato es probable que empeore.

2) Dicho desempleo tiene un alto coste económico y social. Los que no trabajan reducen el nivel de vida y el ahorro potencial de las familias. Mientras que la nación ha dedicado fuertes gastos de los recursos públicos escasos (así como de los presupuestos privados) a la educación de estos jóvenes. Cuando se está buscando urgentemente el desarrollo, el desempleo significa una trágica destrucción de recursos humanos.

3) Dado que la distribución de la renta y la riqueza es desigual en la mayoría de los países en desarrollo, el desempleo de esa magnitud acentúa dichas desigualdades deprimiendo los sueldos y ganancias de los empleados por cuenta propia. La situación en tales países tiende así a polarizarse: «El rico se hace más rico, mientras que el pobre se hace más pobre.»

4) El éxodo de las áreas rurales, demasiado grande, de jóvenes preparados puede rebajar la producción agraria y retardar la modernización de la agricultura. En tanto las áreas rurales estén deprimidas, existe un poderoso estímulo para los jóvenes a desplazarse a las ciudades. Por otra parte, las ciudades no pueden absorberlos en empleos satisfactorios, de manera que la educación no hace más que convertir el subempleo del campo en un desempleo de las áreas urbanas.

5) El flujo demasiado rápido hacia las ciudades presiona sobre los servicios municipales de suministro de agua, sanitarios, transportes, vivienda—algunas veces lleva al deterioro de la situación urbana y contaminación de las ciudades—. Entonces los Gobiernos se ven presionados a realizar grandes gastos en servicios que pueden ampliar aún más el contraste entre el desarrollo rural y urbano. Actualmente muchas ciudades presentan una tasa de crecimiento neto anual de la población del 6,8 e incluso del 10 por 100.

6) Cuando se extiende el desempleo durante un largo período, con la inseguridad consiguiente, aparece un aumento de la delincuencia juvenil, de la falta de salud física y mental y del uso de las drogas. Si la sociedad tiende a una mayor división entre los que disfrutan de las comodidades de la vida moderna y los excluidos del disfrute, los numerosos jóvenes en paro presentan una amenaza para la estabilidad nacional, y entonces se arriesga el éxito de los programas para el desarrollo económico nacional.

Una vez planteados estos puntos, pasa revista a los principales factores que inciden en la configuración del empleo juvenil. El acelerado crecimiento de la población (en términos relativos, los países en desarrollo tienen el doble de población

por debajo de los quince años que las naciones de Europa Occidental y Norteamérica) y la rápida expansión de la educación—entre 1960 y 1965 la tasa anual de crecimiento del gasto en educación fue del 13 por 100 en Asia, 16 por 100 en África y sobre un 20 por 100 en América Latina—. Añade el autor que si se suman los gastos privados y los de las administraciones locales a los del Gobierno Central, entonces el importe que los países en desarrollo están gastando en educación llega al 4 por 100 de su renta nacional. Mientras tanto el crecimiento económico ha creado pocos puestos de trabajo.

El último problema hemos tenido ocasión de estudiarlo con cierto detenimiento en los programas de desarrollo regional. En las áreas o zonas atrasadas con elevado desempleo y paro encubierto, en principio sería necesario invertir en actividades intensivas en mano de obra (por ejemplo, la industria de la confección); sin embargo, los sectores más propulsivos son aquellos que requieren inversiones intensivas de capital, y, por ende, ahorradoras de trabajo, y que ofrecen empleos a personas altamente calificadas, que no siempre pueden reclutarse entre la población de la zona, bien por el bajo nivel general de formación o porque las especializaciones de los que cursaron estudios medios y superiores no encajan con los puestos de trabajos generados.

La parte segunda del opúsculo se dedica a analizar una tentativa de soluciones, tras enumerar diversas opiniones: los que consideran que no puede hacerse nada y que el problema del empleo de los jóvenes preparados se resolverá por sí solo a largo plazo, argumentando especialmente que las aspiraciones de los recién salidos de la escuela desbordan las oportunidades de empleo que se les ofrece; la variante de los que opinan que son demasiado jóvenes, demasiado perezosos o demasiado inexpertos; aquellos que dicen que los jóvenes sólo quieren ocupar empleos de «cuello blanco»...

Entre otras acciones, en términos sucintos, el autor propone:

- Investigar con mayor profundidad, en los países en desarrollo, donde se encuentran realmente los márgenes

de las ventajas entre las actividades de trabajo-intensivo y de capital-intensivo.

- Desarrollar estrategias para expandir y diversificar la producción agrícola.
- Promover la implantación de infraestructuras en las áreas rurales.
- Relacionar más estrechamente la escuela con la vida nacional y comunitaria.
- Promocionar la educación fuera del área de la escuela y de la universidad.

Por último, analiza la contribución de diversos programas de servicio nacional de la juventud, emprendidos en países tercermundistas, llegando a la conclusión de que es poco lo conocido sobre los beneficios alcanzados por la falta de evaluaciones de resultados.

Según A. Callaway, el problema no puede resolverse circunscribiéndolo a las enseñanzas regladas, sino que necesita la promoción de la educación fuera del sistema educativo (*Out of school education for youth*).

El tema que se aborda en este trabajo tiene la suficiente complejidad como para no caer en la ingenuidad de pedirle soluciones generales, aquí y ahora, para salvar los obstáculos con que tropiezan los jóvenes diplomados (en sus diversos niveles) o graduados en el momento de intentar integrarse en la población activa. Por ello, no es de extrañar que el presente opúsculo cump'la en mayor medida la función «profética», al denunciar las situaciones de hecho, que la programática. A su vez, cabe destacar cierta influencia en el autor de la tradición americana de rechazo hacia la ciudad frente a los valores de la vida rural.

S. A.

OCDE: *Participatory Planning in Education*. París, 1974 (390 pp).

El libro que presentamos forma parte de una serie de la OCDE, en la que se recogen los trabajos del programa deno-

minado «Education Committee», donde colaboran un grupo de expertos de diversos países. Dicho programa se ha venido centrandó en estudios concernientes a la planificación de la educación desde la perspectiva de los aspectos sociales y económicos, y desde el enfoque a largo plazo.

En la presente ocasión, las exploraciones del Comité se dirigen a las vertientes organizativa y pedagógica de la participación en el contexto de la planificación educativa. La publicación se estructura en tres partes. En la primera se analizan cuestiones generales en torno a los temas de la planificación de una educación participativa y de la participación en el proceso de elaboración de los planes educativos; fundamentalmente, pretende resumir las principales ideas, conceptos, opiniones e hipótesis de trabajo que derivan de las diferentes ponencias aportadas. La segunda parte contiene las experiencias de diversos países, y la tercera contempla el estado del desarrollo conceptual en la materia.

Como el enunciado de los temas objeto de análisis raya en el juego de palabras, en primer lugar vamos a definir, con Mr. Hayward, del Secretariado de la OCDE, los conceptos, es decir, la distinción entre *participación en la planificación* y *un proceso participativo de la planificación*; este último concepto significa un proceso que, en su globalidad,

«está dominado por la participación efectiva como principal objetivo operativo. Aunque tal tipo de proceso de planificación se encuentra aún poco contrastado por la experiencia, es claro que implica la organización deliberada de varios mecanismos para servir a un particular fin social. Por ello, el proceso participativo de la planificación puede, en este sentido, ser definido como *la organización de un proceso social sostenido caracterizado por un creciente compromiso en la política y por la autonomía en la acción de los individuos situados en lo más bajo de la escala organizativa*. En la educación, estos individuos son los alumnos o estudiantes, seguidos por los educadores y otros adultos directamente relacionados con ellos».

Una vez analizadas las distintas experiencias contenidas en el informe—francesas, canadienses, japonesas, yugoslavas, norteamericanas, etc.—, así como las conclusiones generales de las mismas, destacaríamos que la participación en la educación depende del ejercicio de una función más amplia, que es la democrática; en tanto en cuanto la sociedad global responda a los principios democráticos, la participación en la planificación educativa devendrá en una tarea menos complicada, si bien más dinámica. Es decir, representará un esfuerzo constante de adaptación de los mecanismos de participación de acuerdo con los requerimientos sociales, económicos y políticos de cada momento. Por ello, no compartimos las opiniones del Secretariado de la OCDE, en cuanto a la insuficiencia de las experiencias para demostrar la viabilidad a largo plazo de un sistema participativo de planificación. Los mecanismos institucionales, organizativos y sociales democráticos ya están inventados, y todo intento de sofisticar los cauces participativos corre el peligro de convertirse en el descubrimiento del Mediterráneo.

A modo de ejemplo: la ponencia sobre la participación de las administraciones locales de la educación en Inglaterra y Gales concluye en que se está ayudando a asegurar la realidad de un requisito fundamental de la democracia; a saber, la rendición de cuentas, por parte de los representantes elegidos, al electorado; de las experiencias realizadas en los Estados Unidos (Nueva Jersey e Illinois) deriva el resultado de que el proceso de planificación participativa no es más que una parte del proceso democrático en acción; el canadiense Mr. Bergston asegura que no funcionará sistema alguno que no se base en un amplio consenso por parte de cuantos participan en los procesos de la «planificación participativa»; el capítulo sobre Yugoslavia lo inicia el ponente diciendo que la causa de la participación en la planificación debe buscarse formando parte de las tendencias generales en las sociedades democráticas y no como una tendencia aislada que constituya un fin por sí misma.

Tras este discurso, destaquemos que la parte dedicada a los desarrollos con-

ceptuales sobre la planificación participativa viene a ser una adaptación de las teorías de la sociología política sobre la distribución del poder en la sociedad al campo de la política educativa.

S. A.

RAMON MARIA ALLER: *La política en la universidad española*. Editorial Doncel. Madrid, 1975; 232 pp.

Para nadie es un secreto—y quizá menos que para nadie para los propios universitarios—el hecho de que nuestra Universidad está en crisis. Y son muchísimos los factores que coadyuvan a tal situación crítica. Crisis de concepción, pues en la España de 1976 la universidad ya no puede desempeñar el papel que desempeñara en siglos anteriores, ni siquiera decenios atrás; crisis de masificación, cuya mejor solución es la creación—en la medida de las posibilidades reales—de los centros necesarios para albergar a quienes estén capacitados para ello; crisis de recursos, crisis de profesorado adecuadamente preparado y más numeroso; sin olvidar su específica sensibilidad a la crisis de cambio por la que atraviesa la sociedad española.

El libro que reseñamos trata de analizar la incidencia de la política—de la coyuntura política—en la universidad española nada menos que desde el ocaso del absolutismo, sin renunciar a un casi telegráfico escarceo hasta 1212, fecha en que se fundó nuestra primera universidad, la de Palencia. Y no consigue, en absoluto, su propósito. Las 154 páginas que conducen hasta 1936 son un cúmulo de desventuras que no aportan nada a la obra y que podrían haber sido perfectamente ignoradas, en especial aquella de la página 11, en la que afirma lo siguiente: «Si queremos salvar a la universidad de su penoso estado actual, no debemos andar con paliativos. Hay que derogar, si es preciso, los privilegios, fueros e inmunidades, e imponer—al menos, transitoriamente—una disciplina, más que académica, castrense.»

Mayor interés tienen las páginas relativas al período que va de 1939 en ade-

lante, sin que falten en ellas abundantes tópicos. Son las páginas que hacen referencias a la configuración del SEU como estructura sindical única y obligatoria, a la crisis y desaparición del mismo y al simultáneo establecimiento de estructuras sindicales «democráticas» legales, paralegales e ilegales.

En opinión del autor, «parte de su congénita incapacidad aglutinadora, dos causas contribuyeron a debilitar al SEU: 1.ª, el nacimiento no de grupos, sino de una opinión en la universidad paralela al nacimiento de una crítica en la vida nacional; 2.ª, la Falange (y el SEU era, ante todo una entidad falangista) no desarrolló nunca una verdadera política. Los falangistas ocuparon cargos, tuvieron el poder en sus manos y vistieron de azul a muchos españoles, pero nunca supieron ni pudieron imponer su estilo a la nación». A su juicio, nunca llegó a tener gran vitalidad, exceptuando la época republicana, en que aquella le venía dada por «ese entusiasmo que existe—tiene que existir, por definición—en todas las organizaciones de la oposición».

Se refiere brevemente a los ministros de Educación desde Sainz Rodríguez a Rodríguez Martínez, a los sucesos de 1956, a algunas organizaciones universitarias clandestinas, a las Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE)—«las nuevas asociaciones de estudiantes representaban un intento de adaptación a estructuras modernas, dentro de la legalidad vigente»—, para concluir, citando palabras de Unamuno, que «el politicismo, esta enfermedad que corroe a estos países en que el ágora y el foro son de tradición, a la vez que estropea la política, estropea también las ciencias y las letras. Deforma no pocas inteligencias que serían aptas para el cultivo de las ciencias o de las letras. Y como estos literatos o científicos metidos a políticos resultan unos seres ambiguos, contaminan a su vez a los políticos puros, a aquellos cuya verdadera vocación era la política, a aquellos con capacidad de estadistas».

Quiérase o no, ni la España ni la universidad de don Miguel son las de 1976.

E. G.

V. BOZAL, L. PARAMIO, E. ALVAREZ, MAGDALENA PEREZ, M. PEREZ GALAN: *La enseñanza en España*. Col. «Lectin d'Educació». Comunicación. Madrid, 1975; 372 pp.

El libro que nos ocupa pretende básicamente analizar las estructuras educativas desde 1939 hasta nuestros días, aunque en algún caso se apoye, en rápidas incursiones, en situaciones históricas anteriores, en relación con la evolución socio-económica española, hasta devenir en un capitalismo monopolista —en opinión de los autores— con intereses específicos y, por ello, distintos, de las distintas fracciones que componen el bloque dominante. Centrándose en la Ley General de Educación, a la luz precisamente de las contradicciones generadas por esos intereses específicos.

En este sentido, la Ley General de Educación vendría reclamada por las necesidades planteadas por el desarrollo económico, especialmente intenso a partir de la política de liberalización que sucede al ya agotado en sus posibilidades, autarquismo a partir de 1959. Y vendría propugnada por sectores de ese capitalismo y frenada por otros. No otro sentido tendrían las dificultades de financiación planteadas ya en el mismo momento de discusión y aprobación de la Ley, y más tarde, en lo que los autores consideran «contrarreforma educativa», es decir, en el desarrollo reglamentario de una casi Ley de Bases, cuyo hito más significativo sería la aplicación de la selectividad en el acceso a la enseñanza superior.

El libro consta de los siguientes apartados: «Sistema educativo, sistema de clase», «La EGB en España», «La formación profesional», «El bachillerato en España (1936-1970)», «La universidad española ante el cambio social». Y pretende ser una aportación a una posterior reflexión colectiva con vistas a elaborar una alternativa para la enseñanza. Alternativa cuyas líneas maestras vienen señaladas en el trabajo «Sistema educativo, sistema de clase»:

- La enseñanza constituye una inversión social y, como tal, una imprescindible condición de desarrollo; debe ser financiada a través del

Estado, que acapará los recursos necesarios a través de una profunda reforma fiscal.

- Debe ser totalmente gratuita y de acceso libre para todos aquellos que estén capacitados.
- Su reforma debe traducirse en la racionalización de las enseñanzas impartidas, que la adecuen a las necesidades sociales objetivas.
- Todo ello exige una gestión autónoma y democrática del aparato escolar en todos sus niveles.

En algún caso la obra es muy desigual; nos estamos refiriendo a «la universidad española ante el cambio social», cuyo desarrollo metodológico contrasta con el resto de los trabajos, y que es mucho más anecdótica que analítica.

Con todo, es una aportación interesante a ese debate colectivo que contribuye a una sociedad «más racional y más justa».

E. G.

GONZALO ARES: «El Antiguo Régimen: los Borbones», *Historia de España, Alfaguara* (IV). Madrid, 1975; 513 pp.

El último tercio del siglo XVIII conoce acontecimientos de importancia trascendental, tales como la Declaración de Virginia—de la que este año se conmemora su bicentenario— y la Revolución francesa. Ambas suponen el triunfo del liberalismo frente al Antiguo Régimen, la toma del poder político por la burguesía y el desplazamiento progresivo de los elementos dominantes en el Antiguo Régimen. En nuestro país es el momento del Despotismo Ilustrado, cuyos soportes ideológicos más avanzados ejercerán gran influencia en el primer triunfo parcial de la débil burguesía española: Cádiz, 1812.

El libro de Ares no es —obviamente— un estudio del Despotismo Ilustrado, sino de todo el siglo XVIII, pero hace especial hincapié en el período reformista más profundo del mismo, que coincide también con su último tercio. Se estudian a lo largo de sus páginas el incremento de la población española; la sociedad: aristocracia, nobleza, clero, estado llano, ex-

trajeros y minorías no asimiladas; la situación económica, dinámicamente considerada; la organización política y administrativa; los problemas—incapacidades, contradicciones—políticos, etc.

Vamos a incidir algo en lo que se refiere a los aspectos educativos. Afirma el autor que «el desarrollo científico de España durante el siglo XVIII no fue un proceso superficial, protagonizado sólo por la minoría *ilustrada*. Lo que podríamos llamar renovación científica tenía hondas raíces en el pasado. Durante la segunda mitad del siglo XVII se observan los síntomas de tal renovación, por lo que es posible revisar la tesis según la cual el cambio dinástico fue causa de la promoción científica y del acercamiento a una Europa más adelantada. No cabe duda de que el cambio de dinastía y de equipos en el poder favoreció el desarrollo científico. Tal desarrollo, iniciado en la segunda mitad del siglo XVII, alcanzó su punto máximo durante el reinado de Carlos III, para estabilizarse en los años finales del siglo XVIII, precisamente cuando se recogieron los frutos de la obra realizada durante el siglo, aunque faltase ya la iniciativa y el espíritu que habían hecho posible el desarrollo».

Los ilustrados buscaron una reforma de la enseñanza que afectaba a distintos niveles; en cuanto a su contenido, propugnaron la enseñanza de las ciencias útiles, frente a la enseñanza tradicional, escolástica y abstractamente especulativa; en cuanto a su estructura, iniciándose la reforma de las universidades a partir de 1771, impulso prontamente congelado, creando nuevas instituciones impregnadas *ab initio* del espíritu de la época.

Por otra, propugnaron la difusión de la cultura desde el poder público, «ya que resultaba imposible confiar en que la iniciativa privada pudiera lograrlo». El trono debería ser, pues, «el dispensador y el orientador de la cultura». La tarea era ardua; la enseñanza primaria contaba con un gran déficit de escuelas, y las existentes estaban en manos de un profesorado muy deficiente; «los mejores colegios» estaban, a mediados del siglo XVIII, en manos de los jesuitas; las universidades escapaban al control del monarca por sus privilegios e inmunidades».

El control de la educación era una baza importante en la lucha por el poder po-

lítico, lo que, unido a la cuestión del regalismo, provocó la expulsión de los jesuitas, lo que «favoreció el intento de control del Gobierno sobre la enseñanza, en todos sus niveles, e hizo posible la reforma».

El libro dedica, quizá, pocas páginas al tema, en un siglo llamado justamente educador.

E. G.

Anuario de la Educación, 74. Santillana, Sociedad Anónima. Madrid, 1974. Un volumen de 486 pp., a dos columnas, en folio.

Bajo la dirección de Sergio Sánchez Cezeo, y con la colaboración de diversos autores, especialistas en las materias que tratan, se acaba de publicar esta interesantísima obra de actualización de temas educativos y culturales, que leerán con provecho no sólo los pedagogos, sino cuantas personas se interesen por la evolución del pensamiento científico y las realizaciones artísticas en nuestros días.

Lo primero que sorprende en esta obra es el intento de considerar y presentar unidos dos contenidos de doctrinas, experiencias y saberes diferentes, como son el de la educación, por un lado, y el de la cultura, por otro. Y ello, sin duda, porque las mentes inspiradoras del libro han comprendido que educación y cultura son, en realidad, inseparables y complementarias, como forma y materia de un mismo ser, de suerte que la educación es «enculturación» de individuos y generaciones, y las culturas tienden a marcar con su impronta a cuantas personas viven inmersas en ellas, en aquella función educativa espontánea que estudiaba hace años E. Kriek y que es uno de los fundamentos de las actuales concepciones de la llamada educación permanente. Con razón dice el profesor González Álvarez, en su *Filosofía de la educación*, que «la cultura pesa enormemente sobre los individuos como la solera que somete el vino a una serie de transformaciones hasta imprimirle su propia ley».

Así, la obra que comentamos se compone de dos partes: primero, de la actualización de la vida educativa; después, de

la situación científica, tecnológica y artística del mundo actual.

En la primera parte encontramos una «presentación» que explica la necesidad para padres y educadores de ofrecerles «el marco educativo» que se abre en España y en todo el mundo a todos los hombres y, especialmente, a las nuevas generaciones, y, juntamente, una actualización por sectores del conocimiento de los saberes correspondientes a las diversas especialidades y de lo que debe componer la cultura general de cada uno en la «resituación» que el cambio rápido y continuo de estos tiempos exige. Y, a continuación, se trata de la política educativa de 1974, de la administración educativa y de la planificación económica y evolución del sistema educativo. Sigue, en esa primera parte, una serie de estudios monográficos sobre las reformas educativas como opción de futuro, la tutoría, la educación familiar, la dirección de centros docentes, la sociología de la educación, la educación antropológica, la economía de la educación, introducción a la pedagogía cibernética, enseñanza programada, enseñanza con el ordenador, metodología de la investigación, creatividad, perspectivas actuales de la evaluación, transmisión de los conceptos sociales, las ciencias naturales en la EGB, la expresión dinámica, etc.

En la segunda parte, verdadero alarde de síntesis cultural, el libro empieza tratando la situación actual de las ciencias sociales (con un panorama del momento actual de la filosofía española, y estudios sobre sociología, ciencias políticas, tendencias de la economía y geografía); siguen cinco monografías acerca de la renovación de las ciencias básicas (problemática, perspectivas y tendencias de las matemáticas, la física, las ciencias químicas, la geología y la biología de la célula); continúa con ocho trabajos, que tratan de las comunicaciones espaciales, tecnología de los alimentos, fuentes de proteínas, oceanografía, petroquímica, contaminación y calidad de vida, química médica y aspectos sociales de la automática; y termina con once monografías más, en las que se abordan la situación y las tendencias actuales de la arquitectura, de la música, de la poesía, de la novela, del ensayo, del teatro, del libro y la industria

editorial, de la prensa, radio y televisión, del cine y de la publicidad, bajo la denominación común de «aspectos culturales».

Ciertamente —y la misma obra lo reconoce en la «Presentación»—, la compilación no es exhaustiva ni en el aspecto educativo ni en el cultural, pero es un intento de síntesis avanzada y precursora de la globalización cultural que, para un futuro próximo, prevé la editorial.

Se trata, pues, de un magnífico intento en proceso de perfeccionamiento progresivo al servicio, principalmente, de ese nuevo tipo de educador —el educador que ahora debemos «inventar», según Gilles—, y tiene una calidad garantizada por la categoría de sus colaboradores, entre los cuales se encuentran Hochleitner, Del Val, París, Sánchez Agesta, Senent, Fisac, García Moliner y otros.

J. d. V.

GERARD MENDEL: *La descolonización del niño*. Editorial Ariel, 1974.

Las tendencias a integrar la tradición socialista con la autogestión, superando los elementos autoritarios que aquélla ha conservado, y los intentos de explicar la realidad, tanto en función de las transformaciones socioeconómicas como analizando los mecanismos psíquicos del hombre, son caracteres comunes de una serie de autores, entre los que podemos incluir a Gérard Mendel. Según él mismo explica, su trayectoria de pensamiento evoluciona desde una ideología humanista y liberal, etapa a la que corresponden sus primeras obras (*La révolte contre le père* y *La crise de générations*), hacia la opción por una sociedad socialista y autogestionada, posición que aparece ya claramente reflejada en su importante trabajo titulado *Le manifeste éducatif* (1), escrito en colaboración con Christian Vogt.

El libro que comentamos ocupa un eslabón importante en esta evolución. El subtítulo del mismo, «Sociopsicoanálisis de la autoridad» es especialmente ilustrativo, tanto del método o enfoque utilizado como de su contenido. El psicoanálisis,

(1) Hay traducción española en la Editorial Siglo XXI.

ampliado al estudio de las diversas instituciones, especialmente las educativas, con el propósito de fomentar la autogestión y el llamado poder colectivo de los miembros de dichas organizaciones.

El texto incluye un análisis crítico de los fenómenos de autoridad, entendidos como la posibilidad de obtener, sin recurso a la coacción física, un determinado comportamiento de las personas que están subordinadas. Mendel insiste en los fundamentos psicoafectivos de la autoridad, haciendo referencia a la noción de culpabilidad y temor al abandono: «el reflejo de sumisión a la autoridad es efecto de un condicionamiento tal que el niño se encuentra sometido desde los primeros meses de su existencia, y consistente en el temor que experimenta a ser abandonado por el adulto como castigo» (p. 74). Es decir, que, si el niño es sumiso y obediente, se sentirá protegido y amado. El esquema citado se reproduce en la vida del adulto, y las figuras maternas y paternas son encarnadas por las diversas autoridades.

Mendel se sitúa en una posición claramente antiautoritaria, caracterizando a los fenómenos de autoridad, como «máscara encubridora de la violencia», «secuela mental de la desigualdad entre el niño y el adulto» y «encarnación del poder de la minoría sobre la mayoría».

Una de las funciones esenciales de la autoridad sería el fijar y mantener un consenso entre el individuo y la sociedad.

El autor señala la existencia en la historia de un conjunto de procesos tendentes a disminuir el condicionamiento de la autoridad sobre los adultos e incluso sobre los niños (evolución que no es lineal, sino sometida a retrocesos). Ante la disgregación del principio de autoridad como fundamento del consenso social tradicional, Mendel propone la tesis aparentemente paradójica del conflicto como base del nuevo consenso. Es decir, la aceptación del conflicto, como algo natural e inevitable, e incluso como valor en sí mismo, en el sentido de que, sin antagonismos, sin superación de los conflictos, no

hay progreso, pues suprimir el conflicto equivale a suprimir la historia, lo cual presupone, frente a la ocultación de los conflictos, la aceptación de la naturaleza conflictiva del hombre y de sus relaciones sociales.

La última parte del texto está dedicada a la proposición de una revolución pedagógica que reconozca la autonomía del niño, acabando con la colonización a que se ve sometido.

Defender la autonomía de la infancia supone aceptar que ésta no debe ser considerada simplemente como una fase de transición hacia el estado adulto. El niño no pertenece ni a su familia ni al Estado, sino que se pertenece a sí mismo. Sobre el niño todo el mundo pretende tener autoridad; es un desposeído total. Además, abusando de los temores y necesidades infantiles, el adulto se impone al niño. La alternativa a esta situación —afirma el autor— es la igualdad de estatuto entre niño y adulto, lo cual no significa ni la separación ni la lucha entre ambos grupos (el niño no puede sobrevivir sin el adulto), sino que ambas situaciones, infancia y vida adulta, se influyan y se correspondan mutuamente.

La identificación del niño con el adulto supone, en cierto modo, una muerte del niño. Por otro lado, el adulto, en las sociedades industriales, ha perdido todas las virtudes de la infancia: alegría, curiosidad, sentido del juego, fantasía, creatividad. Seguir siendo niño de alguna forma y al mismo tiempo convertirse en adulto sería una manera de asumir más plenamente la propia humanidad.

La renovación pedagógica supuso el reconocimiento de la autonomía de la infancia; el niño no era simplemente algo que había que «formar», sino que tenía sus necesidades, deseos y características propias.

En las circunstancias actuales, la infancia puede configurarse, según la opinión de Gérard Mendel, como una clase sociopolítica independiente de los adultos.

G. G. O.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Teoría educativa

RICARDO NASIF: «La teoría de la "desescolarización" entre la paradoja y la utopía», *Revista Perspectivas*, vol. V, núm. 3, 1975.

Son de sobra conocidos los fundamentos y principales conclusiones de las teorías de la «desescolarización». En este artículo se abordan desde una perspectiva crítica dirigida a dos de sus máximos representantes, Ivan Illich y Everett Reimer, y especialmente al primero de ellos.

El autor, tras de situar estas teorías dentro del contexto de las tendencias educativas actuales y de reconocer la dificultad de una negación total de sus presupuestos, intenta fijar su verdadero valor como utopía—proyecto dotado de cierta dosis de viabilidad o como utopismo, esto es, pensamiento que se auto-alimenta a sí mismo sin más preocupaciones de aplicación efectiva. Su análisis, basado en una identificación de las contradicciones que comporta, parece llevarle a una consideración final negativa.

Sistema educativo

VIARIOS AUTORES: «Hacia la unificación de la Enseñanza Media». *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 15, marzo 1976.

El número 15 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* dedica su sección «Tema del mes» a la cuestión acerca de la existencia de formas de escolarización distintas en el bloque de enseñanzas posobligatorias.

Jordi Vives («La unificación de la escolaridad: una vieja cuestión») dedica su artículo a situar el tema en el contexto histórico; Montserrat Moreno («Aplicación teórica o alineación práctica») lo aborda en sus aspectos sociológicos, poniendo sobre todo el acento en las influencias del origen social; Jordi Maduell («De la

segunda etapa de EGB hacia el tronco único») examina las relaciones entre el último ciclo de la escolaridad obligatoria y las enseñanzas inmediatas siguientes; Luis M. del Carmen («Bachillerato, ¿para qué?») y Jordi Planas («La FP-1, una Enseñanza Media de segunda») realizan un estudio particularizado de estas dos formas de enseñanza posobligatoria. La sección se cierra, por último, con una encuesta.

JERZY KUBERSKI y JERZY WOLCZYK: «Fundamentos de la reforma del sistema educativo en Polonia». *Revista Perspectivas*, vol. V, núm. 3, 1975.

Los autores de este artículo son, respectivamente, el titular y el subsecretario de Estado del Ministerio de Enseñanza y Educación polaco. Su objeto, presentar la reforma del sistema educativo polaco, que, apoyado en una resolución de la Dieta de 13 de octubre de 1973, se ha iniciado en 1975 para desarrollarse definitivamente a partir de 1978. La reforma, básicamente, consistirá en introducir un nuevo tipo de escuela de enseñanza general de diez años como escuela universalmente obligatoria y gratuita, en la que se integrarán la enseñanza primaria y secundaria. Sobre esta base, y a lo largo de un período variable que oscila entre seis meses y dos años y medio, podrá adquirirse una formación profesional específica. Paralelamente, unas escuelas especializadas de dos años preparan específicamente para el acceso a los estudios superiores, que, sin embargo, estará también abierta a los estudiantes de la formación profesional y aquellos otros que, sin ninguno de éstos dos requisitos, hayan desempeñado un empleo durante dos años o alcanzado un rendimiento excepcional en la escuela de base.

Es interesante señalar el período previo de cuatro años establecido antes de la implantación de la reforma. Este período debe permitir mejorar las condiciones materiales, técnicas y financieras de las escuelas, la incorporación de un equipo didáctico y científico moderno y el desarrollo de los esquemas pedagógicos en que deberá apoyarse la reforma.

Educación de adultos

JAMES DATOR: «Adult education and the invention of alternative futures», *Revista Convergence*, vol. III, núm. 3, 1975.

La educación de adultos tiene ante sí una importante problemática derivada de la proyección hacia el futuro de su propia entidad. Este número de la revista *Convergence* está dedicado a este tema, estableciendo una estrecha relación entre los estudios en el campo de la educación de adultos y el área de estudios dirigida al análisis de alternativas para el futuro.

James Dator, quien, como editor invitado, ha dirigido la recopilación de los artículos que se incluyen, cree que ninguna persona interesada en el ámbito educativo—profesores, administradores, diseñadores de currículum—debería dejar de abordar el tema de las actitudes, información y capacidades que deberá conocer (o no conocer) una persona con objeto de llegar a tener «éxito» en el futuro. Diversas instituciones educativas se están dando cuenta ya de que la consideración sería del futuro—tanto personal como social—debería constituir el centro de toda empresa educativa.

Por lo que respecta al campo de acción particular de la educación de adultos, el autor sugiere que los educadores deberían buscar la forma de incluir en su vida personal una perspectiva de futuro que tendría que trascender a los cursos que dictan y al currículum global. Otro aspecto importante en esta cuestión es la determinación para los países subdesarrollados de la conveniencia de continuar «importando» los modelos de desarrollo educativo basados en el alto crecimiento económico presentado por los países «desarrollados».

Evaluación

JOSE RAMOS SANTANDER: «La promoción automática en los alumnos de la primera etapa de Educación General Básica», *Revista Bordón* núm. 211, enero-febrero 1976.

El tema de la promoción automática inter-cursos en la Educación General Básica

ha sido uno de los más debatidos desde su implantación en 1970 por la Ley General de Educación. En este artículo se recogen los resultados de una investigación realizada en nuestro país sobre los efectos de este sistema de promoción en una muestra de alumnos. El autor, en efecto, ha seguido, a lo largo de tres años, los pasos de 1.397 escolares que no alcanzaron, a juicio de sus profesores, el nivel de suficiente y que, sin embargo, promocionaron de curso al amparo del artículo 19 de la Ley.

Las conclusiones de este estudio son:

1.ª La promoción automática puede contribuir a eliminar las consecuencias negativas en un elevado número de los fracasos escolares (80 por 100).

2.ª En muchos casos (40 por 100) ayuda a normalizar totalmente el rendimiento de los alumnos que fracasaron anteriormente y, en otros (40 por 100) presta, al menos, la misma ayuda que el sistema de repetición de curso, pero eliminando sus aspectos negativos.

3.ª No es por sí sola la solución ideal. La promoción automática necesita apoyarse en un adecuado sistema de recuperación educativa.

Educación y empleo

MIECZYSLAW KEDELSKI: «L'espérance de vie professionnelle et l'espérance de salaires selon l'instruction: application à la Pologne», *Revista Population*, enero-febrero 1976.

Sobre los datos estadísticos tomados de la realidad polaca, el autor aplica un modelo simple de población estacionaria que, partiendo de las tasas de actividad oír edad según el nivel de instrucción permiten el cálculo de la «esperanza de vida profesional». Kedelski llega a la conclusión de que la esperanza de vida aumenta a medida que el nivel de instrucción se eleva; es posible, incluso, si se dispone de información sobre los salarios por nivel de calificación, obtener una «esperanza de salarios acumulados». Sin embargo, este tipo de cálculo en simplificaciones, en especial de la existencia de

una mortalidad independiente del nivel de instrucción, necesita de investigaciones detalladas sobre el tema en relación a la «rentabilidad» (tanto para la sociedad como para el individuo), de las «versiones» en educación.

Sociología de la educación

THERESE HIBERT: «Les Colléges d'enseignement et la démocratisation de l'enseignement», *Revista L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 4, octubre-diciembre 1975.

El análisis del paso de diversas promociones por las aulas de seis CES de la región de Rouen permite al autor constatar el escaso efecto que la implantación de este tipo de antes parece haber tenido sobre la situación anterior por lo que se refiere a las desigualdades ante la educación.

Thérèse Hibert admite que esta medida ha tenido ciertos efectos favorables tales como el incremento de efectivos y el aumento de las tasas de escolarización para cada grupo de edad, pero considera que esta realidad no debe enmascarar el hecho de que en el interior de los centros persiste una diferenciación que sigue siendo un fiel reflejo de la estratificación social. Tanto la orientación que adoptan los alumnos en sus estudios como la desigualdad en los resultados, plasmada sobre todo en los retrasos, son índices de este hecho.

GENEVIEVE BOULANGER-BALLEYGUIER: «L'individu et les structures sociales», *Revista L'éducation* núm. 274, marzo 1976.

La familia patriarcal en la que se integraban hasta tres generaciones y varias economías asociadas ha evolucionado hasta convertirse hoy en la familia nuclear compuesta solamente por la pareja y sus hijos. Desde antiguo la estructura familiar parecía un marco insuficiente para la educación con carácter exclusivo de los hijos. Por esta razón la escuela intervenía para completar la educación familiar. Conforme la familia va restringiéndose se des-

arrolla la educación colectiva que acogerá junto a una enseñanza intelectual una educación moral y religiosa.

La colectividad ha tomado, pues, el relevo de la familia, y el proceso se acentúa aún hoy más con la expansión de la educación preescolar e incluso de los jardines de infancia.

Este artículo de Boulanger-Balleguier está dedicado al examen de las consecuencias psicológicas de estas transformaciones sociales.

Administración educativa

JEAN HILLS: «The Preparation of Administrators: Some Observations from the Firing Line», *Revista Educational Administration Quarterly*, Vol. 11, núm. 3, otoño 1975.

Jean Hills, catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia Británica, había sido con anterioridad director de una escuela elemental. Su atención, como profesor universitario, ha estado preferentemente dirigida a las cuestiones relativas al contenido de los programas de preparación de los directores. Estas investigaciones respondían en su mayor parte al intento de considerar la posible utilidad de los materiales de la ciencia del comportamiento social para la práctica de la dirección escolar.

Después de catorce años de ausencia, con motivo de un año sabático, trabajó nuevamente durante un año como director de una escuela elemental. Esto le permitió realizar observaciones directas sobre la influencia de los programas de formación en un propio comportamiento, sobre el comportamiento de sus colegas de dirección y sobre las reacciones de los profesores ante su comportamiento. Por las características singulares de esta experiencia, el artículo adquiere gran interés.

E. MARK HANSON: «The Modern Educational Bureaucracy and the Process of Change», *Revista Educational Administration Quarterly*, Vol. 11, núm. 3, otoño 1975.

Un atento análisis del funcionamiento interior de la escuela pone de manifiesto

un sistema dual de autoridad: el primero arraigado en las estructuras formales de los reglamentos y política oficiales; el segundo, en la estructura informal del profesionalismo y compañerismo de los profesores. Aunque informal, el segundo no es menos real que el primero. La burocracia educativa moderna es el fruto de estos dos sistemas de autoridad, que a través del equilibrio de poder deben coincidir en sus objetivos y comportamientos. Tanto la estructura de dirección como el cuerpo profesional de profesores cuentan con los medios y con la base lógica precisos para inutilizar los esfuerzos de cambio de la otra parte.

Sin embargo, se advierte la aparición de nuevos fenómenos que parecen alterar esta relación informal del equilibrio de poder y que deberán dar como resultado una forma distinta de burocracia educativa. Estos fenómenos, surgidos simultáneamente con la responsabilización del

profesor en los resultados obtenidos y su participación en la toma formal de decisiones a todos los niveles a través de la negociación colectiva.

A juicio del autor esto traerá considerables consecuencias para el proceso de cambio. Estima que dicho proceso se verá orientado por acuerdos formales de tipo contractual y llevado adelante por medio de programas normalizados de amplio ámbito geográfico de aplicación. En este contexto el cambio será lento, pero constante y, lo más importante de todo, los esfuerzos de cambio perseverarán y no se erosionarán para volver al «estado de Seguridad» anterior.

VARIOS AUTORES: «L'inspection générale de l'administration», *Revista Administration*, junio 1975.

Número monográfico dedicado al estudio de la inspección en la administración

CORTESE POR LA LINEA DE PUNTOS

Respuesta Comercial

Autorización n.º 2.225

B. O. Correos n.º 2.189
de 17-V-71

A franquear
en destino

HOJA DE PEDIDO DE LIBRERIA

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Apartado n.º 169 F. D.
MADRID

pública francesa. Entre ellos pueden destacarse: H. Degenne, «Pérennité d'un corps de contrôle: l'Inspection générale de l'Administration du Ministère de l'Intérieur»; J. F. Lorit, «Réflexion et action: l'Inspection générale, première école de formation»; J. Ginolhac, «L'Inspection générale de l'Administration et l'action administrative»; P. Cousseran, «Les préfets et l'Inspection générale»; B. Wuillaume, «Le contrôle des administrations».

Cooperación educativa internacional

RON BUTCHER: «An Experiment in Cross-Cultural Learning», *Revista Canadian and International Education*, Vol. 4, número 2, diciembre 1975.

El «Canadian Crossroads International» es una organización que envía cada año,

por un período de dos a cuatro meses, voluntarios a trabajar en la preparación de planes en los países del Tercer Mundo. No constituye, pues, un programa estrictamente de ayudas; su objeto es favorecer un clima de entente internacional.

«Crossroads», como se conoce usualmente esta organización, ha organizado posteriormente estancias en el Canadá por una duración análoga para individuos procedentes del Tercer Mundo.

El autor de este artículo, que ha desempeñado el puesto de director de la Organización, examina los objetivos educativos del Programa y los mejores métodos de selección de candidatos a fin de asegurar que serán escogidos aquellos que más provecho puedan obtener de su estancia y en mayor grado puedan contribuir al mantenimiento de una conciencia internacional más real.



Revista de Educación

**Edita el Servicio de Publicaciones de la
Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia**

**Deseo suscribirme a REVISTA DE EDUCACION por un
año (6 números), al precio de 600 pesetas, que abonaré
contra reembolso.**

Nombre
Domicilio
Ciudad Dt.º Postal
Provincia

Por favor, recorte y envíe en un sobre esta tarjeta.

INDICES 1974-1975

INDICE DE MATERIAS

INDICE GENERAL

INDICE DE AUTORES

INDICE DE MATERIAS

Acceso universitario

- «Acceso a la Enseñanza Superior e igualdad de oportunidades en Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 5-14.
- «El acceso a la universidad en Suiza». *Revista de Educación* n.º 232 (mayo-junio 1974, páginas 38-47).
- «La admisión de estudiantes extranjeros». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 54-59.
- «Búsqueda de un criterio de admisión a los estudios superiores». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 138-140.
- «Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 110-121.
- «España». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 77-99.
- «Estados Unidos». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 100-109.
- «Limitaciones en el acceso a las Universidades». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 197-198.
- «Nueva proposición para el acceso a la Universidad». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 181-182.
- «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria». *Revista de Educación* número 230-231, enero-abril 1974, pp. 210-247.
- «Proposiciones para restringir el acceso universitario». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, p. 192.
- «Reflexiones sobre el examen de estado». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 199-203.
- «República Federal de Alemania». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 60-76.
- «Selección o libre acceso». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 45-53.
- «La selección, problema candente en la enseñanza universitaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 5-20.
- «Sistema de admisión a las universidades». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 132-133.
- «Sobre los niveles de acceso a la Universidad: La Química». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 92-99.
- «Suecia». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 122-148.
- «Unión Soviética». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 149-159.
- «Yugoslavia». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 160-165.

Administración educativa

- «La administración educativa en España (1900-1971)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 99-113.
- «Conferencia general sobre administración universitaria». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 140-141.
- «El Gobierno desea crear órganos en la administración educativa». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, p. 192.
- «Gobierno de la Universidad». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, página 197.

- «Innovaciones en la administración educativa la aplicación de técnicas de presupuestos de programas». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, páginas 90-104.

Altos cargos

- «Nuevos altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia». *Revista de Educación* número 230-231, enero abril 1974, p. 257.

Archivos

- «Desarrollo de la profesión archivera». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 103-105.
 «Función de los archivos y recursos humanos». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 72-83.

Arquitectura escolar

- «La administración de las construcciones escolares en Bélgica». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 130-146.
 «La administración de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 158-171.
 «La administración de las construcciones en Francia». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 109-123.
 «Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 34-53.
 «La construcción de escuelas en los Países Bajos». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 147-157.
 «Los equipos en el ámbito de la arquitectura educacional». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 23-29.
 «Historia de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 114-126.
 «Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 85-101.
 «"Instrucciones para proyectos" de centros docentes». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 5-22.
 «La organización de los suministros docentes en Francia». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 124-129.
 «Los problemas de la construcción escolar en el marco de la OCDE». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 72-84.
 «Proyecto de ley de construcciones escolares». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, p. 158.
 «Seminario nacional sobre el diseño del ambiente educativo». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 174-188.
 «Viva la escuela». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 30-33.

Bachillerato

- «Aprobación del proyecto de reforma de la enseñanza secundaria». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 111-112.
 «La educación secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, páginas 27-57.
 «Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 5-14.
 «España: bachillerato 1975». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 15-26.
 «Existencializar la enseñanza media». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, páginas 84-91.
 «Informe de la Institución Libre de Enseñanza sobre la segunda enseñanza y su reforma». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 110-119.
 «Nueva ley de enseñanza secundaria». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 144-145.
 «Proyecto de creación de la escuela secundaria superior polivalente». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 189-191.
 «Reacciones contrarias a la reforma de la enseñanza secundaria». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 111.

- «Reacciones al proyecto de reforma de la enseñanza secundaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 257-258.
- «Reforma de la educación secundaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 260-261.
- «Siguen las discusiones en torno al bachillerato». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 135-137.
- «Treinta años de enseñanza media (1938-1968)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 73-86.

Biblioteca

- «Las bibliotecas, bases para su estructuración». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 30-35.
- «El canje internacional de publicaciones». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 54-61.
- «Carta Burell (ministro de Instrucción Pública) sobre la Biblioteca Nacional». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 96-102.
- «Conclusiones del symposium sobre bibliotecas públicas y educación permanente». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 106-110.
- «La información científica y técnica (panorámica de la situación en España)». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 36-53.
- «El Servicio Nacional del Tesoro Documental y Bibliográfico». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 84-93.

Conferencias

- «Conferencia General de la Organización». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 145-146.
- «Un cuarto de siglo de la Sociedad Española de Pedagogía». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 192-193.
- «V Asamblea General de la Conferencia». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 146-148.
- «Reunión de los ministros de educación». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 113-114.
- «Segunda conferencia de ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa (Bucarest, diciembre 1973)». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 78-104.

Consejo Nacional de Educación

- «El Consejo Nacional de Educación: origen y transformaciones». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 127-140.

Cooperación internacional

- «Actividades de la comunidad en el campo de la cooperación interuniversitaria y del reconocimiento de títulos». *Revista de Educación* n.º 238 (mayo-junio 1975, pp. 139-140).

Creación intelectual

- «La creación intelectual y su defensa». *Revista de educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 62-71.

Democratización de la escuela

- «Decreto delegado: cómo se articulan sobre el plano jurídico, didáctico y sindical los derechos y deberes del personal docente». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 119-120.
- «Demanda de una educación mejor y más democrática». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 112.
- «La participación estudiantil se abre camino». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 118.
- «Reforma completa del sistema escolar en orden a democratizar y mejorar la enseñanza». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 263-265.

Economía de la educación

- «La economía de la educación visión general». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 5-14.
- «Estadísticas: Ayudas al estudio en el nivel universitario. Curso 1974-1975». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 142-144.
- «Ilustración y economía». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, páginas 120-123.
- «Los indicadores en educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, páginas 23-35.
- «Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. La igualdad de oportunidades». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 124-135.
- «Problemas de la economía de la educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 15-22.
- «Problemas financieros en el sistema educativo». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 117-118.

Educación de adultos

- «Las bibliotecas en la educación de adultos». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 5-29.
- «Informe sobre la educación de adultos». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, p. 258.
- «Nuevas perspectivas en la educación de adultos». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 259-260.
- «Programas de educación de adultos». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, páginas 108-109.

Educación y empleo

- «Educación y éxito profesional». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, páginas 98-110.
- «Informe sobre problemas del empleo de graduados en Europa». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 266-267.

Educación familiar

- «Educación familiar». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, p. 193.

Educación física

- «Proyecto de Ley de educación física y deportiva». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 152-153.

Educación General Básica

- «El concepto de función en la EGB como complemento de la regla de tres. Experiencia de la Escuela de Zermatt (Suiza)». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 137-150.
- «Ley de la Escuela Básica». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 198-218.
- «Modelo de centro para Educación General Básica». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 54-71.
- «Oposición entre los maestros acerca de los objetivos de la educación primaria». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 155-156.
- «Proyecto piloto de algunas escuelas primarias». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 115-116.
- «Reforma de la educación primaria». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 163-164.

Educación permanente

- «Distribución de oportunidades educativas a lo largo de la vida del individuo». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 173-174.
- «La formación permanente». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, páginas 142-143.
- «Problemática de la educación permanente». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 48-60.

Educación preescolar

- «Obligatoriedad de la educación preescolar». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 265-266.
- «Plan de expansión de las escuelas maternas». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, p. 141.

Educación sexual

- «La educación sexual en Dinamarca no atenta contra los derechos del hombre». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 164-165.

Educación universitaria

- «Acceso a la educación superior en Dinamarca». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 32-37.
- «La batalla de la enseñanza». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 192-195.
- «A la búsqueda de un modelo de universidad». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 113-114.
- «Crisis de la política universitaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 261-262.
- «Desmoralización de las universidades británicas». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 156-157.
- «La enseñanza de la gestión en las universidades». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 194-195.
- «La enseñanza superior corta algunas consideraciones generales». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 153-159.
- «Estudios superiores». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, p. 140.
- «Una experiencia innovadora: la universidad de la tercera edad». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, p. 163.
- «El gobierno desea ampliar el número de estudiantes universitarios extranjeros». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 186-187.
- «Lo íntimo en la universidad». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 197-198.
- «Nueva Ley de Enseñanza Superior». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, páginas 160-161.
- «Préstamos con interés para estudios superiores». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, p. 262.
- «Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior». *Revista de Educación* número 230-231, enero-abril 1974, pp. 204-209.
- «Problemas de la educación postsecundaria en Suecia». *Revista de Educación* número 232, mayo-junio 1974, pp. 15-31.
- «Problemas de la educación superior». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 189-190.
- «Problemas de la expansión de la enseñanza superior». Examen comparado de algunos países». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 21-44.
- «Programa para la educación superior». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 184-185.
- «Propuestas gubernamentales en educación universitaria». *Revista de Educación* número 232, mayo-junio 1974, p. 113.
- «Proyecto de ley universitaria». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, página 109-110.
- «Reforma de la Universidad». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, página 147-148.
- «La transformación del ideal universitario». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 143-152.
- «La Universidad de las Naciones Unidas comienza a funcionar». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, p. 191.
- «Las universidades del Este y del Oeste no llegan a un compromiso». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 172-173.

Elecciones

- «Ambiente electoral en Italia». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, p. 133.
- «Las elecciones en la "scuola" para los consejos escolares». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 133-134.

Enseñanza profesional

- «Apuntes para una historia de la formación profesional en España». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 81-87.
- «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- «Formación profesional en Francia. Situación actual y reformas previstas». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 88-97.
- «La formación profesional y la planificación del desarrollo en España. Especial referencia al IV Plan de Desarrollo para 1976-79». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 54-80.
- «Informe sobre la formación profesional». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 190-191.
- «Notas sobre la implantación de las nuevas enseñanzas de formación profesional en España». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 44-53.
- «La política de la Comunidad Económica Europea en materia de formación profesional». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 119-143.
- «Programas de readaptación profesional de minusválidos». *Revista de Educación* número 239, julio-agosto 1975, pp. 146-147.
- «Recomendación sobre enseñanza técnica y profesional». *Revista de Educación* número 239, julio-agosto 1975, pp. 119-143.
- «Sistema de formación profesional». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, páginas 158-160.

Formación del profesorado

- «La actualización del profesorado por los medios a distancia». *Revista de Educación* número 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 53-65.
- «Balance y perspectivas de la formación de profesores». *Revista de Educación* número 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 5-23.
- «Evaluación de los resultados de la aplicación de la Ley General de Educación». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 3-4.
- «La formación del profesorado basada en la competencia». *Revista de Educación* número 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 24-44.
- «La formación inicial del profesorado en los ICE (España)». *Revista de Educación* número 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 119-129.
- «La integración de los centros de formación del profesorado de Educación Básica en la Universidad». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 109-118.
- «Necesidad de transformar el sistema de formación del profesorado». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 169-172.
- «Opciones políticas a plazo medio en la formación de profesores en Iberoamérica». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 130-136.
- «El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 78-91.
- «El perfeccionamiento del profesorado en los países de la Europa occidental». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 92-108.
- «La querrela de la formación de los profesores». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 187-189.
- «En torno a la enseñanza de las ciencias». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 66-77.

Historia de la educación

- «El fin del antiguo régimen y la universidad liberal». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 14-22.
- «1898 el desastre ¿fue una llamada a la "educación"?». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 23-29.
- «La política educativa en España entre 1850 y 1939». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 30-40.
- «Los precedentes de la Ley Moyano». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 5-13.
- «Los precedentes del Ministerio de Educación». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 87-98.
- «La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 60-72.

«La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 51-59.

Igualdad de oportunidades

«La escuela debe ser instrumento esencial de la igualdad de oportunidades». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 150-152.

«Las escuelas, no las universidades, deben luchar contra la desigualdad». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 174-175.

Investigación

«Nuevos impulsos en la investigación científica». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 161-162.

«Organización del centro nacional de la investigación científica». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, p. 112.

«Panorama actual de la investigación educativa». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 61-69.

Legislación escolar

«Los decretos delegados». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril, 1975, páginas 143-144.

«Repercusiones en los establecimientos escolares de la Ley sobre la mayoría de edad». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, p. 143.

Organización escolar

«Acuerdo sobre el ciclo de orientación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 137-138.

«Apertura del curso escolar sin sorpresas». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 167-168.

«Desarrollo de un programa de ciencia-literatura». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 100-107.

«Los 10 por 100 pedagógicos: la libertad». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, p. 117.

«Duración de los cursos universitarios». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 168-169.

«Enseñanza integrada desde la educación preescolar a la universidad». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 149-150.

«La escuela de estudios superiores del magisterio». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 41-50.

«La escuela global de opciones múltiples, una fórmula para la educación de hoy». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 102-108.

«La escuela integrada en Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 73-83.

«Estatutos de la Fundación Escuelas Selgas». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 154-179.

«Hacia la igualdad de sexos desde la escuela». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 195-196.

«Hacia la introducción de la escuela integrada». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, p. 196.

«Informe sobre la reforma de la organización escolar». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 138-139.

«Modificaciones en la escuela integrada». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 165-166.

«Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 58-72.

«Polémica en torno a la escuela comprensiva». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 131-132.

«La presencia de los padres de los alumnos en los consejos de clase es ilegal». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, p. 116.

«El problema de la escuela unificada en la realidad escolar». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, pp. 174-180.

«Reorganización de los colegios de educación». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 153-155.

Pensamiento educativo

- «Anhelos de resurgimiento pedagógico». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 113-118.
- «Educación y enseñanza según Costa». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 72-77.
- «Notas pedagógicas». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 168-171.
- «Nuestros pecados de omisión». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 195-196.

Personal docente

- «Bajo el signo del paro». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 185-186.
- «El maestro, órgano de la cultura». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 151-153.
- «¿Saturación del número de profesores?». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 166-167.

Planificación de la educación

- «Aspectos de la planificación territorial». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 66-80.
- «Las estadísticas necesarias para la planificación de la educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 36-40.
- «Modelos de planificación universitaria». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 105-117.
- «Plan educativo global de la República Federal de Alemania». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 120-128.
- «La planificación educativa en España». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 41-65.
- «El problema de la delimitación de zonas homogéneas a efectos de programación educativa». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 81-89.

Política educativa

- «Entrevista con Giscard d'Estaing». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, p. 193.
- «Evolución de la política educativa». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 111-113.
- «Objetivos de la política educativa». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 258-259.

Reformas educativas

- «El contenido de la reforma Haby». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, páginas 129-130.
- «Críticas y opiniones en torno a la reforma Haby». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 130-131.
- «Debate en torno al Informe U68». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 198-199.
- «Dificultades para llevar adelante la reforma educativa». *Revista de Educación* número 238, mayo-junio 1975, pp. 137-138.
- «Esfuerzo de renovación de la enseñanza». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 182-193.
- «Evaluación de los resultados de la aplicación de la Ley General de Educación». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 3-4.
- «El Gobierno reforma el aprendizaje». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, páginas 145-146.
- «Papel de la Comisión de Planificación Educativa en la reforma de la educación». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 255-256.
- «La preparación de la reforma Haby». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 141-142.
- «Las profecías audiovisuales de M. Malraux». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, p. 194.
- «Proyecto de reforma de la universidad». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, p. 110.

- «Proyectos piloto para impulsar la reforma educativa». *Revista de Educación* número 230-231, enero-abril 1974, pp. 256-257.
- «La reforma de la enseñanza examinada por 25 grupos de trabajo». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 116-117.
- «Reforma escolar: la escuela pluralista». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 183-184.
- «En torno a la reforma Haby: Dos concepciones de la educación». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, p. 129.
- «Se pide el abandono del proyecto de reforma "Fontanet"». *Revista de Educación* número 233-234, julio-octubre 1974, p. 194.
- «Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889)». *Revista de Educación* número 230-231, enero-abril 1974, pp. 172-194.
- «Urgencia de la reforma educativa». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 134-135.

Titulaciones

- «Proposiciones para un nuevo título de educación». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, p. 195.

Vida escolar

- «Consumo de drogas entre los escolares». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 262-263.

INDICE GENERAL

SUMARIOS

Número 230-231, enero-abril 1974

	Páginas
PRESENTACION.	3
ESTUDIOS GENERALES	
JOSE R. DEL SOL: La selección, problema candente en la enseñanza universitaria.	5
J. SEAGE y P. DE BLAS: Problemas de la expansión de la enseñanza superior. Examen comparado de algunos países.	21
DANIEL VANDEPITTE: Selección o libre acceso.	45
J. CASTEDO: La admisión de estudiantes extranjeros.	54
ESTUDIOS POR PAISES	
GONZALO JUNOY: República Federal de Alemania.	60
LUIS GARCIA DE DIEGO: España.	77
ARTURO DE LA ORDEN HOZ: Estados Unidos.	100
M. CASES: Gran Bretaña.	110
LILLEMOR KIM: Suecia.	122
IRE COMMEAU: Unión Soviética.	149
JOVAN GLIGORIJEVIC: Yugoslavia.	160
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción	166
FRANCISCO GINER: Notas pedagógicas	168
Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889).	172
JOSE CORTS GRAU: Nuestros pecados de omisión.	195
LUIS SANCHEZ AGESTA: Lo íntimo en la Universidad.	197
MARTIN DE RIQUER: Reflexiones sobre el examen de Estado.	199
DOCUMENTACION	
Consejo de Europa: Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior	204
OCDE: Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria.	210
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Reuniones y Congresos.	248
Información educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Proyectos piloto para impulsar la reforma educativa. <i>España</i> : Nuevos altos cargos del	

Ministerio de Educación y Ciencia. <i>Francia</i> : Reacciones al proyecto de reforma de la enseñanza secundaria. <i>Irlanda</i> : Informe sobre la educación de adultos. <i>Italia</i> : Nuevas perspectivas en la educación de adultos. <i>Noruega</i> : Reforma de la educación secundaria. <i>Países Bajos</i> : Crisis de la política universitaria. <i>Polonia</i> : Reforma completa del sistema escolar en orden a democratizar y mejorar la enseñanza. <i>Suecia</i> : Obligatoriedad de la educación preescolar. <i>Organización Internacional del Trabajo</i> : Informe sobre problemas del empleo de graduados en Europa.	255
Estadísticas: Datos sobre la Universidad española en el curso 1972-73.	268

BIBLIOGRAFIA

Número 232, mayo-junio 1974

PRESENTACION.	3
ESTUDIOS	
B. HALLS: Acceso a la enseñanza superior e igualdad de oportunidades en Gran Bretaña.	5
H. LÖWBEER: Problemas de la educación postsecundaria en Suecia.	15
W. RASMUSSEN: Acceso a la educación superior en Dinamarca.	32
R. DEPPELER: El acceso a la universidad en Suiza.	38
M. MAURIRAS: Problemática de la Educación Permanente.	48
E. GONZALEZ GARCIA: Panorama actual de la investigación educativa.	61
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	70
GUMERSINDO DE AZCARATE: Educación y enseñanza según Costa.	72
DOCUMENTACION	
UNESCO: Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa, Bucarest, diciembre 1973.	78
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Reuniones y Congresos.	105
Información Educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Programas de educación de adultos; Proyecto de ley universitaria. <i>Argentina</i> : Proyecto de reforma de la Universidad. <i>Francia</i> : Reacciones contrarias a la reforma de la enseñanza secundaria; Aprobación del proyecto de reforma de la enseñanza secundaria; Organización del Centro Nacional de la Investigación Científica. <i>Italia</i> : Demanda de una educación mejor y más democrática. <i>Países Bajos</i> : Propuestas gubernamentales en educación universitaria.	108
Estadísticas: La educación preescolar y la general básica en el curso 1973-1974.	114
CRONICA LEGISLATIVA	
ESPAÑA.	120
FRANCIA: Proyecto de ley sobre reforma de la enseñanza de segundo grado.	122
BIBLIOGRAFIA	

PRESENTACION.

3

ESTUDIOS

M. BLANC DIAZ y F. GARCIA DE PAREDES: «Instrucciones para Proyectos» de centros docentes.	5
R. VARGAS MERA: Los equipos en el ámbito de la arquitectura educativa.	23
F. NAVARRO RONCAL: Viva la escuela.	30
M. TERESA UNZURRUNZAGA: Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas.	34
JULIO VIDAURRE: Modelo de centro para Educación General Básica.	54
E. LAZARO FLORES: Los problemas de la construcción escolar en el marco de la OCDE.	72
A. DE LA ORDEN: Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar.	85
E. LAZARO FLORES: La escuela global de opciones múltiples, una fórmula para la educación de hoy.	102
S. DUHAMEL: La Administración de las construcciones escolares y universitarias en Francia.	109
IGNACIO DE PRADA: La organización de los suministros docentes en Francia.	124
A. VAN BOGAERT: La administración de las construcciones escolares en Bélgica.	130
VAN DE VEN: La construcción de escuelas en los Países Bajos.	147
J. SEAGE: La administración de las construcciones escolares en España.	158

ARTICULOS CLASICOS

Introducción.	172
LORENZO LUZURIAGA: El problema de la escuela unificada en la realidad escolar.	174

DOCUMENTACION

Seminario nacional sobre el diseño del ambiente educativo.	181
--	-----

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Información educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Problemas de la educación superior. Informe sobre la formación profesional. <i>Dinamarca</i> : Propositiones para restringir el acceso universitario. <i>España</i> : Un cuarto de siglo de la Sociedad Española de Pedagogía. Educación familiar. <i>Francia</i> : Entrevista con Giscard d'Estaing. Se pide el abandono del proyecto de reforma «Fontanet». Las profecías audiovisuales de M. Malraux. La enseñanza de la gestión en las universidades. <i>Gran Bretaña</i> : Propositiones para un nuevo título de educación. Hacia la introducción de la escuela integrada. <i>Italia</i> : Gobierno de la universidad. <i>Países Bajos</i> : Limitaciones en el acceso a las universidades. <i>Suecia</i> : Debate en torno al informe U68.	199
Estadísticas: Resultados de estudios en la enseñanza obligatoria (curso 1972-73).	200

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA.	205
MEJICO: Ley Federal de Educación.	207

BIBLIOGRAFIA

PRESENTACION.

3

ESTUDIOS

A. MAILLO: La biblioteca en la Educación de Adultos.	5
J. MOLL: Las bibliotecas: Bases para su estructuración.	30
C. GONZALEZ DIAZ DE GARAYO y otros: La información científica y técnica (panorámica de la situación en España).	36
L. M. PLAZA: El canje internacional de publicaciones.	54
M. TERESA LOPEZ-CORTON: La creación intelectual y su defensa.	62
V. CORTES A.: Función de los archivos y recursos humanos.	72
J. GARCIA MORALES: El Servicio Nacional del Tesoro Documental y Bibliográfico.	84

ARTÍCULOS CLASICOS

Introducción.	94
MENENDEZ Y PELAYO: Carta a Burell (Ministro de Instrucción Pública) sobre la Biblioteca Nacional.	96

DOCUMENTACION

T. R. SCHELLENBERG: Desarrollo de la profesión archivera.	103
Conclusiones del symposium sobre Bibliotecas Públicas y educación permanente (Consejo de Europa).	106

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Información educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Evolución de la política educativa; a la búsqueda de un modelo de universidad. <i>Comunidad Económica Europea</i> : Reunión de los ministros de educación. <i>Estados Unidos de América</i> : Proyecto piloto en algunas escuelas primarias. <i>Francia</i> : La presencia de los padres de los alumnos en los consejos de clase es ilegal; la reforma de la enseñanza examinada por 25 grupos de trabajo; los 10 por 100 pedagógicos: la libertad. <i>Gran Bretaña</i> : Problemas financieros en el sistema educativo. <i>India</i> : La participación estudiantil se abre camino. <i>Italia</i> : Decreto delegado: cómo se articulan sobre el plano jurídico, didáctico y sindical los derechos y deberes del personal docente.	111
Estadísticas: Alumnos extranjeros en las universidades españolas.	121

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA.	124
FRANCIA: Ley sobre Formación Profesional Continua.	125

BIBLIOGRAFIA

Número 236-237, enero-abril 1975

PRESENTACION.

3

ESTUDIOS

L. GARCIA DE DIEGO: La economía de la educación. Visión general.	5
J. VAIZEY: Problemas de la economía de la educación.	15
ANDRE PAGE y J. C. CASTAGNOS: Los indicadores en educación.	23
JOAQUIN TENA: Las estadísticas necesarias para la planificación de la educación.	36

JULIO SEAGE y M. ^a PILAR MEDELA: La planificación educativa en España.	41
SANTIAGO RIUS: Aspectos de la planificación territorial.	66
J. SOBREQUES: El problema de la delimitación de zonas homogéneas a efectos de programación educativa.	87
L. R. DURANTEZ y C. ESTRADA: Innovaciones en la administración educativa: la aplicación de técnicas de presupuestos de programas.	90
J. M. ^a VILA SOLANES y JULIO VILLACORTA: Modelos de planificación universitaria.	105

ARTICULOS CLASICOS

Introducción.	118
G. MELCHOR DE JOVELLANOS: Ilustración y economía.	120

DOCUMENTACION

OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. La igualdad de oportunidades.	124
---	-----

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Información educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Acuerdo sobre el ciclo de orientación. Búsqueda de un criterio de admisión a los estudios superiores. <i>Dinamarca</i> : Restricción en el acceso a los estudios superiores. <i>Francia</i> : Plan de expansión de las escuelas maternas. La preparación de la reforma Haby. La formación permanente. Repeticiones en los establecimientos escolares de la Ley sobre la mayoría de edad. <i>Italia</i> : Los Decretos Delegados. <i>Noruega</i> : Nueva ley de enseñanza secundaria. <i>Unesco</i> : Conferencia general de la organización. <i>Conferencia de Rectores de Universidades Europeas</i> : Asamblea general de la Conferencia.	137
---	-----

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA.	149
ITALIA: Estatuto jurídico del personal docente, directivo y de inspección de la escuela maternal, elemental, secundaria y artística del Estado.	151

BIBLIOGRAFIA

Número 238, mayo-junio 1975

PRESENTACION.	3
ESTUDIOS	
A. VIÑAO: Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas.	5
A. INIESTA ONECA: España: Bachillerato 1975.	15
EQUIPO DE REDACCION: La educación secundaria en Europa Occidental. (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia.)	27
D. RUBINSTEIN: Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales.	58
M. HOLMES: La escuela integrada en Gran Bretaña.	73
J. TUSQUETS: «Existencializar» la enseñanza media.	84
A. MARTIN y M. JIMENEZ: Sobre los niveles de acceso a la universidad: La Química.	92
D. SILVA y A. SCHATZ: Desarrollo de un programa de Ciencia-Literatura.	100

	Páginas
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	108
Informe de la Institución Libre de Enseñanza sobre la segunda enseñanza y su reforma.	110
DOCUMENTACION	
Plan educativo global de la República Federal de Alemania.	120
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Información educativa: <i>Francia</i> : En torno a la reforma Haby: dos concepciones de la educación; el contenido de la reforma Haby; críticas y opiniones en torno a la reforma Haby. <i>Gran Bretaña</i> : Polémica en torno a la escuela comprensiva; sistema de admisión a las universidades. <i>Italia</i> : Ambiente electoral en Italia; las elecciones en la <i>scuola</i> para los consejeros escolares. <i>Japón</i> : Urgencia de la reforma educativa. <i>República Federal de Alemania</i> : Siguen las discusiones en torno al bachillerato; dificultades para llevar adelante la reforma educativa. <i>Suecia</i> : Informe sobre la reforma de la organización escolar. <i>Comunidad Económica Europea</i> : Actividades de la Comunidad en el campo de la cooperación interuniversitaria y del reconocimiento de títulos. <i>OCDE</i> : Conferencia general sobre administración universitaria.	129
Estadísticas: Ayudas al estudio en el nivel universitario. Curso 1974-75.	142
CRONICA LEGISLATIVA	
ESPAÑA.	145
NORUEGA: Ley de Enseñanza Secundaria.	146
BIBLIOGRAFIA	

Número 239, julio-agosto 1975

PRESENTACION.	3
ESTUDIOS	
INFORME REDACCION: La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia).	5
GONZALO JUNOY: La política de la Comunidad Económica Europea en materia de formación profesional.	34
M. GARCIA CUERPO: Notas sobre la implantación de las nuevas enseñanzas de formación profesional en España.	44
JUAN MARIA RAMIREZ CARDUS y JOAQUIN MARTINEZ GIJON: La formación profesional y la planificación del desarrollo en España. Especial referencia al IV Plan de Desarrollo para 1976-1979.	54
SIMEON FERNANDEZ DE PEDRO y A. GONZALEZ DE LA FUENTE: Apuntes para una historia de la formación profesional en España.	81
CATHERINE GIRAUD: Formación profesional permanente en Francia. Situación actual y reformas previstas.	88
JEAN CLAUDE ELCHER: Educación y éxito profesional.	98

ARTICULOS CLASICOS

Introducción.	111
JOAQUIN COSTA: Anhelos de resurgimiento pedagógico.	113

DOCUMENTACION

- UNESCO: Recomendación sobre enseñanza técnica y profesional (noviembre 1974). 119

ACTUALIDAD EDUCATIVA

- Información educativa: *República Federal de Alemania*: El Gobierno reforma el aprendizaje. Programas de readaptación profesional de minusválidos. *Austria*: Reforma de la Universidad. *Bélgica*: Enseñanza integrada desde la educación preescolar a la Universidad. *Francia*: La escuela debe ser el instrumento esencial de la igualdad de oportunidades. Proyecto de ley de Educación Física y Deportiva. *Gran Bretaña*: Reorganización de los Colegios de Educación. Oposición entre los maestros acerca de los objetivos de la educación primaria. Desmoralización de las Universidades británicas. *Italia*: Proyecto de ley de construcciones escolares. *Japón*: Sistema de formación profesional. *Suecia*: Nueva ley de Enseñanza superior. 145
Estadística: La formación profesional en el curso 1974-75. 162

CRONICA LEGISLATIVA

- ESPAÑA. 169
REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA: Proyecto para una reforma de la Ley de Enseñanza Profesional. 171

BIBLIOGRAFIA

Número 240, septiembre-octubre 1975

PRESENTACION. 3

ESTUDIOS

- ANTONIO ALVAREZ MORALES: Los precedentes de la Ley Moyano. 5
MARIANO y JOSE LUIS PESET: El fin del antiguo régimen y la Universidad liberal. 14
IVONNE TURIN: 1898, el desastre ¿fue una llamada a la «educación»? 23
DIEGO QUINTANA: La política educativa en España entre 1850 y 1939. 30
SALVADOR FERRER: La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932). 41
ANTONIO MOLERO: La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio). 51
MATILDE VAZQUEZ: La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil. 60
MANUEL UTANDE: Treinta años de enseñanza media (1938-1968). 73
ANTONIO ALVAREZ DE MORALES: Los precedentes del Ministerio de Educación. 87
JULIO SEAGE y PEDRO DE BLAS: La Administración Educativa en España (1900-1971). 99
EMILIO LAZARO: Historia de las construcciones escolares en España. 114
VICTORINO MAYORAL: El Consejo Nacional de Educación: origen y transformaciones. 127

ARTICULOS CLASICOS

- Introducción. 141
ADOLFO POSADA: La transformación del ideal universitario. 143

DOCUMENTACION

- La enseñanza superior corta: algunas consideraciones generales. 153

ACTUALIDAD EDUCATIVA

- Información educativa: *República Federal de Alemania*: Nuevos impulsos en la investigación científica. *Bélgica*: Una experiencia innovadora: la Universidad de la Tercera Edad. *Dinamarca*: Reforma de la educación primaria; la educación sexual en Dinamarca no atenta contra los derechos del hombre. *Finlandia*: Modificaciones en la escuela integrada. *Francia*: ¿Saturación del número de profesores?; apertura del curso escolar sin sorpresas. *Países Bajos*: Duración de los cursos universitarios. *Conferencia Internacional de Educación*: Necesidad de transformar el sistema de formación del profesorado. *Conferencia Europea de Rectores*: Las Universidades del Este y del Oeste no llegan a un compromiso. *Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación*: Distribución de oportunidades educativas a lo largo de la vida del individuo. *Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades*: Las escuelas, no las universidades, deben luchar contra la desigualdad. 161

CRONICA LEGISLATIVA

- ESPAÑA. 177
FRANCIA: Ley relativa a la educación. 179

BIBLIOGRAFIA

Número 241, noviembre-diciembre 1975

EDITORIAL

- Evaluación de los resultados de la aplicación de la Ley General de Educación. 3

ESTUDIOS GENERALES

- ANGEL OLIVEROS: Balance y perspectivas de la formación de profesores. 5
GEORGE E. DICKSON: La formación del profesorado basada en la competencia. 24
WIGHT W. ALLEN: Microenseñanza. 45
ANGEL OLIVEROS: La actualización del profesorado por los medios a distancia. 53
JULIO CASADO: En torno a la enseñanza de las ciencias. 66
TOMAS ESCUDERO y ELIAS FERNANDEZ URIA: El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. 78
MIGUEL ALCALA: El perfeccionamiento del profesorado en los países de la Europa occidental. 92

ESTUDIOS ESPECIFICOS

- TOMAS ESCUDERO y ELIAS FERNANDEZ URIA: La integración de los centros de formación del profesorado de Educación Básica en la Universidad. 109
TOMAS ESCUDERO y ELIAS FERNANDEZ URIA: La formación inicial del profesorado en los ICE (España). 119
ANGEL OLIVEROS: Opciones políticas a plazo medio en la formación de profesores en Iberoamérica. 130

	<u>Páginas</u>
HERMANN BINER: El concepto de función en la EGB como complemento de la regla de tres. Experiencia de la Escuela de Zermatt (Suiza).	137
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	151
El maestro, órgano de la cultura.	151
DOCUMENTACION	
Estatutos de la Fundación Escuelas Selgas.	154
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Información educativa.	181
CRONICA LEGISLATIVA	
ESPAÑA.	197
DINAMARCA: Ley de la Escuela Básica.	198
BIBLIOGRAFIA	

INDICE DE AUTORES

- ALCALA, M.: «El perfeccionamiento del profesorado en los países de la Europa Occidental». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 92-108.
- ALVAREZ DE MORALES, A.: «Los precedentes del Ministerio de Educación». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 87-98.
- «Los precedentes de la Ley Moyano». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 5-13.
- ALLEN, D.: «Microenseñanza». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 45-52.
- AZCARATE, G. DE: «Educación y enseñanza según Costa». *Revista de Educación* número 232, mayo-junio 1974, pp. 72-77.
- BARNES, D.: «El maestro, órgano de la cultura». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 151-153.
- BINER, H.: «El concepto de función en la EGB como complemento de la regla de tres. Experiencia de la Escuela de Zermatt (Suiza)». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 138-150.
- BLANC DIAZ, M.: «Instrucciones para proyectos de centros docentes». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 5-22.
- BLAS, P. DE: «La Administración Educativa en España (1900-1971)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 99-113.
- «La educación secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 27-57.
- «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- «Problemas de la expansión de la Enseñanza Superior. Examen comparado de algunos países». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 21-44.
- CASADO, J.: «En torno a la enseñanza de las ciencias». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 66-77.
- CASES, M.: «Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 110-121.
- CASTAGNOS, J. C.: «Los indicadores de la educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 23-35.
- CASTEDO, J.: «La admisión de estudiantes extranjeros». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 54-59.
- COMMEAU, I.: «Unión Soviética». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, páginas 149-159.
- CONSEJO DE EUROPA: «Principios que gobiernan el acceso a la Enseñanza Superior». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 204-209.

- «Conclusiones sobre el Symposium sobre Bibliotecas Públicas y Educación Permanente». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 106-110.
- CORTES ALONSO, V.: «Función de los archivos y recursos humanos». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 72-83.
- CORTS GRAU, J.: «Nuestros pecados de omisión». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 195-196.
- COSTA, J.: «Anhelos de resurgimiento pedagógico». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 113-118.
- DEPPELER, R.: «El acceso a la universidad en Suiza». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 38-47.
- DICKSON, G. E.: «La formación del profesorado basada en la competencia». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 24-44.
- DUHAMEL, S.: «La Administración de las construcciones escolares y universitarias en Francia». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 109-123.
- DURANTEZ, L. R.: «Innovaciones en la administración educativa: la aplicación de técnicas de presupuestos de programas». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 90-104.
- EICHER, J. C.: «Educación y éxito profesional». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 98-110.
- ESCUADERO, T.: «La formación inicial del profesorado en los ICE (España)». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 119-129.
- «La integración de los centros de formación de profesorado de Educación Básica de la Universidad». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 109-118.
- «El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 78-91.
- ESTRADA, C.: «Innovaciones en la administración educativa: la aplicación de técnicas de presupuestos de programas». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, páginas 90-104.
- FERNANDEZ DE PEDRO, S.: «Apuntes para una historia de la formación profesional en España». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 81-87.
- FERNANDEZ URIA, E.: «La formación inicial del profesorado en los ICE (España)». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 119-129.
- «La integración de los centros de formación del profesorado de Educación Básica en la Universidad». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, páginas 109-118.
- «El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 78-91.
- FERRER, S.: «La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 41-50.
- GARCIA CUERPO, M.: «Notas sobre la implantación de las nuevas enseñanzas de Formación Profesional en España». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 44-53.
- GARCIA DE DIEGO, L.: «España». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 77-99.
- «La economía de la educación. Visión general». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 5-14.
- GARCIA MORALES, J.: «El Servicio Nacional del Tesoro Documental y Bibliográfico». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 84-93.
- GARCIA DE PAREDES, F.: «Instrucciones para proyectos de centros docentes». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 5-22.

- GINER, F.: «Notas pedagógicas». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 168-171.
- GIRAUD, C.: «Formación profesional permanente en Francia. Situación actual y reformas previstas». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 88-97.
- GLIGORIJEVIC, J.: «Yugoslavia». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 160-165.
- GOMEZ, A.: «La educación secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 27-57.
- «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- GONZALEZ DIAZ DE GARAYO, C., y otros: «La información científica y técnica (panorámica de la situación en España)». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 36-53.
- GONZALEZ DE LA FUENTE, A.: «Apuntes para una historia de la formación profesional en España». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 81-87.
- GONZALEZ GARCIA, E.: «Panorama actual de la investigación educativa». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 61-69.
- HALLS, B.: «Acceso a la enseñanza superior e igualdad de oportunidades en Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 5-14.
- HOLMES, M.: «La escuela integrada en Gran Bretaña». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 73-83.
- INIESTA ONECA, A.: «España: bachillerato 1975». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 15-26.
- JIMENEZ, M.: «Sobre los niveles de acceso a la universidad: la Química». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 92-99.
- JUNOY, G.: «República Federal de Alemania». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 60-76.
- «La política de la Comunidad Económica Europea en materia de formación profesional». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 34-43.
- KIM, L.: «Suecia». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 122-148.
- LAZARO FLORES, E.: «La escuela global de opciones múltiples, una fórmula para la educación de hoy». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 102-108.
- «Los problemas de la construcción escolar en el marco de la OCDE». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 72-84.
- «Historia de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 114-126.
- LOPEZ-CORTON, MARIA T.: «La creación intelectual y su defensa». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 62-71.
- LÖWBEER, H.: «Problemas de la educación postsecundaria en Suecia». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 15-31.
- LUZURIAGA, L.: «El problema de la escuela unificada en la realidad escolar». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 174-180.
- MAILLO, A.: «La biblioteca en la educación de adultos». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 5-29.
- MARTIN, A.: «Sobre los niveles de acceso a la universidad: la Química». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 92-99.
- MARTINEZ GIJON, J.: «La formación profesional y la planificación del desarrollo en España. Especial referencia al IV Plan de Desarrollo para 1976-79». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 54-80.
- MAURIRAS, M.: «Problemática de la educación permanente». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 48-60.

- MAYORAL, V.: «El Consejo Nacional de Educación: origen y transformaciones». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 127-140.
- MEDELA, MARIA P.: «La planificación educativa en España». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 41-65.
- MELCHOR DE JOVELLANOS, G.: «Ilustración y economía». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 120-123.
- MENENDEZ Y PELAYO: «Carta a Burell (Ministro de Instrucción Pública) sobre la Biblioteca Nacional». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 96-102.
- MOLERO, A.: «La Segunda República Española y la enseñanza (primer bienio)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 51-59.
- MOLL, J.: «Las bibliotecas: bases para su estructuración...». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 30-35.
- NAVARRO RONCAL, F.: «Viva la escuela». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 30-34.
- OCDE: «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 210-247.
- «Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza. La igualdad de oportunidades». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 124-135.
- OLIVEROS, A.: «La actualización del profesorado por los medios a distancia». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 53-65.
- «Balance y perspectivas de la formación de profesores». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 5-23.
- «Opciones políticas a plazo medio en la formación de profesores en Iberoamérica». *Revista de Educación* n.º 241, noviembre-diciembre 1975, pp. 130-136.
- ORDEN, A. DE LA: «Estados Unidos». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 100-109.
- «Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 85-101.
- ORFANEL, G.: «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- PAGE, A.: «Los indicadores en educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 23-35.
- PLAZA, L. M.: «El canje internacional de publicaciones». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 54-61.
- POSADA, A.: «La transformación del ideal universitario». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 143-152.
- PESET, J. L.: «El fin del antiguo régimen y la universidad liberal». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 14-22.
- «El fin del antiguo régimen y la universidad liberal». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 14-22.
- PARADA, I. DE: «La organización de los suministros docentes en Francia». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 124-129.
- QUINTANA, D.: «La educación secundaria en Europa occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 27-57.
- «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia). *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- «La política educativa en España entre 1850 y 1939». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 30-40.

- RAMIREZ CARDUS, J. M.: «La formación profesional y la planificación del desarrollo en España. Especial referencia al IV Plan de Desarrollo para 1976-79». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 54-80.
- RASMUSSEN, W.: «Acceso a la educación superior en Dinamarca». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 32-37.
- RUBINSTEIN, D.: «Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 58-72.
- RIQUER, M. DE: «Reflexiones sobre el examen de Estado». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 199-203.
- RIUS, S.: «Aspectos de la planificación territorial». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 66-80.
- SANCHEZ AGESTA, L.: «Lo íntimo en la universidad». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 197-198.
- SCHATZ, A.: «Desarrollo de un programa de ciencia-literatura». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 100-107.
- SCHELLEMBERG, T. R.: «Desarrollo de la profesión archivera». *Revista de Educación* n.º 235, noviembre-diciembre 1974, pp. 103-105.
- SEAGE, J.: «La administración de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 158-171.
- «Problemas de la expansión de la enseñanza superior. Examen comparado de algunos países». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 21-44.
- «La administración educativa en España (1900-1971)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 99-113.
- «La planificación educativa en España». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 41-65.
- «La educación secundaria en Europa Occidental (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 27-57.
- «La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia)». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 5-33.
- SILVA, D.: «Desarrollo de un programa de ciencia-literatura». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 100-107.
- SOBREQUES, J.: «El problema de la delimitación de zonas homogéneas a efectos de programación educativa». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 81-89.
- DEL SOL, J. R.: «La selección, problema candente en la enseñanza universitaria». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 5-20.
- TENA, J.: «Las estadísticas necesarias para la planificación de la educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 36-40.
- TUSQUETS, J.: «"Existencializar" la enseñanza media». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 84-91.
- TURIN, I.: «1898, el desastre, ¿fue una llamada a la "educación"?». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 23-29.
- UNESCO: «Recomendación sobre enseñanza técnica y profesional (noviembre 1974)». *Revista de Educación* n.º 239, julio-agosto 1975, pp. 119-143.
- «Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa (Bucarest, diciembre 1973)». *Revista de Educación* n.º 232, mayo-junio 1974, pp. 78-104.
- UNZURRUNZAGA, M. T.: «Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 34-53.
- UTANDE, M.: «Treinta años de enseñanza media (1938-1968)». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 73-86.

- VAIZEY, J.: «Problemas de la economía de la educación». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 15-22.
- VAN BOGAERT, A.: «La administración de las construcciones escolares en Bélgica». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 130-146.
- VEN, V. DE: «La construcción de escuelas en los Países Bajos». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 147-157.
- VANDEPITTE, D.: «Selección o libre acceso». *Revista de Educación* n.º 230-231, enero-abril 1974, pp. 45-53.
- VARGAS MERA, R.: «Los equipos en el ámbito de la arquitectura educacional». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 23-29.
- VAZQUEZ, M.: «La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil». *Revista de Educación* n.º 240, septiembre-octubre 1975, pp. 60-72.
- VIDAURRE, J.: «Modelo de centro para Educación General Básica». *Revista de Educación* n.º 233-234, julio-octubre 1974, pp. 54-71.
- VILA SOLANES, J. M.: «Modelos de planificación universitaria». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 105-117.
- VILLACORTA, J.: «Modelos de planificación universitaria». *Revista de Educación* n.º 236-237, enero-abril 1975, pp. 105-117.
- VIÑAO, A.: «Educación secundaria y transformaciones socio-económicas». *Revista de Educación* n.º 238, mayo-junio 1975, pp. 5-14.

1. ¿Por qué lee usted la REVISTA DE EDUCACION?

- ☐ Para mi información profesional.
☐ Para mis estudios.
☐ Para mi información personal.
☐ Por otras razones (precisar cuáles):
.....
.....

2. ¿Qué secciones lee usted?

	Normalmente	A veces	Nunca
Estudios	☐	☐	☐
Documentación	☐	☐	☐
Información Educativa	☐	☐	☐
Artículos Clásicos	☐	☐	☐
Crónica Legislativa	☐	☐	☐
Bibliografía	☐	☐	☐

3. ¿Qué secciones desearía ampliar?

- ☐ Estudios.
☐ Documentación.
☐ Información Educativa.
☐ Artículos Clásicos.
☐ Crónica Legislativa.
☐ Bibliografía.

4. ¿Qué nuevas secciones propone?

- ☐ Ninguna.
☐ Informativas.
☐ Polémicas.
☐ Entrevistas.
☐ Otras. ¿Cuáles?
.....
.....

5. Independientemente de las respuestas anteriores, ¿tiene usted algunas otras observaciones que hacer respecto del contenido de la Revista? ¿Introduciría usted algunos cambios? En caso afirmativo, ¿cuáles?

- 5.1
5.2
5.3
5.4
5.5

ENCUESTA A NUESTROS LECTORES

La REVISTA DE EDUCACION ha llevado a cabo en los últimos meses un esfuerzo importante para mejorar su contenido y presentación. Este esfuerzo se ha visto apoyado por la favorable acogida que la REVISTA ha tenido entre sus lectores, que en todo momento no cesa de manifestarnos su colaboración.

Una vez más, y con el deseo de seguir una línea de constante renovación ajustada a los deseos de nuestros lectores, les pedimos consagren algunos minutos a responder al cuestionario que figura en el reverso. El lector deberá señalar, a continuación de cada pregunta, la respuesta o respuestas que reflejen más exactamente su opinión, rogándole nos remita este cuestionario una vez completado.

Envíe la respuesta a:

REVISTA DE EDUCACION

Ministerio de Educación y Ciencia

Alcalá, 34

MADRID-14

Revista de Educación

UNA COMPLETA INFORMACION SOBRE LAS
TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACION

En números anteriores:

- 230-31 Acceso a la Educación Superior.
- 232 Problemas de la Educación Postsecundaria.
- 233-34 Construcciones escolares.
- 235 Las bibliotecas en la educación de adultos.
- 236-37 Economía de la Educación.
- 238 Educación Secundaria.
- 239 Enseñanza Profesional.
- 240 Historia de la Educación en España (1857-1970).
- 241 Formación del Profesorado.
- 242 Tendencias educativas del siglo XX.

En próximos números:

- 243 La Institución Libre de Enseñanza (1876-1976)

Edita el

Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

VENTA Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria
Teléf. 449 77 00. MADRID (España)

Suscripción anual (seis números): 600 ptas.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA