

AÑO XVIII-VOL. LXX-NUMERO 203-MADRID, MAYO-JUNIO 1969



REVISTA DE EDUCACION

En este número

LA DIFICULTAD NUMERO UNO, por Angeles Galino

GRADOS SUPERIORES EN LOS ESTADOS UNIDOS: UNA CUESTION
PARA MEDITAR, por Víctor García Hoz

BIBLIOGRAFIA SOBRE LA UNIVERSIDAD, por María García del Arenal

REVISTA DE EDUCACION

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: Ricardo Díez Hochleitner

Vocales: Isabel Fonseca Ruiz
Juan Gómez Arjona
Luis González Seara
Antonio de Juan Abad
Juan Carlos Molero Cervantes
Francisco Sevilla Benito

Asesores del Consejo de Redacción: Dacio Rodríguez Lesmes
Vicente Pérez García

Director: José Blat Gimeno

Jefe de Redacción: Consuelo de la Gándara

Publicación bimestral de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: Servicio de Publicaciones. Alcalá, 34. Tel. 221 96 08. Madrid 14

Los autores son responsables del contenido de los trabajos firmados

PRECIOS:

Suscripción: España	300 pesetas
Extranjero	500 »
Número suelto	50 »
Atrasado	60 »

Para librerías, 25 por 100 de descuento.



REVISTA DE EDUCACION

En este número

LA DIFICULTAD NUMERO UNO, por Angeles Galino

GRADOS SUPERIORES EN LOS ESTADOS UNIDOS: UNA CUESTION
PARA MEDITAR, por Víctor García Hoz

BIBLIOGRAFIA SOBRE LA UNIVERSIDAD, por María García del Arenal

Sumario

	<u>Páginas</u>
Editorial	5
Estudios	
La dificultad número uno, por Angeles Galino	7
La formación y selección del profesorado universitario, por Ricardo Marín Ibáñez	14
Grados Superiores en los Estados Unidos: Una cuestión para meditar, por Víctor García Hoz	23
Formación del profesorado de enseñanza técnica, por Ramón Losada	27
Orientación educativa y profesional en la Universidad, por Juan García Yagüe	32
Investigaciones educativas	
Alumnos libres en las Universidades españolas (Algunas observaciones a los datos obtenidos en la encuesta del Instituto Nacional de Estadística), por Fernando Rodríguez Garrido	44
La educación en la encrucijada	
Declaración del señor Olof Palme, Ministro de Educación sueco, en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación celebrada en Versalles del 20 al 22 de mayo de 1969	52
La Universidad del futuro y el futuro de la Universidad, por José Botella Llusá	60

Información

Reuniones y congresos

VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación (Proyectos de acuerdo números 1, 2 y 3)	64
El impacto audiovisual (Conferencia pronunciada por el director general de Cultura Popular y Espectáculos, don Carlos Robles Piquer en la clausura del XI Congreso Nacional de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza Media en Madrid, con el título de «El impacto de la educación audiovisual en la sociedad»)	67
Condicionantes de una política educativa, por José María Mendoza Guinea	73

Informes

Ocho indicadores sobre la adecuación de los grados universitarios y de enseñanza superior a las necesidades sociales, por José Manuel Paredes Grosso	81
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

La educación en las revistas	85
Actualidad educativa	89
Crónica legislativa	99

Bibliografía

Bibliografía sobre la Universidad, por María García del Arenal	101
Reseñas	106



1. Editorial

El examen de los problemas de la Universidad preocupa en el momento actual en todas partes. En España, donde el estudio de los temas educativos no suele merecer una atención frecuente, resulta asombrosa la bibliografía producida en los últimos meses, si se la compara con períodos anteriores. La Revista, en su presente número, dedicado con preferencia a temas universitarios, quiere prestar así una contribución modesta a ese movimiento tan generalizado de atención a la Universidad.

Dentro de ese propósito se otorga una especial atención en la Revista al tema de formación del profesorado que no siempre merece en los estudios sobre la Universidad el espacio que se dedica a los problemas de estructura, del contenido de la enseñanza, de los exámenes o de la inquietud estudiantil. Sin embargo, es obvia la fundamental importancia que tiene en la vida universitaria la formación del profesor, de quien depende muy en primer término la calidad y el rendimiento de la enseñanza. En realidad, parafraseando el título de uno de los artículos contenidos en este número, podríamos decir que es el problema número uno.

Formación, selección y perfeccionamiento en servicio del profesor son los tres puntos esenciales que influyen en su acción. El problema de la formación, tratado con cierta amplitud en los artículos de la Srta. Galino y del Sr. Marín Ibáñez, tiene su fallo principal en la escasa o nula importancia que se ha dado hasta ahora a la capacidad pedagógica del profesor. Mientras que no suele discutirse el nivel de la preparación científica de éste, puesto que las exigencias de conocimiento de la materia son particularmente elevadas en nuestro país, es notoria la insatisfacción en torno a la aptitud pedagógica de ciertos profesores. Hoy difícilmente se acepta la posición tradicional de que basta el conocimiento de la materia para saber transmitirla. Es cierto que la mayor profundidad de conocimientos facilita considerablemente la tarea docente porque, entre otras razones, permite distinguir lo que es esencial y secundario en el contenido de una disciplina determinada y porque el dominio de la materia proporciona los mejores recursos didácticos. Sin embargo, es evidente que la enseñanza no puede centrarse solamente en la materia y que ha de tener en cuenta al alumno. Los términos enseñanza-aprendizaje no pueden dissociarse. Esto es lo que da sentido a la profesión docente y a satisfacer esa exigencia ha de tender la formación pedagógica.

Si en toda profesión es necesaria la actualización de conocimientos, el perfeccionamiento en servicio, la profesión docente requiere, como la que más, esa exigencia. De otro modo se agrava el riesgo que siempre acecha a

la educación de preparar para situaciones ya rebasadas o de producir una de las peores deformaciones profesionales del docente: la rutina. Mas, ¿quién educará a los educadores? Este es el interrogante que se planteaba Huxley al que él mismo respondía: «La respuesta es dolorosamente sencilla: han de ser ellos mismos». La concepción de los nuevos Institutos de Ciencias de la Educación de España, al considerar entre sus funciones la de ser «lugar de encuentro» de los profesores universitarios para el intercambio de experiencias, constituye sin duda, una fórmula a la vez práctica y prometedora para esa necesaria tarea de perfeccionamiento profesional del profesorado en servicio.

La orientación educativa y profesional, tema de otro de los artículos, constituye una necesidad imperiosa de la Universidad española. La información profesional sobre perspectivas y condiciones de empleo, así como requisitos profesiográficos; la guía y orientación en los estudios y la ayuda al estudiante para encontrar el propio camino vocacional son tres aspectos fundamentales de la tarea de orientación. La organización de los servicios adecuados para esa finalidad y la de los Institutos de Ciencias de la Educación que han de atender a la formación pedagógica del profesorado representarán, sin duda, una contribución importante para el mejoramiento de la educación superior y figuran entre los objetivos prioritarios del Ministerio de Educación y Ciencia.

2. Estudios



La dificultad número uno, por ANGELES GALINO

La impresión de que todo está por hacer es característica de las épocas de crisis. Sin embargo, esto es cierto sólo a medias. En cualquier orden hay bastantes cosas hechas, pero de repente, adquirimos la evidencia de que lo hecho no sirve. Este es el caso de la formación del profesorado en España; mientras no se resuelvan, todas las soluciones que puedan adoptarse para la reforma de la enseñanza, encontrarán siempre en la falta de formación adecuada del profesorado el *handicap* número uno.

Y lo bueno es que la situación anterior tenía su explicación, que no su justificación. Mientras un sistema de enseñanza sea, como el nuestro hasta el presente, fuertemente *selectivo*, su profesorado cumple con desempeñar dos funciones: la de expositor-conferenciante y la de juez. Explicar y calificar, han sido hasta ahora los cometidos prácticamente inapelables del profesor. El sistema aparentemente no falla, porque de cualquier grupo de muchachos, en cualquier materia y con cualquier método de enseñanza, puede enuclearse una minoría que «sigue», pasa la barrera de los exámenes y se inserta en los huecos tradicionales que por ley de vida se producen siempre en la sociedad. Resulta curioso que —desde esta perspectiva— un profesor que posea el arte de complicar las cosas y extremar las dificultades de las barreras produce el efecto óptico de «levantar el nivel». Un profesor exigente se ha identificado muchas veces

con un buen profesor. Y con razón, si se sigue pensando desde el interior del sistema: repartir una torta pequeña entre muchos —demasiados— comensales. Siempre hay muchos opositores para pocas plazas, demasiados estudiantes para pocos puestos universitarios o de bachillerato. ¿Cómo si no 334.353 alumnos libres en nuestra enseñanza media? Y, lo que es peor, demasiados niños —¿750.000, actualmente en España?— para los puestos escolares de primaria. El arraigado malthusianismo de nuestros profesores debe situarse en este contexto social.

PERO HOY SE PIENSA DE OTRA MANERA

¿Quién será capaz de valorar los recursos humanos que como residuos marginales van quedando en los diversos niveles del camino? Urge construir el balance anual de la «mortalidad» escolar y, lo que es más difícil, conocer la historia de esas frustraciones en su dimensión social y aun biográfica. Si un alumno no alcanza un *nivel* previsto está claro que no siempre podrá achacarse a falta de aplicación o de aptitudes. Hay todo un mundo de incógnitas que deben despejarse antes de proceder a la «amputación» de ese miembro. Junto a los factores de toda índole que han de analizarse, tanto

hereditarios como sociales, se sitúa el de la formación del profesorado que ahora nos ocupa.

Bien entendido que el estudio de este factor sólo provisionalmente y por razones de método puede abordarse como dato autónomo, puesto que únicamente adquiere significación real dentro de todo el conjunto socio-escolar. Consiguientemente las exigencias de su formación tampoco deben concebirse como una respuesta lineal y unilateral. La preocupación para conseguir una auténtica renovación de los cuerpos docentes ha de tener en cuenta la «red de causalidad», político-cultural en que se inscriben. La educación viene a ser una *unitas multiplex* que recibe su *coherencia interna* de un conjunto de relaciones que se derivan de las realidades antropológicas, culturales, sociales y políticas del país en un momento dado.

Reformar la educación es algo que no se consigue sólo con reformar los planes de estudios, los programas y los cuerpos docentes, es decir, infiriendo exclusivamente en el llamado sector «de la educación formal». Hay que actuar al mismo tiempo en la reconversión cultural y profesional de los profesores en ejercicio, y en aquellos aspectos de la política social que regulan los *incentivos*, así como en aquellos otros de la política retributiva que determina los *salarios*. Mientras estos sectores que, como se ve, comprometen varios departamentos ministeriales, no actúen conjuntamente, no existen bases para una política de la educación con medianos vuelos. Para desarrollar todos los recursos humanos de un país o una región no debe descuidarse ninguna de las directrices de esta estrategia.

Hechas estas salvedades, la formación del profesorado presenta dos aspectos claramente separables. El primero, referente a los contenidos científicos, lo proporcionan hoy los Institutos de Enseñanza Media a los maestros y las Universidades a los licenciados. De él no vamos a ocuparnos en este artículo sabiendo que la reforma universitaria introducirá probablemente importantes modificaciones. Interesa, en cambio, aquí, la otra cara de la formación, que responde justamente al oficio de *enseñar para formar*, propia del profesor. Si ahora por razones muy atendibles se respetan las

Escuelas Normales, instituciones beneméritas expresamente dedicadas a la formación de profesorado que desempeñan un formidable cometido atendiendo a cincuenta mil futuros maestros, y hoy en trance de aplicar reformas muy recientes, nada impediría en el orden de los principios concebir la formación de todo el profesorado con el criterio de *unidad pluridimensional* que se atribuía más arriba a la educación.

LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO, RECTORAS DE SU CAPACITACION

Planteémonos como punto de partida una relación de las funciones que parecen deseables y aun prioritarias en quienes han de dirigir la formación de las jóvenes generaciones. Enumeradas provisionalmente y a título más bien indicativo, no se podría prescindir de las siguientes:

- Proporcionar en clase y fuera de clase situaciones adecuadas para el desarrollo de las actitudes de convivencia social.
- Cultivar las capacidades personales y colectivas de la clase como grupo, para descubrir valores éticos y estéticos.
- Estimular el ejercicio intelectual mediante el dominio de los conocimientos instrumentales y con ello las capacidades de expresión, comunicación y juicio propio.
- Iniciar en el uso de los medios de autoinformación que ofrece el mundo moderno.
- Atender las exigencias de la educación física como autodomínio y expresión de la interioridad.
- Orientar al alumno en el conocimiento de la propia personalidad.
- Despertar las capacidades originarias de creación.
- Responder a las necesidades sociales estimando la persona humana como un fin en sí, y como un ser con capacidad de servicio abierto a la trascendencia.

Así se diseñan unas nuevas dimensiones del profesor que lo acercan a la figura de un orientador experto o de un *leader*.

Los objetivos mencionados son cometidos indeclinables de la formación humana que tienen vigencia en todos los niveles, desde la escuela maternal hasta la Universidad. No basta respetar tales cometidos, han de ser activamente promovidos, y si nos mantenemos en el plano pedagógico más ofrecidos que impuestos. Para conseguirlos, respondiendo a través de ellos a las nuevas necesidades de la sociedad moderna y a su fenómeno principal, *la incorporación de las clases populares a la cultura*, planificadores y legisladores han de contar con el personal docente como pieza clave —no única— del sistema. Hay que capacitar al futuro profesorado y dar opciones de transformación al que ya se halla en ejercicio.

Ahora bien, para esta función que es nueva, parece obligada la configuración de organismos también nuevos. Estos organismos o entidades de carácter indiscutiblemente universitario —¿interfacultativo?— habrán de ser provistos de estructuras administrativas y pedagógicas adecuadas a su misión. Sin olvidar las exigencias, digamos, geotopográficas, que hacen del urbanismo universitario uno de los capítulos más interesantes del urbanismo total. Supongamos para comodidad de la exposición que tales entidades se designan con el nombre ya propuesto de *Institutos de Ciencias de la Educación*. Siempre habrá que concebirlos como entidades capaces de plantearse y responder orgánica y renovadamente a los diversos problemas de formación del profesorado.

Tres zonas principales nos parecen condensar los cometidos que plantea esta formación:

Las prácticas de la docencia donde el contacto inicial con las realidades educativas debe poner a prueba las aptitudes e intereses profesionales del candidato a profesor. *La metodología de las materias propias de la titularidad*, que relaciona —en subordinación de medio a fin— los contenidos científicos concretos o zonales con los objetivos precisos de cada etapa de la educación. *La preparación fundamental*, destinada a proporcionar las bases científicas de los pro-

cesos de la educación, tanto por lo que se refiere a la orientación personal del alumno como a las técnicas de control de resultados y de dirección de grupos.

LOS ASPECTOS PRACTICOS DE LA FORMACION DOCENTE

En 1769 Olavide escandalizaba la opinión pública porque pretendía anexionar un hospital clínico a la Facultad de Medicina de Sevilla. Con relación a los aspectos prácticos de la capacitación profesional, los cuerpos docentes se hallan al nivel de los médicos hace doscientos años.

Tales aspectos de la formación han sido entre nosotros tradicionalmente descuidados. Hasta ahora se ha intentado preparar al profesorado a través de clases teóricas previas al ejercicio de la enseñanza. Consiguientemente los futuros profesores reciben directrices y soluciones a problemas que nunca se han planteado. La experiencia de los últimos años en cursos de *Perfeccionamiento del Profesorado en ejercicio* ha demostrado que las cuestiones didácticas y psicopedagógicas interesan vivamente a quienes han ejercido siquiera sea por breve tiempo la enseñanza. La actitud de estos profesores, motivados ya, desde la realidad misma, contrasta con la actitud de quienes se acercan a la pedagogía carentes de problemática personal en este campo. El contacto directo con la enseñanza desde el primer momento condicionaría positivamente el despertar de intereses en torno a estos temas.

Las prácticas de enseñanza que se requieren no son en absoluto las que ahora se realizan. No proponemos que el estudiante entre precipitadamente en un Instituto para escuchar la clase del catedrático y salga con la misma precipitación. Tampoco los llamados Seminarios Didácticos deben convertirse en una mesa redonda de preparación a las oposiciones. Las prácticas, al contrario, exigen que el futuro profesor llegue al centro antes de la entrada de los alumnos y lo abandone después que éstos terminen; que dedique parte de su tiempo a las clases de su especialidad y parte a los servicios generales del establecimiento.

La organización de prácticas docentes suficientemente motivadoras, debería ser uno de los principales cometidos de los Institutos de Ciencias de la Educación. Estos habrán necesariamente de disponer de centros piloto que dependan de ellos tanto en su régimen como en la selección y promoción del personal. Son instrumentos auxiliares absolutamente indispensables para la aplicación y experimentación. Les corresponde ser establecimientos modelo que expresen de manera concreta cómo debe procederse. Ofrecerán a los estudiantes demostraciones prácticas del funcionamiento de nuevos métodos y tipos de organización escolar. El personal seleccionado, las instalaciones adecuadas al servicio pedagógico que pretenden ejemplificar y el material didáctico empleado, deben contribuir al carácter modélico que les corresponde. Se trata de unas escuelas-laboratorio en estrecha dependencia de las funciones investigadoras de los institutos. Su ausencia constituye hoy día uno de los aspectos más deficitarios y criticables de las Secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras, que hacen la figura correspondiente e impensable a la vez, de una sección de Biología sin laboratorios, en la Facultad de Ciencias.

Sin embargo, la capacidad de tales Centros de Aplicación es limitada; deben responder más a necesidades de la investigación que a resolver el problema, en verdad masivo, de las prácticas docentes de los futuros profesores. Estas prácticas deberán realizarse en su mayor parte fuera de ellos, en centros ordinarios de enseñanza, aunque todos los alumnos de los Institutos mencionados puedan aspirar a observar en los Centros de Aplicación conociendo su funcionamiento y tomando, de algún modo, contacto con ellos.

Esto plantea el importante problema de la vinculación de los Institutos de Ciencias de la Educación con la red escolar circundante a fin de lograr una estrecha colaboración destinada a beneficiar ambas partes.

METODOLOGIAS ESPECIALES

La metodología de la enseñanza, o mejor aún, la dirección del aprendizaje de un sector cualquiera de conocimientos o habi-

lidades, ya pertenezcan a la llamada cultura general, ya al campo de la preparación profesional está hoy en trance de profunda transformación. Por eso, las didácticas especiales constituyen quizá el máximo «desafío» en la empresa de la formación del profesorado. Las materias fundamentales que todo maestro ha de conocer no presentan más dificultad que su apropiación y reducción a las posibilidades de tiempo ofrecidas por el Curso de Formación. Para las prácticas, en principio, se dispone de la red de institutos y colegios del país. Pero una didáctica científica de las materias o grupos de materias, tal como éstas deben impartirse a los distintos niveles, sencillamente no existe.

Sin embargo, hechos fundamentales del mundo moderno exigen una puesta al día de nuestros procedimientos de enseñanza. En primer lugar el contenido de las materias ha sufrido una profunda transformación: se impone un nuevo enfoque de las mismas y la renovación oportuna de los programas. Este es el caso de la matemática, de las ciencias físico-químicas y naturales; de la lingüística y la fonética para los programas de lenguaje. El extraordinario desarrollo de las ciencias físicas y químicas, por ejemplo, exige a juicio de los expertos que los programas de tales materias, para cualquier nivel, incluido el bachillerato, por supuesto, sean revisados y renovados al menos cada cuatro años. La omisión de este criterio se patentiza en la falta de estructuración lógica de nuestros programas, en la abundancia de tópicos y en el exceso de materia que condiciona librescamente la enseñanza. Con un mal programa, un buen profesor a fuerza de tacto y de «oficio» puede salvar la situación, pero es radicalmente inadmisibles que un departamento universitario tenga que plantearse experiencias con grupos paralelos de alumnos de Bachillerato para seleccionar técnicas y procedimientos de enseñanza, trabajando sobre la base de un programa hace tiempo superado. La única solución estará en prescindir de él y trabajar sobre «lo que debía ser», pero a nadie se le oculta el carácter de «abstractismo» y divorcio de la realidad que, adoptando como sistema, entraña semejante proceder.

Por otro lado, las ciencias del comporta-

miento humano han descubierto aspectos hasta ahora desconocidos del desarrollo del escolar que deben ser incorporados y aprovechados cuanto antes. Por imperativo de moral profesional, quien enseña debe conocer los factores y situaciones que motivan o inhiben el aprendizaje, las dificultades del mismo y las leyes de su transferencia. Las nuevas provincias psicopedagógicas descubiertas por las leyes del desarrollo de la personalidad, parecen destinadas a constituir el patrimonio obligado de quien aspira a la profesión docente.

Finalmente ha surgido una tecnología completa de los medios de comunicación que se introducen progresivamente en los ambientes escolares: laboratorios de lenguas, films, televisión educativa, diapositivas, cintas magnetofónicas, enseñanza programada. Técnicas que pueden alterar radicalmente la función del profesor, y destinarle incluso a perder su razón de ser, si se le reduce a mero dispensador de conocimientos.

Todo ello exige una elaboración experimentalmente justificada de la metodología de las materias o grupos de materias afines, que se imparten en todos los niveles. Insistimos en todos los niveles para evitar, por ejemplo, que la matemática utilice una didáctica moderna a partir de la enseñanza media con niños a los que varios cursos de primaria han afianzado concienzudamente en los antiguos procedimientos. Junto a la metodología especial de cada materia, han de considerarse los grupos de materias afines. Dado el carácter del último ciclo de la educación básica, sus profesores deberían ser capaces de enseñar dos o tres materias, como, por ejemplo, ciencias experimentales y matemáticas; geografía, historia y lengua vernácula, o bien lengua materna y lenguas modernas; latín y lenguas romances, etc. Sobre todo porque la enseñanza en este ciclo no debe ser especializada. Pero además los profesores de formación polivalente pueden acoplarse con más facilidad en el horario escolar de un establecimiento dado. Debería hacerse todo lo posible para eliminar de nuestro sistema los «profesores itinerantes» que van apresuradamente de colegio en colegio para dar el mayor número de clases posible, con pérdida evidente de tiempo en los despla-

mientos y de continuidad en el trabajo con los alumnos de un mismo centro.

La formación didáctica especializada así concebida tendrá que impartirse por *un equipo de profesores* en estrecha colaboración creadora, bajo la dirección de un catedrático o profesor de Universidad que mantenga relación directa con la enseñanza en otros niveles. Por un lado están los especialistas de la materia o zona de conocimientos de que se trate: profesores permanentemente al día, que han dedicado algunos años a repensar su especialidad y el significado que ésta tiene en la formación total del hombre y, dado el caso, del profesional; que han reflexionado sobre la historia de esta ciencia en orden a elaborar los procesos de redescubrimiento que pueden hacerla accesible. La dirección del trabajo del alumno que postulan los métodos activos exige una información al día sobre libros de prácticas, suministro de aparatos, montaje de laboratorios, resistencia de materiales, aun aceptando siempre que el profesor ha de ser capaz de construir por sí mismo dispositivos didácticos sencillos. Junto a los especialistas mencionados colaborará el pedagogo o pedagogos familiarizados con las modernas técnicas de enseñanza y organización escolar, puesto que una y otra —la didáctica y la organización— se postulan y condicionan mutuamente. Para programar una materia —perdóneseme la redundancia— hay que poseer nociones de programación y haber experimentado los conjuntos significativos para cada nivel de alumnos, a fin de incluirlos equilibradamente en una situación de aprendizaje donde las asignaturas —si es que aún tiene sentido hablar de asignaturas— no se consideran jamás aisladas, sino en conexión con las demás.

La organización de los aspectos prácticos de la enseñanza requiere buenas dotes de organización. El programa del desembarco en Normandía comprendía a lo que parece nueve gruesos volúmenes, y todos sabemos que el éxito de los experimentos depende del detalle con que han sido preparados.

Las experiencias deben ser concebidas y previstas en función del método de enseñanza utilizado, de la organización escolar de los centros y, en definitiva, de acuerdo con los fines que rigen todo el proceso edu-

cativo. Como la teoría y la práctica están implicadas en una misma estructura lógica, la enseñanza debe ser a la vez teórica y experimental.

La colaboración de expertos en la especialidad correspondiente y de expertos en pedagogía —*team teaching*— permitirá la reestructuración de programas, el establecimiento de técnicas de enseñanza experimentalmente controladas, los juicios objetivos sobre material didáctico: medios audiovisuales, textos —escolares y de consulta—, fichas de trabajo individual, uso de *tests*, elaboración de pruebas objetivas, control de resultados, etc. Sólo un esfuerzo semejante puede garantizar el destierro de la rutina metodológica hoy reinante. Por desgracia, ésta se halla sólidamente apoyada en la falta de mentalización por parte de los principales responsables—examinadores, directivos y padres— que juzgan la *cantidad* de conocimientos, haciendo caso omiso de su coherencia, apropiación personal y aplicabilidad de los mismos. Refuerza esta situación el problema económico, por el elevado presupuesto que requiere el montaje, dotación de material, mantenimiento de laboratorios y seminarios especializados. Añádase, pues, no es el momento de disimular dificultades, la necesidad de un personal auxiliar que ayude al profesor en su tarea de preparación del trabajo propio y de los alumnos. La enseñanza experimental y los métodos activos son más caros y requiere nuevas habilidades en el profesor, que no deja por eso de ser pieza insustituible del engranaje.

Existe, además, el problema del tiempo; el aprendizaje es necesariamente más lento. Si se siguen métodos activos de enseñanza, es preciso acortar el contenido de los programas. Lo que pierden de abigarrado «enciclopedismo» lo ganan en adaptación al ritmo de asimilación de los alumnos y a los procesos normales de aprendizaje no puramente memorístico.

En resumen, las metodologías especiales implican un planteo a nivel universitario de los problemas didácticos de las enseñanzas a diversos niveles y postulan un conocimiento actualizado y práctico de la «estrategia» de su aprendizaje. Esto obligará a los Institutos de Ciencias de la Educación a considerar como elementos clave de su or-

ganización los departamentos de metodologías especiales. Anexos a ellos deben existir laboratorios, jardines botánicos y huertos experimentales, bibliotecas, seminarios especializados y cuantos servicios auxiliares puedan considerarse necesarios.

PREPARACION PEDAGOGICA FUNDAMENTAL

No se trata en absoluto en formar licenciados o especialistas en pedagogía, sino de otorgar una preparación mínima que haga de un experto en cualquier sector del saber, un educador. Que le proporcione los conocimientos indispensables para situar su tarea docente al servicio de la verdadera educación del alumno y le capaciten para integrar su función personal en el conjunto de profesores con el que colabora.

Para una situación como la apuntada, las soluciones deberían apoyarse en *la unión orgánica de los aspectos prácticos y teóricos* de la formación del profesor. La inserción real en las tareas escolares requiere una fundamentación psicopedagógica que ayude a juzgar las realidades vividas en los centros de educación, a descubrir su problemática y a justificar las soluciones correctas.

Las complejas enseñanzas que habrían de responder a este cometido podemos denominarlas provisionalmente como *fundamentos de la educación*. Se comprenden en ellos, desde luego, los fines de la educación; sus condicionamientos sociales, económicos, políticos y religiosos; los temas de la comunicación docente y otros por el estilo que abordan aspectos esenciales de la educación. Un capítulo fundamental vendría dado por el estudio científico del alumno, sin olvidar la psicología social y la sociometría como medio del conocimiento de los grupos y de la situación concreta de cada alumno en las agrupaciones escolares. Otro gran apartado abarcaría problemas de legislación, administración y organización escolar en España.

Deben preponderar los aspectos prácticos y «experienciales» de los nuevos métodos de trabajo al servicio de una educación socializada y personalizada, dejando para especializaciones ulteriores de quienes lo

deseen, la fundamentación teórica de los mismos. Las principales cuestiones de tecnología pedagógica pueden estudiarse a través de experiencias o ser discutidas en mesas redondas.

Los Institutos de Ciencias de la Educación se verán obligados para completar estos cometidos a organizar cursos monográficos u optativos relacionados con las especialidades correspondientes: Historia de la educación, Educación comparada, Sociología de la educación, Orientación escolar y profesional, y cuantas materias permitan a los futuros profesores cooperar más eficazmente al cultivo de sus aptitudes y a las necesidades de la reforma de la educación.

* * *

Tanto los aspectos prácticos de la formación como la teoría de las enseñanzas especializadas y los fundamentos psicopedagógicos del quehacer educativo a los que acabamos de referirnos, deben naturalmente concebirse como partes orgánicamente estructuradas de un ciclo de formación del profesorado.

La entidad de la capacitación requerida hace preferible situarla en uno o dos años aparte después de la formación científica básica. Aunque la programación concreta deberá calcularse en horas de duración, puede retenerse como aceptable en principio, la de un curso escolar completo para

los profesores no especializados en pedagogía.

Al abordar los que nos parecen principales aspectos de la formación del profesorado no se ha hecho mención de *niveles*, ni siquiera distinción entre *educación general y técnica*, aunque deban preverse soluciones diferenciadoras y complementarias a partir de la concepción general básica que acaba de exponerse. Las categorías de enseñanza primaria, secundaria y profesional que parecían firmemente establecidas hasta ayer, resultan antagónicas entre sí e incómodas cuando se quiere pensar con coherencia en las necesidades nacionales. Los espléndidos servicios prestados por cuerpos docentes de calidad científica incontestable no deben impedirnos leer las estadísticas que patentizan la desproporción alarmante entre sus capacidades y las exigencias de nuestra «explosión escolar».

Si los problemas de esta desproporción no han de ser insolubles se impone desarrollar una política realista de *atracción, selección y capacitación* de profesores. El esfuerzo ha de operar simultáneamente sobre los tres frentes apuntados: retribuciones competitivas con la industria, selección más apoyada en el concurso que en la oposición, y capacitación pedagógica a nivel de profesores, directivos y supervisores. Una evaluación objetiva del rendimiento, así como incentivos adecuados que aseguren perspectivas de promoción profesional corroborarán a la recluta del profesorado que *la reforma general de nuestra educación necesita*.

La formación y selección del profesorado universitario, por RICARDO MARIN IBAÑEZ

La suerte de un sistema educativo se juega, sobre todo, en la carta de sus profesores. Planes, programas, organización escolar, métodos y material, cobran todas sus virtualidades en manos de un buen cuerpo docente.

El tema de la formación del profesorado, nervio de todo sistema educativo, ha cobrado, de pronto, un interés prioritario.

La prueba de este interés creciente han sido las reuniones internacionales, convocadas para clarificar las posiciones y determinar sus problemas.

EL TEMA EN LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES

Junto a una bibliografía que ya va siendo abrumadora, destaca la preferencia e insistencia con que el tema ha sido abordado en las reuniones de carácter nacional y supranacional.

El Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander y San Sebastián, julio de 1949, le dedicó una amplia audiencia. El volumen tercero de sus Actas, está destinado a la «Formación del Profesorado».

La Unesco, que ha tenido una viva sensibilidad para este problema, se lo ha planteado en todas sus dimensiones en los últimos años.

Bajo los auspicios de la Organización Internacional de Trabajo y la Unesco, en 1966

se reunía en París una Conferencia Inter-gubernamental para tratar de la situación del personal docente. Junto a la mejora del *status* profesional, y social, se definieron los objetivos, las instituciones y los contenidos más oportunos para una adecuada formación del profesorado.

La Conferencia General de la Unesco en su XIV Sesión, en noviembre de 1966, urgió a un diagnóstico pormenorizado sobre las realizaciones actuales en torno a la preparación que reciben los futuros profesores. Y en diciembre de 1967, convocaba en París a un «comité de Expertos en Formación del Personal Docente», constituido por veintitrés especialistas procedentes de las más diversas áreas geográficas y niveles culturales.

En el plano de las realizaciones, recordemos que la Unesco, en colaboración con el UNICEF y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, ha contribuido a crear centros de formación y perfeccionamiento de profesores, en más de la mitad de los países miembros.

PARADOJA A NIVEL UNIVERSITARIO

Mientras que a nivel primario, la formación pedagógica del maestro ha sido una preocupación de siempre, y de ella se encarga-

ron las Escuelas Normales; a nivel medio la preparación didáctica de los catedráticos ha suscitado un interés tardío, reciente y apenas cristalizado en el sistema. La Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio cuenta un quinquenio de existencia escaso. Con sus dos ciclos: el primero destinado a Supuestos de la educación, Didáctica de la disciplina objeto de la especialidad, y Prácticas escolares, y el segundo con una práctica docente efectiva, junto al profesor tutor; ha intentado una renovación didáctica de nuestros centros.

A nivel universitario, la formación de profesores es la parte menos definida del sistema. La preparación que se recibe actualmente capacita buenos profesionales, investigadores, técnicos o especialistas en las respectivas disciplinas, pero el propio quehacer docente no es motivo de reflexión crítica, ni contribuye de una manera explícita a la calificación profesional del futuro docente universitario.

Al profesorado de enseñanza superior no se le supone, ni suele tener, formación pedagógica alguna. La única exigencia de nuestra legislación es la de haber ejercido la docencia o la investigación durante un curso a los adjuntos, tres para los agregados y cinco para los catedráticos. Y entre las pruebas de selección no aparece la valoración de la formación didáctica. La única vaga referencia puede leerse en el artículo 58, apartado c), de la Ley de Ordenación Universitaria, de 29 de julio de 1943, donde de una manera general se preceptúa: «Los ejercicios para la oposición serán orales, escritos, teóricos y prácticos, sin que puedan faltar entre ellos algunos que sirvan para valorar las publicaciones científicas y la labor docente anterior del candidato, y su concepto y método de la disciplina, así como sus condiciones pedagógicas.» Por supuesto, estas condiciones pedagógicas sin cultivo previo y objeto sólo de una estimación subjetiva, en el caso de que lo sean. La ley 83/1965, de 17 de julio, sobre Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, en su artículo trece, retoma al pie de la letra las mismas generales indicaciones.

Resulta asombroso que precisamente en la Universidad, donde todo se somete a revisión crítica y a un inevitable proceso de

fundamentación profundizadora, la propia actividad docente quede ausente de la reflexión y análisis. Y que se entregue todo a la genialidad personal, que con frecuencia no pasa de ser un empirismo que tantea fórmulas imprecisas, entresacadas de una limitada experiencia acrítica.

POSICIONES TRADICIONALES

Todavía no pocos profesores universitarios suscribirían la vieja teoría de que el quehacer docente *no requiere una preparación específica*, aparte del profundo conocimiento de la materia que se enseña. Dominar una ciencia entraña, automáticamente, la capacidad de comunicarla. El contenido y el método para exponerlo van indisolublemente unidos, o en todo caso esa capacidad es un puro arte personal, implica subjetivas condiciones intransferibles. La prueba es que hay excelentes profesores, sin formación alguna pedagógica, y otros mucho menos brillantes, que son perfectos conocedores e investigadores de la Pedagogía. La única condición para hacer un contenido didáctico asequible a los demás, es que primero lo haya captado en toda su profundidad uno mismo. Los profesores confusos sólo lo son porque su mente no ha penetrado bien el mensaje que quieren comunicar. ¿Acaso toda la historia de la Humanidad y toda la vida no es un continuo comunicar saberes y habilidades operativas, sin que para ello haya hecho falta tematizar cada uno de esos momentos de la transmisión cultural?

Otros piensan que es una cuestión meramente *práctica*. Recordando los modelos contemplados a lo largo de nuestra formación, y sobre todo al contacto personal con algunos buenos profesores, surgen, de acuerdo con la personalidad de cada cual, espontáneamente, los hábitos de trabajo y las normas directivas de la actividad docente. Es la única preparación que valoran nuestras universidades, al nombrar profesores ayudantes, adscritos a determinado catedrático, con el cual se iniciarán y perfeccionarán, en las técnicas imprescindibles para llevar a cabo con garbo y eficacia una clase.

Sin embargo, ambas posiciones, pese a estar muy generalizadas, empiezan a batirse en retirada por los supuestos indefendibles en que se apoyan. Y, sobre todo, porque el avance de las ciencias de la educación ha sometido a riguroso análisis y experimentación todos los elementos del proceso educativo, y nadie puede sentirse tranquilo ante graves y comprometedoras preguntas.

¿En qué consiste exactamente un buen profesor? ¿Existen algunas leyes del aprendizaje y, en caso afirmativo, le es lícito desconocerlas al docente? Si tenemos que estar pendientes de los niveles alcanzados por la ciencia, para impartirlos de una manera sintética y colocar rápidamente a los alumnos a la cabeza del vertiginoso despliegue de los saberes, ¿qué tipo de contenidos debemos explicar y con qué finalidad concreta? ¿Importa más la asimilación universal de nuestra disciplina, o prepararles para actuar creadoramente en el plano de la investigación? ¿Vale más el especialista que goza de amplia documentación comprobada en enciclopédicos exámenes, o dar los instrumentos indispensables, los intereses y la capacidad para un progreso continuo al que les obligará un mundo en incesante cambio? ¿Cuáles son los métodos más oportunos para transmitir ese saber? ¿Se pueden desconocer en este momento las virtualidades de la televisión en circuito cerrado, el cine, las proyecciones fijas, la dinámica de grupos, la enseñanza programada, o los laboratorios de idiomas? ¿Cómo podremos evaluar nuestra propia función docente? ¿Podemos volver la espalda a todas las investigaciones realizadas en el campo de la Pedagogía?

Todas estas preguntas y tantas otras, están reclamando un nuevo enfoque en la formación del profesorado universitario.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

En «La Educación en España, bases para una política educativa», de tan resonante éxito editorial, en el punto 63 de la Segunda Parte, se lee: «Se introducirá o fomentará la utilización de la tecnología moderna de los medios de enseñanza; films, televisión, enseñanza programada, laboratorios de len-

guas, etc. Los Institutos de Ciencias de la Educación deben ser el constante fermento de la renovación didáctica.»

Estimamos de un alto interés esta sugerencia de que los Institutos de Ciencias de la Educación, que se perfilan de momento como un desiderátum aún no logrado, sean el fermento de la renovación didáctica.

Es difícil lograr esa renovación sin vincularla a una Institución de objetivos bien precisos y con responsabilidades definidas. Pensemos lo que ha significado el Centro de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, o la Escuela de Formación de Profesorado de Grado Medio, en la enseñanza media, sólo por citar algunos. No sabemos exactamente cuál será el perfil y las proyecciones de esos Institutos de Ciencias de la Educación, ni su conexión con el resto de las estructuras universitarias. En todo caso, nos parece que su función debe integrar lo que actualmente significan las Facultades de Ciencias de la Educación, con las tareas encomendadas a la Escuela de Formación del Profesorado. Y todo ello, con unas dimensiones más universales. Estimamos que todo el profesorado debe recibir la adecuada formación teórico-práctica a través de estos Institutos de Ciencias de la Educación, con proyección a los niveles medio y superior. Si la Universidad, actualmente, es el centro de formación del profesorado de ambos niveles, no puede descuidar su adecuada capacitación pedagógica. Todos los docentes, para cumplir tales exigencias, asumidas por los organismos internacionales, necesitan recibir una preparación didáctica de rango universitario, crítica y rigurosa, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación.

OBJETIVOS

¿Qué objetivos debemos proponernos al planificar la formación de profesores?

La citada Conferencia Internacional de la Unesco-OIT, París, 1966, puntualizaba en su recomendación final: «El objetivo de la formación del personal docente, debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal; su aptitud para enseñar y educar, su comprensión de los principios fundamentales para el esta-

blecimiento de buenas relaciones humanas dentro y más allá de las fronteras nacionales; la conciencia del deber que le incumbe, de contribuir, tanto por medio de la enseñanza como por el ejemplo, al progreso social, cultural y económico.»

Quizá conviniera puntualizar estas exigencias, que en la Recomendación se aplican a todos los niveles de la docencia, para adaptarlas a las funciones de la Universidad en el ámbito cultural.

Si el profesorado debe ser el más calificado instrumento de las finalidades de la propia Universidad, conviene recordar estos objetivos universitarios:

1. *La investigación* que permite estar acrecentando continuamente el orbe cultural en despliegue incesante. Aunque la función investigadora es consustancial a la Universidad, no en todas las disciplinas, ni en todos los países ha tenido el mismo rango y rigor. En Alemania, donde existen 2.928 institutos de investigación, los dos tercios están en relación con 32 instituciones universitarias, y las restantes, aunque independientes de la Universidad, están vinculadas con ella a través del personal que desempeña simultáneamente funciones en ambos, en no pequeña proporción.

2. A la Universidad compete hacer la *síntesis del saber*, ejercer sobre él su sentido crítico, jerarquizar y ordenar las conquistas de la investigación, para que el alumno se sitúe rápidamente, sin desorientación, ante la selvática abundancia de los conocimientos con que se acrece cada día el panorama del saber. Esta visión unitaria, sistemática, que ha sido tal vez la intención preferente en nuestras Universidades, exige altas condiciones pedagógicas y expositivas, por otra parte descuidadas.

3. La Universidad forja los *titulados* de nivel superior. Esta capacidad de impartir los títulos a quienes van a ejercer las funciones supremas en la Administración y en las profesiones liberales, le da una especial responsabilidad ante la sociedad. La Universidad napoleónica ha sido concebida en no pequeña parte, bajo esta óptica, de ahí su exigencia de uniformidad y su estrecha vinculación y aun dependencia respecto a la Administración.

4. Pero a la vez, los hombres que salen de la Universidad, normalmente vienen a

constituir las *élites* que ejercen la rectoría en la marcha de la sociedad. Esta función de liderazgo natural ha sido contemplada especialmente por la Universidad inglesa.

5. La Universidad, por su puesto preeminente en el ámbito cultural, tiene una especial responsabilidad respecto a toda la sociedad. Los problemas más graves, que son el desafío de los tiempos nuevos, deben tener en ella su eco, su clarificación y su respuesta anticipadora. La Universidad debe ser un *instrumento de elevación social*, y de un modo o de otro, directa o indirectamente, debe estar proyectándose con un influjo innovador. Esta vocación y vinculación con el medio circundante, y con las exigencias más urgentes de la época, ha sido una especial preocupación de la Universidad americana, que no ha temido modificar sus estructuras y multiplicar las especializaciones que respondieran a las exigencias planteadas en cada momento.

De alguna manera, todos estos objetivos deben ser contemplados en la forja de un buen profesor, en el que no se pueden separar su capacidad de resumir y transmitir el saber en un crítico estar al día; su tarea investigadora que permita hacer avanzar el saber y responder a los nuevos y multiplicados problemas; su proyección perfecta sobre el medio circundante; su carácter de forjador de profesionales a los que concede sus derechos ante la sociedad, y su función más o menos directa de líder espiritual ante la juventud, con la tremenda responsabilidad que todo esto lleva consigo.

EL CURRÍCULUM DE LA FORMACION DE PROFESORES

Hasta aquí las discordancias serán previsiblemente escasas. Y, sin embargo, este capítulo de los objetivos de la educación de los futuros profesores debe ser, con su acento particular en cada nación, cada región y aún cada momento histórico, revisado cuidadosamente, en una ordenación flexible de prioridades, que tolera todo menos la ignorancia de esta grave cuestión.

Pero el desacuerdo surge o se acentúa en el momento en que hay que determinar el contenido preciso de la formación, para lograr tales objetivos.

El «Comité de Expertos en formación del personal docente», ya citado, recordaba el artículo 20 de la recomendación de la Unesco-OIT del año anterior, en torno a este problema: «Todo programa de formación de personal docente debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

a) Estudios generales.

b) Estudio de los elementos fundamentales de filosofía, de psicología y de sociología aplicados a la educación, así como estudio de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas disciplinas.

c) Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intención de ejercer su carrera.

d) Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados.»

Por generales que puedan parecer estas recomendaciones, y con tal intención han sido hechas, conviene recordar su vigencia. Es evidente que entre nosotros parece que sólo importe el punto c): la formación de especialistas, que naturalmente, a nivel universitario, debe tener la prioridad. Sin embargo, si recordamos la tradicional inconexión entre los diversos docentes universitarios, que someten al alumno a visiones con frecuencia antitéticas, desconociéndose mutuamente, se hace evidente subrayar esta permanente puesta al día de, al menos, sobre lo que los alumnos están recibiendo, para dar una imagen más unitaria del saber, de lo que actualmente está aconteciendo. Si el profesor universitario es sólo un especialista, no puede ser un buen especialista.

La exigencia de incluir la temática de las ciencias de la educación, parece a estas alturas ya inevitable. ¿Cómo es posible, por ejemplo, que se esté jugando el destino de generaciones enteras, en la carta de los exámenes, y que el profesorado correspondiente no haya recibido en la mayor parte de las ocasiones, ni la más leve noción de las investigaciones decimológicas contemporáneas?

Nuestro alumnado suele reconocer, en general, la alta preparación científica del profesorado universitario, pero también es casi universal su lamento de la metodología,

procedimientos de trabajo y evaluación a que son sometidos. Se repiten similares programas con los mismos métodos, ignorando cuántos esfuerzos por la renovación didáctica se están haciendo en numerosos países. Incluso desconocemos técnicas y materiales que están quizá utilizándose en la Cátedra vecina a la nuestra. Carecemos, en general, de una adecuada información, que nos haga sentirnos seguros, al día, en el plano pedagógico.

Este descontento por parte del alumnado, y esta inseguridad por parte de los docentes, son una reclamación dramática que impone un cambio en el currículum de nuestros profesores.

EL CONTENIDO DE LA FORMACION PEDAGOGICA

¿En qué debe consistir exactamente esa formación? ¿Cuál es el contenido pedagógico mínimo que debe recibir un futuro profesor universitario? ¿Cuál es el momento más oportuno? ¿Qué proporción debe guardar con el contexto total de su preparación?

Para contestar a estas preguntas habrá que recurrir más que a precedentes muy concretos, a analogías, con lo que entre nosotros y en las naciones de sistemas educativos altamente desarrollados, se está llevando a cabo en la enseñanza media.

No se trata de hacer de cada profesor un licenciado en Pedagogía. Ni siquiera de hacerle cursar determinadas disciplinas de esa especialidad. Sería más interesante determinar, a la vista de sus necesidades de capacitación, las cuestiones más urgentes, aquellas que van a incidir en su quehacer inmediato. Importa darles principios y técnicas que den rango científico a su función docente. Aunque la precisa delimitación de los mismos sea una tarea en parte por hacer, bajo la responsabilidad de los especialistas de la pedagogía y de las diversas disciplinas.

Sin pretender trazar el programa, creemos que debe comprender cuestiones como: los ideales educativos, psicología del aprendizaje, principios de didáctica, tecnología educativa y didáctica especial de las ciencias correspondientes. Más las prácticas

escolares, que merecen, y les dedicamos, capítulo aparte.

En cuanto al momento más propicio para recibir esa preparación, hay opiniones dispares. Algunos prefieren simultanearla con el resto de los estudios. En este caso aparece el peligro de minusvalorarla. Hay que buscar huecos azarosos entre los horarios recargados y dispersos de las asignaturas, prácticas y cursillos monográficos. Sin embargo, los que toman sobre sí este plus de trabajo, indican una capacidad o vocación notables, nada desdeñables a la hora de la selección. E incluso en aquellos que los cursan sólo como una remota posibilidad, existe la oportunidad de sensibilizarlos y orientarlos hacia la docencia.

Otros piensan que tales materias deben impartirse sólo después de terminar la licenciatura, precisamente en ese período que coincide con la ayudantía, o durante los estudios correspondientes del doctorado. La panorámica entonces es más vasta, los intereses profesionales más definidos, y es cuando, en los primeros contactos con la docencia, se improvisan procedimientos, se copian los ejemplos más inmediatos y se tropieza con las más angustiosas dificultades.

Nos parece más oportuno dejarlo en libertad. Que el alumno decida el momento mejor. La única condición es que los horarios no queden con un carácter de apéndice vergonzante entre el mosaico de las enseñanzas de la especialidad.

Dada la heterogeneidad de la temática pedagógica requerida, nos parece conveniente que estuviese dividida en cuatro cuatrimestres, de tres horas semanales de clase. En el volumen total del contenido de las enseñanzas universitarias, significa escasamente un 10 por 100. Límite mínimo que en una primera programación habría, por lo menos, que alcanzar.

Debería ser condición *sine qua non* para gozar de la ayudantía, o al menos su inscripción, y aprobación en su día.

LAS PRACTICAS DOCENTES

Esta es una cuestión tan importante que nunca, al menos como teórica exigencia, ha quedado descuidada. Sin embargo, el

modo de esa realización era tan indefinida y su valoración pesaba tan poco, que prácticamente está casi todo por hacer.

¿Cuál es el momento mejor para realizar las prácticas? ¿Qué tiempo hay que dedicarles? ¿Han de llevarse a cabo con un solo profesor o es preferible el contacto con varias cátedras y disciplinas?

Creemos que las prácticas no deben realizarse antes de la licenciatura y, por supuesto, tras aprobar la totalidad del ciclo pedagógico teórico. Las exigencias actuales de la legislación en cuanto al tiempo nos parece que mantienen su validez. Y, en todo caso, una determinación más pormenorizada de los plazos exigidos, haría entrar otros factores, que en este momento nos apartarían de nuestro objetivo.

En cuanto al número de catedráticos con quienes realizar las prácticas, sería preferible la multiplicidad a la unidad. Aunque no se nos ocultan las dificultades con que tropieza esta idea. En ese período de prácticas, momento de plenitud en cuanto a capacidad receptiva, multiplicidad de intereses y plasticidad ante las nuevas técnicas; el futuro profesor debe recibir el mayor número de impactos, bien seleccionados. Entre nosotros es raro el catedrático que no ha estado en contacto con prestigiosos centros extranjeros. Las becas han cumplido un papel renovador de primer orden. Normalmente, sin embargo, se descuida completar la formación en los otros centros españoles. Así quedan poco difundidas experiencias felices, y menos conocidos métodos y procedimientos, a veces de un alto valor. Este contacto con centros nacionales y extranjeros debe programarse en orden a su continuidad e intensificación.

En todo caso, los informes detallados de esos profesores con los que se ha trabajado, deberían ser tenidos muy en cuenta en la promoción del profesorado universitario, en sus primeros estadios.

EL PAPEL DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

La investigación pedagógica gana puntos cada año. Recordemos que la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra en 1966 por la Unesco-

BIE, estuvo destinada a la organización de la investigación educativa, que plasmó en su Recomendación 60 a los Estados miembros. En el Coloquio de Caen (Francia) en 1966, al tratar de la formación de *maîtres* se consideró como un momento decisivo el de la investigación pedagógica.

Si el progreso en todas las áreas está dependiendo de la investigación, no hay más remedio que cuidar la investigación pedagógica para obtener una alta rentabilidad en el plano cuantitativo y sobre todo en el plano cualitativo de la enseñanza. Sólo una seria investigación podrá responder a las numerosas preguntas que plantea la enseñanza, para salir del estadio del empirismo, de la rutina y de las afirmaciones incontroladas. Sólo con ella podremos garantizar una acción renovadora cuya urgencia se siente por todos y cuyas soluciones son un enigma. ¿O es que en ocasiones nos falta valor para someter a crítica experimental nuestros propios resultados y los factores que ponemos en juego en el proceso del aprendizaje? La valoración del alumnado debe ampliarse a la de los centros docentes y la de las cátedras, mediante procedimientos experimentales.

Los Institutos de Ciencias de la Educación deben asumir el peso de estas investigaciones, en conexión con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pero lo decisivo aquí es que deben tener un carácter tan amplio como el propio sistema educativo, en este caso concreto en su dimensión de enseñanza superior, englobando por igual las Escuelas Técnicas Superiores, de Arquitectura y las Facultades Universitarias. La coordinación de las investigaciones, a nivel nacional, su proyección en todos los campos y su sentido permanente en todos los momentos del proceso didáctico, deben ser la garantía de que la formación pedagógica del futuro profesorado tiene un auténtico rango universitario, y de que la mejora del sistema tiene abierta una segura vía.

SELECCION DEL PROFESORADO

He aquí un tema apasionante, siempre sobre el tapete de las discusiones. ¿Cómo seleccionar un buen profesorado? ¿Qué

tipo de pruebas son las mejores, supuesta la formación adecuada en el plano profesional? ¿Cómo garantizar un suficiente número de vocaciones para evitar que la selección sea sólo negativa, es decir, la de aquellos que no pueden ingresar en otras profesiones mejor remuneradas?

Es un lamento, casi unánime, que en las ciencias positivas y la tecnología, la competencia de la industria a la Universidad es tal que con frecuencia los mejores emigran a otros puestos, dejando el sistema malparado en cuanto a la cuantía de sus efectivos. La Association Internationale des Universités, en *Le recrutement du personnel de l'enseignement supérieur*, lo ha registrado en numerosos países.

Se habla de la oposición como el único sistema de selección en España, y de su carácter enciclopédico, con frecuencia memorístico y un tanto verbalista. Procedimiento duro, se dice, y de resultados dudosos para seleccionar a los mejores.

Desde luego nuestra legislación es más flexible de lo que comúnmente se cree, aunque tal vez su interpretación, o la práctica, hayan frenado algunas de sus posibilidades.

La Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943, dice rotundamente en su artículo 58, apartado a), que «la titularidad de una cátedra universitaria únicamente podrá obtenerse mediante oposición directa y libre o en virtud de concurso de traslado». Mas en el artículo 61 se prevé: «En casos extraordinarios podrán ser nombrados, por decreto del ministro de Educación Nacional, catedráticos extraordinarios.» Se exige titulación superior y notorio prestigio científico. Es preceptivo el informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, del Consejo Nacional de Educación, y de la Real Academia correspondiente. Y tienen que ser estos informes ampliamente motivados.

Los profesores adjuntos, para ingresar, han de realizar un concurso-oposición, y en él «se atenderá en la preferencia de méritos, a la labor científica, comprobada por las publicaciones del candidato y a su historial docente».

En la ley 83/1965, de 17 de julio, sobre Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, la oposición como sistema de ingreso ha desaparecido. A las

cátedras se accede por concurso de traslado entre agregados, quienes ingresan por concurso-oposición. Aunque en las disposiciones transitorias, se preceptúa que «el concurso-oposición a profesores agregados (se regirá) por las disposiciones vigentes para las oposiciones a cátedras universitarias».

Se mantiene, asimismo, el profesor extraordinario, que podrá adscribirse al claustro, cuando sus servicios se prolonguen al menos por diez años.

En la letra de la ley parece, pues, que hay continuidad del ayudante al catedrático, con dos concurso-oposiciones intercalados. Y éstos no siempre.

Otra cosa es la realidad. Prácticamente, el único modo de acceso a una cátedra es por concurso-oposición a nivel de agregado, que tiene idéntico carácter que las anteriores oposiciones a cátedra.

Sin embargo, hablar de memorismo en la oposición no es justo. Más exacto es el reproche de la preparación enciclopédica a que se fuerza al opositor. Aunque habría que ver si no es más valiosa que una superespecialización prematura.

Los ejercicios son una buena piedra de toque para medir las publicaciones, el historial docente, la formación recibida, su capacidad expositiva, verbal y escrita, sus dotes pedagógicas y su personalidad total. Todo el que ha actuado de juez, ha comprendido que la exposición de méritos a través del *curriculum vitae* e incluso de las publicaciones, no son suficientes para valorar la calidad total del futuro profesor, y que la pública actuación contrapesaba extrínsecas influencias.

La legislación en los últimos años ha dado cada vez mayor peso al automatismo y la rigurosa reglamentación en el nombramiento de los tribunales (decreto 7-9-1951), así como a la influencia de las publicaciones y del historial docente (decreto 98/1965, de 14 de enero).

La oposición en su ya larga tradición, ha ejercido un papel de alta selección nada desdeñable. Su reglamentación cuidada ha llegado a ser un instrumento valioso, que debe aprovecharse y perfeccionarse. Recordemos que en Alemania se habla insistentemente, estos días, a través de las diversas revistas profesionales, de que se

imponen criterios más objetivos a la hora de la selección. No es lo más prudente que seamos nosotros quienes los abandonemos.

¿La selección debe tener rango nacional y recaer su peso sobre la Administración a través de los tribunales correspondientes, o más bien sería conveniente que cada Universidad eligiese su propio profesorado?

Una cierta intervención de la Universidad cuya plaza está vacante, ha venido siendo exigida por la legislación actual. En la ley sobre Estructura de las Facultades Universitarias de 1965, se dice que las Facultades podrán encargar a un miembro del tribunal, para que haga presente el informe de la Junta de Facultad sobre las necesidades de la misma. Sin embargo, sospecho que este apartado ha tenido muy poca influencia a la hora de la votación.

Esta misma ley, en los concursos de traslado exige que al menos un catedrático de la Universidad en que esté la plaza vacante, forme parte de la comisión. A la hora del concurso-oposición el principio nos parece de tan urgente aplicación como en el mero concurso. Creemos que debe establecerse un mayor equilibrio entre las exigencias generales, que lógicamente contempla el tribunal actualmente y las que cada Universidad siente. Esta puede valorar más cumplidamente las condiciones didácticas del profesor, su preparación, su prestigio ante el alumnado, sus publicaciones y hasta su vinculación al centro. Detalle este no desdeñable. Las pequeñas universidades saben del éxodo de un profesorado, que no siempre mejora la enseñanza de las grandes.

Sin embargo, creemos que el carácter nacional de la oposición puede contrapesar algunos factores negativos y presiones, de interés extraacadémico, localista, que pueden restar prestigio a la selección.

¿El profesor debe tener un nombramiento de carácter temporal o vitalicio? Se habla del riesgo del adocenamiento. Pero la fórmula que se propone encierra mayores riesgos todavía y tal vez no palie ninguno de los defectos que se pretenden subsanar. ¿Cómo puede entregarse totalmente un profesor a su tarea pensando que cualquier avatar, personal, político o de otro género, puede truncar su carrera? A la primera oportunidad ventajosa dejaría una situación por tantos motivos incierta. Si se habla insistentemente

mente de una mayor estabilidad de otros profesores—adjuntos, extraordinarios—¿cómo, paradójicamente, se reclama la provisionalidad de la cátedra? Y a veces, por asombroso que parezca, movidas ambas posiciones por los mismos grupos.

La promoción profesional ha de responder no a mera antigüedad, sino a las realizaciones y al perfeccionamiento profesional permanente, que está reclamando una sistematización y reglamentación. Y por supuesto debe ser valorado lo más objetivamente posible.

Recordemos que en la citada ley sobre Estructura de las Facultades se habla de un *questionario* que redactará el Ministerio para valorar en todas sus dimensiones las tareas del agregado, antes de su acceso a cátedra.

De alguna manera, toda mejora personal debe ser premio y estímulo a la eficacia en la cátedra, y a la fecundidad investigadora.

Hay instrumentos legales, que retocados y extraídas todas sus virtualidades, pueden servir de base para una flexible y rigurosa selección del profesorado.

Bastará recordar los grandes principios en que debe inspirarse:

1. El primero, el principio de la *continuidad*. Desde el Doctorado, pasando por la Ayudantía, la Adjuntía y la Agregación hasta la Cátedra, debe haber el más perfecto engarce, sin saltos azarosos, y donde la fecundidad y su precisa valoración en todos los órdenes docentes e investigadores, no queden olvidados o minusvalorados.

2. El principio del *perfeccionamiento* permanente, que debe quedar rigurosamente planificado y reglamentado. Y proyectarse en toda ventaja profesional de tipo personal.

3. El principio de conjugación de las *exigencias generales*, nacionales y las de cada *Universidad* en concreto.

4. Por último, la *variedad en los procedimientos de selección*. Conviene integrar la oposición, el concurso y el contrato.

Interesa vincular de algún modo al sistema docente, las personalidades relevantes

del mundo de la ciencia, de la técnica, y, en general, a los profesionales más prestigiosos. Los encargos de curso y los cursillos monográficos, son una excelente oportunidad no bien aprovechada aún. Es una manera de que la Universidad sienta el hábito cálido de los problemas con que tropiezan los profesionales. Y su presencia puede ser altamente orientadora y estimulante para el alumnado, ganoso siempre de renovación, de más amplias perspectivas, y de un contacto vivo con la realidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- BEREDAY, G. Z. y LAUWERYS, J. A. (ed.): «The Education and Training of Teachers». *The Yearbook of Education*. Londres, 1963.
- COMITE DE EXPERTOS EN FORMACION DE PERSONAL DOCENTE. Informe final. Unesco, París, 1967.
- COOMBS, PHILIP, H.: *La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas*. Conferencia Internacional sobre Crisis Mundial de la Educación. (Williamsburg, Virginia, 1967.) París. IPE. 1967.
- Educación, Universidad y mundo estudiantil*. Comisaría para el SEU. Madrid, 1968.
- Enseñanza universitaria*. Cuadernos de Legislación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1965.
- Formación del profesorado*. Actas del Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander-San Sebastián, 1949. Volumen III. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1950.
- GRISCARD, PIERRE H.: *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*. París. PUF. 1958.
- JIRI KOTASEK, C. S.: *Formación de Profesores: tendencias y problemas actuales*. Unesco. Santiago de Chile, 1968.
- La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969.
- Le recrutement du personnel de l'Enseignement Supérieur*. Association Internationale des Universités. París.
- MAJALUT, JOSEPH: «La formation du personnel enseignant», *L'Education en Europe*, núm. 4. Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo, 1965.
- Reforma y expansión universitaria*. Sindicato Nacional de la Enseñanza. Madrid, 1968.
- Structure du personnel universitaire*. Conseil de la Coopération Culturelle. Estrasburgo, 1966.

Grados Superiores en los Estados Unidos: Una cuestión para meditar, por VICTOR GARCIA HOZ

Desde muchos puntos de vista es interesante examinar organizaciones y actividades universitarias que, no existiendo en España, ofrecen posibilidades de resolver algunos de los graves problemas que la Universidad española tiene planteados.

La complicación que la institución universitaria ha venido sufriendo a lo largo de su historia y en especial en el último siglo y medio hace difícil el logro de los objetivos, múltiples, que a la Universidad de hoy se le asignan. La formación cultural y profesional del estudiante, el avance de la ciencia, el servicio de la sociedad, los objetivos de la institución y los objetivos particulares de las personas que en ella trabajan complican de tal modo la institución que han convertido en tópico la «crisis de la Universidad».

Por otra parte, el enorme porcentaje de fracasos escolares agravan, de un lado, el problema económico de la educación universitaria que, sobre ser costosa de suyo, da lugar a un enorme gasto de energías humanas y de medios económicos que resultan ineficaces; de otro lado, estos fracasos escolares originan situaciones de frustración personal y familiar y contribuyen a extender un ambiente social negativo respecto de la institución universitaria.

Parte de estos problemas podrían tener

solución si en los estudios universitarios necesariamente largos, se considerasen distintas etapas, cada una con sus propias características, sus peculiares objetivos y su propia proyección social. Esto es lo que de algún modo acontece en la enseñanza superior de los Estados Unidos con la persistencia tradicional de los tres grados universitarios, *Bachelor*, *Master* y *Doctor* (1), en lugar de los dos únicos, Licenciado y Doctor de las Universidades civiles europeocontinentales.

La existencia de los tres grados mencionados se hace posible manteniendo los Colleges (2).

Por supuesto, los primeros Colegios universitarios norteamericanos se fundaron a imitación de los ingleses. Precisamente los nombres más gloriosos de las actuales Universidades norteamericanas, Harvard en Massachusetts, Yale en Connecticut, Princeton en New Jersey y Columbia en New York fueron originariamente Colegios fun-

(1) Uso aquí la terminología inglesa para evitar que *Bachelor* se traduzca por *Bachiller*, traducción que sería incorrecta por cuanto *Bachelor* es un título universitario y nuestro *Bachiller* no; se podría equiparar al *Bachiller* de nuestras Universidades tradicionales y al que hoy confieren algunas Universidades eclesiásticas. *Master* y *Doctor* se pueden traducir por nuestros *Licenciados* y *Doctor*, respectivamente.

(2) También la traducción de «College» por «Colegio» puede prestarse a confusión. El *College* es una institución de enseñanza superior con actividad docente que puede equipararse a la de los años comunes de nuestras Facultades de Filosofía y Letras y a los primeros cursos de las de Ciencias. Para evitar confusiones utilizaré la palabra *College* y no su traducción.

dados en los siglos XVII y XVIII. Siguiendo la tradición humanística europea, en ellos pretendían formarse hombres distinguidos *tam doctrina quam moribus*.

Siguiendo todavía la tradición europea, en este caso la científica institucionalizada por la Universidad de Berlín, se fundó la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. Pero algo importante había ocurrido ya en los Estados Unidos antes de la fundación de esta Universidad, acontecimientos que explican el que el presidente Daniel Gilman en su discurso inaugural de 1876 pronunciará algunas palabras que vienen a ser la manifestación expresa de un aditamento que el genio norteamericano vendría a añadir a la idea germana de la investigación como alma de la Universidad. Junto a la responsabilidad por el avance de la ciencia el presidente Gilman señaló la necesidad de que la Universidad trabajase para que hubiera «menos miseria entre los pobres, menos ignorancia en la escuela, menos fanatismo en el templo, menos sufrimiento en el hospital, menos fraude en los negocios, menos necesidad en la política» (3).

Lo que había ocurrido antes de la fundación de la Universidad Johns Hopkins fue nada menos que la guerra civil norteamericana, después de la cual el industrial Norte venció al agrario Sur y se hizo con el Gobierno Federal y el de los Estados más importantes. El poder económico reemplazó en la política a la tradición de los padres de New England y de los aristócratas del Sur. Los nombres representativos de esta nueva sociedad no son ni sabios, ni artistas, ni siquiera políticos, sino los gigantes de los negocios: Carnegie, Rockefeller, Armour, Morgan, Vanderbilt (4).

Una fecha decisiva en esta época es la de 1862, en la que en plena guerra civil se aprobó la Land Grant Act promulgada para facilitar, mediante la creación de Colleges en los diferentes Estados, educación superior a los agricultores y a las «clases industriales». Aún se dice en esta ley que se pretende con ella promover «la educación *liberal* y *práctica* de las clases industriales», pero lo verdaderamente importante es este segundo

carácter, el carácter práctico que iban a tener los Colleges fundados al amparo de la mencionada ley.

Los primitivos Colleges norteamericanos eran instituciones privadas con un plan de estudios en el cual el latín y el griego eran los fundamentos culturales, para estudiar después algo semejante al *trivium* y al *cuadrivium* medieval. En el siglo XIX se empezaron a establecer Universidades públicas, pero fueron los Colleges creados al amparo de Land Grant Act los que hicieron posible la educación superior a una gran parte de la juventud, que de otro modo no hubieran podido beneficiarse de ella.

No es fácil hacer una caracterización del College norteamericano por la diversidad característica de los Estados Unidos; en un informe de la Oficina de Educación de los Estados Unidos se mencionan ocho tipos de instituciones de educación superior (5). Dentro de esta diversidad, en general el College se considera el primer ciclo de educación superior. A través de los estudios en él realizados se obtienen el primer grado universitario, el Bachelor's Degree. Normalmente, el título de Bachelor se alcanza alrededor de los veintidós años, ya que para ingresar en un College es necesario haber cursado el nivel secundario de educación que se realiza en la High School y que termina a los dieciocho años. Cuando un estudiante ha alcanzado su Bachelor se considera ya graduado universitario.

Se suele distinguir entre los Colegios de artes liberales y los Colegios profesionales, tales, por ejemplo, los Teacher's College, donde se preparan específicamente para la función educadora. Sin embargo, el título de Bachelor tiene ya una virtualidad profesional porque sirve como justificación de una formación universitaria que se tiene en cuenta en la selección de personal para las distintas actividades de la sociedad. No hay que olvidar que la sociedad norteamericana es mucho más abierta en general que la nuestra y corrientemente los títulos tienen más bien un significado de mérito que un significado de derecho (tal vez la única excepción en este terreno sean los titulados en Medicina, que ejercen un control mucho

(3) BROWN, J. W., and THORNTON, J. W.: *College Teaching*, McGraw-Hill, Nueva York, 1963, p. 13.

(4) STEWART, C.: «The place of Higher Education in a Changing Society», en SANFORD, N. (ed), *The American College*, Wiley, Nueva York, 1962, p. 927.

(5) HUDELSTON, E. M.: *Opening (Fall) Enrollments in Higher Education, 1960: Analytic Report*, U.S. Office of Education circular 652, 1961, pp. 3, 18.

más riguroso que en España de las actividades médicas). Paralelos en cierto modo a los Colleges profesionales se pueden considerar los Institutos Técnicos.

Si los Colleges en general han venido siendo fundaciones privadas o instituciones de los Estados, de unos años a esta parte se está desarrollando extraordinariamente la fundación de Colleges municipales en el afán de extender geográficamente lo más posible la educación superior. Similares a éstos, y muchas veces municipales también, son los Junior Colleges, con un plan de estudios de dos años de duración.

La importancia de estos nuevos Colleges municipales o Junior Colleges se ha puesto de relieve en el hecho de que la proporción de nuevos estudiantes ha crecido más rápidamente en este tipo de Colleges que en cualquier otro tipo de institución educativa (6). Su papel en el futuro parece que está asegurado como vía de extender la educación superior y adaptarla a las condiciones de la revolución científica y del crecimiento de la población (7).

Después del Bachelor, los títulos superiores de Master (Licenciado) y Doctor, se obtienen en las Escuelas de Graduados (Graduate Schools), que pueden equipararse a nuestras Facultades y que constituyen la Universidad en su más estricto significado.

Los títulos de Master y Doctor exigen una mayor especialización; tienen, por supuesto, un mayor valor profesional que el simple Bachelor. Pero, en rigor, son grados académicos que acreditan una mayor dedicación científica en quienes los poseen, independientemente de su dedicación profesional. Así, por ejemplo, el grado de Bachelor habilita para ejercer funciones docentes en el nivel primario y secundario; los grados de Master o Doctor confieren un mayor mérito a sus poseedores que se traducirá en una mayor posibilidad de mejorar el sueldo o de promoción en el *status* del profesor.

La existencia de tres grados universitarios ofrece la posibilidad de que los estudios cortos puedan tener validez de ciclo completo, cosa más necesaria cada vez, dada la

exigencia creciente de un mayor período de tiempo en la Universidad, si se quiere adquirir una formación científica rigurosa. Vale la pena meditar en una situación como la de los Estados Unidos, en la que, con mayores posibilidades económicas que las de cualquier país, no se obliga a sus estudiantes a permanecer un tiempo excesivo en los centros docentes para obtener un título de nivel superior con validez profesional.

Si pensamos en la situación de nuestras Universidades, alguna de las cuales como Madrid y Barcelona, han adquirido dimensiones multitudinarias, parece que la distinción entre dos niveles, uno básico semejante al del College norteamericano y otro de mayor rigor científico que desembocaría en la Licenciatura, puede contribuir a aclarar la situación universitaria y, subsiguiente, a resolver algunos de sus problemas.

En primer lugar se diferenciarían con mayor claridad el objetivo personal del universitario que quiere *vivir de la ciencia*, es decir, el que va a la Universidad con una finalidad profesional, del que quiere *vivir para la ciencia*, es decir, el que va a la Universidad a realizar una vocación científica. Fácilmente se comprende que la formación profesional en general es menos exigente que la formación científica, y que a esta formación aspiran los estudiantes en mayor número. ¿No se podrían descargar nuestras Facultades (pienso principalmente en las de Letras y Ciencias) diferenciando esos primeros años, que podrían tener mayor carácter profesional con su propio título, de los años últimos en los que se podría ser más exigente en el orden científico?

Ya sé que muchos van a pensar en el fantasma del rebajamiento de nivel. También a los Colleges norteamericanos les criticaron por el escaso nivel intelectual de sus enseñanzas comparado con el de las de otros centros de educación superior. Personaje de tanta autoridad como Flexner ridiculizó el propósito de los Colleges de adaptar sus enseñanzas a las necesidades y preocupaciones de los escolares calificándole de «sistema de cafetería». Pero no parece que tales críticas vayan a conducir a la desaparición de este tipo de instituciones. Justamente en los Colleges de menor nivel, los de dos años de estudios que hasta

(6) KETTEL, F.: «Standards of Excellence», *Junior College Journal*, p. 34, septiembre, 1963.

(7) O'CONNELL, T. E.: *Community Colleges*, University of Illinois, Press, 1968.

ahora no confieren el grado de Bachelor, están empezando a otorgar un *Associate in Arts*, que además de tener valor propio, habilita para continuar en otros Colleges los estudios necesarios hasta la obtención del Bachelor. Digamos una vez más que los Colleges, precisamente los de dos años de estudios, están demostrando ser el mejor

medio de extender la educación superior (8). Y, a pesar de todas las críticas, lo cierto es que sobre la enseñanza fundamental de los Colleges se desarrolla la impresionante vida científica de las Universidades norteamericanas.

(8) JENCKS, C. and RIESMAN, D.: *The Academic Revolution*, Doubleday Garden City, Nueva York, 1968, pp. 481 y ss.

Formación del profesorado de enseñanza técnica, por RAMON LOSADA

*Elige por maestro a quien admires,
más por lo que en él vieres que por lo
que escuchares de sus labios.*

(L. A. Séneca.)

Tres son los elementos principales en todo tipo de enseñanza: Profesorado, alumnos e instalaciones. El profesorado es la clave que cierra el arco levantado sobre los otros dos. El personal docente es, pues, para nosotros, la pieza fundamental, que consideramos vital, si la nueva «singladura», que hoy se inicia con la publicación *La Educación en España*, nos ha de llevar a puerto feliz.

La eficacia de las enseñanzas de un centro dependerá de las metas que se propongan alcanzar quienes lo dirigen o imparten las enseñanzas en el mismo, así como de su categoría personal y profesional.

¿QUE ES LA ENSEÑANZA TECNICA?

Para centrar nuestro tema comenzaremos por definir la enseñanza técnica, siguiendo las directrices dadas por la Unesco.

Enseñanza técnica es toda forma de enseñanza encaminada a la preparación teórico-práctica y humanista de los alumnos destinados a ocupaciones definidas de la vida, incluyendo el conocimiento de los

fundamentos científicos que implican. Comprende: La enseñanza profesional, la enseñanza técnica secundaria y la enseñanza técnica superior.

Toda enseñanza técnica exige cursos de materias.

a) Generales; b) Científicas; c) Técnicas.

El objetivo más tangible de toda enseñanza técnica consiste en proporcionar a quienes lo deseen, una gama extensa de conocimientos que les permita adaptarse rápidamente a las transformaciones continuas que caracterizan nuestro mundo en expansión.

Para cada estudiante en particular, el objetivo de la enseñanza técnica se va concretando a medida que aumenta el nivel de formación. En el nivel secundario se procurará que los alumnos adquieran las aptitudes adaptadas a las nuevas exigencias del trabajo: Atención sostenida, sentido de responsabilidad, exactitud y precisión de reflejos, firmeza de carácter. En el nivel superior, la finalidad será formar personas capaces de estudiar, concebir y efectuar las aplicaciones de la Ciencia a la Técnica.

En la época actual, adquirir una técnica es primeramente estudiar los principios científicos y los fundamentos en que se apoya. Si la práctica necesita ser explicada; para ser eficaz el pensamiento técnico exige la preparación intelectual que da una só-

lida enseñanza general. La enseñanza técnica debe reservar un lugar importante al saber y a las adquisiciones de las ciencias.

EL PERSONAL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA

El profesor de la enseñanza técnica puede ser analizado desde dos puntos de vista.

- A) En su valor individual.
- B) Formando parte de un equipo.

A) En su valor individual

La eficacia de un profesor individualmente considerado, depende de:

1) Sus conocimientos: tanto teóricos como prácticos sobre la disciplina que debe enseñar.

2) Aptitud pedagógica.

3) Personalidad, ya que él debe fomentar los conceptos de responsabilidad, seriedad y laboriosidad en el trabajo.

Si al técnico hay que imbuirle la idea de productividad, organización, entrega al trabajo, etc., la escuela debe ser modelo de eficacia.

B) Formando parte de un equipo

No debe olvidarse que existe una íntima conexión entre las diferentes disciplinas de estas enseñanzas, por lo cual el profesor no puede considerarse un «ente aislado». La interpenetración de disciplinas es fundamental en los estudios técnicos; ello exige el trabajo en equipo de los profesores.

Esta coordinación, debe tener en cuenta factores cuantitativos, cualitativos, cronológicos, etc. La interpenetración de las diversas disciplinas implica la existencia de relaciones humanas entre profesores.

Consecuentes con estas ideas, consideramos que:

Primero. Los profesores deberían tener una titulación a nivel de Universidad o Escuela técnica, relativa a la materia o materias que él debe enseñar.

Segundo. Deberán recibir una formación pedagógica y psicológica. El estudio

de la psicología podría comprender los principios de:

- a) Psicología general.
- b) Psicología social.
- c) Psicología de la enseñanza.

Tercero. Los profesores deberán tener una cualificación apropiada, tanto en el dominio de la teoría como en el de la práctica de su enseñanza.

Cuarto. Cualquiera que sea el nivel de la materia que ha de enseñar, todo profesor de la enseñanza técnica deberá estar constantemente al corriente de las evoluciones de su disciplina y del lenguaje técnico.

Quinto. Para que su nombramiento y cualificación sean definitivos, todo aspirante a la docencia en Escuelas Técnicas debería permanecer, por lo menos, un período de un curso, con otro profesor experimentado, participando en actividades hora-programa.

Sexto. Sugerimos también que aquellos profesores que quieran perfeccionarse, debe dárseles facilidades para que puedan:

a) Seguir cursos en seminarios y conferencias de actualización, que les permitan estar al día en sus conocimientos y tener toda la información útil de su actividad profesional.

b) Para los profesores de disciplinas no técnicas, facilitarles y fomentarles visitas a las industrias que les permitan conservar el contacto con la realidad viva de la vida económica.

Séptimo. Es preciso llevar a la conciencia de todo profesor que una enseñanza técnica debe ser *correcta*. Los fenómenos que intervienen, por ejemplo, en un trabajo práctico son complejos y exceden a menudo el nivel de los conocimientos de los alumnos. Si entonces el profesor da explicaciones mal elegidas, él puede crear en sus discípulos hábitos de pensamiento que sean perniciosos.

Una enseñanza es *correcta* si los «modelos intelectuales» simples, propuestos a los alumnos, dan hábitos de pensamiento, los cuales están bien orientados y pueden ser conservados para los estudios sucesivos. Ello exige por parte del profesor un buen conocimiento de su disciplina a un nivel elevado y un gran esfuerzo de reflexión.

Además, él debe estar en condiciones de:

Primero. Distinguir las nociones de solución técnicamente buena y comercialmente buena.

Segundo. Que si las leyes generales no existen para los casos técnicos, el empirismo global puede ser reemplazado por el método científico: el análisis técnico.

Tercero. Debe estar en condiciones de formar una «dinámica intelectual». Es decir, poder enseñar las técnicas modernas. Para esto es necesario advertir que no es simplemente en el modernismo en donde reside la formación de la dinámica intelectual, sino que es el método de enseñanza quien debe poner en evidencia el movimiento de la creación.

B) Como anteriormente decimos, es necesaria una interpenetración de las disciplinas generales con las técnicas y, de éstas entre sí. En consecuencia, es preciso que los profesores formen equipo y que entre ellos existan ciertas relaciones:

El fin de estas relaciones es triple:

a) Un mejor conocimiento y una estima mutua entre los profesores.

b) La toma de conciencia colectiva de la necesidad de interpenetración de las diversas disciplinas.

c) El estudio común de los problemas que puedan aparecer. Para lograr estos objetivos, se pueden utilizar diferentes sistemas, entre los que podemos citar:

Primero. Reuniones periódicas de todos los profesores de una misma clase.

Segundo. Reuniones periódicas de todo el personal docente de una disciplina o de un grupo de disciplinas.

Tercero. La asistencia de un profesor de una asignatura a algunas lecciones o clases prácticas de un colega de otra asignatura.

Cuarto. Trabajos de profesores en equipo sobre un mismo tema.

Quinto. La creación de una oficina y biblioteca de documentación técnico-pedagógica común.

En definitiva, todos los profesores deberán tener conciencia de su doble responsabilidad:

I) Sobre el plan técnico de la disciplina enseñada.

II) Sobre el plan de formación global de la personalidad del alumno.

Esto puede ser particularmente importante para los profesores de las disciplinas prácticas, cuya influencia educativa es grande.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Es preciso hacer notar al personal docente que su profesión debe constituir para él un centro de interés permanente. En efecto, no hay que olvidar que la enseñanza exige cierta concordancia entre los estudios y la vida, incluida la vida profesional, y, además, la vinculación recíproca de las materias de los programas. Pero nada de eso significa que la enseñanza sea siempre utilitaria, ni que vaya en detrimento del deseo de aumentar los conocimientos.

El método activo puede aplicarse con excelentes resultados en la enseñanza técnica, ya que dicho método impulsa y despierta al espíritu; el esfuerzo y la acción constituyen la base de su desarrollo, y a ese respecto puede citarse a Aristóteles: «Sólo se conoce bien, lo que uno mismo hace.»

Los métodos de enseñanza de los trabajos prácticos son independientes en las distintas esferas de especialización. En todos los casos, el estudiante habrá de distinguir los diferentes problemas que debe resolver para llegar a un resultado. Cada uno de esos problemas obliga a observar, a reflexionar, a reunir sus conocimientos, a controlar sus actos con objeto de que el resultado obtenido corresponda al pensamiento que inspiró su realización. Mediante las investigaciones que entraña el tema propuesto o el experimento iniciado y la dirección inteligente de los trabajos, el profesor debe tratar de inducir al alumno a que piense con claridad para dar los pasos necesarios y llegar al resultado correcto. De ese modo, acostumbrando al estudiante a observar atentamente el objeto, se desarrolla su inteligencia y su voluntad.

Por lo dicho anteriormente se ve que los ejercicios prácticos requieren un conjunto de operaciones mentales. La variedad de elección es necesaria, y los trabajos sucesivos deben aplicarse al conjunto del pro-

grama, según un orden previamente establecido. Los profesores de materias generales actuarán correctamente si proponen temas relacionados con las otras disciplinas y vigilan su ejecución. Por último, añadiremos que los trabajos utilitarios, los experimentos o los ensayos inspirados en los que se realizan en talleres, oficinas o laboratorios de las empresas regionales, presentan un interés considerable. Dada su naturaleza, estimulan a los estudiantes, que pueden controlar así fácilmente la eficacia de su labor. También permiten introducir en la enseñanza escolar ideas importantes: plan de producción, control, rapidez de ejecución y precio de costo.

La enseñanza del idioma usual debe proporcionar a todos los estudiantes de enseñanza técnica los medios para expresarse con corrección, tanto oralmente como por escrito. Las cualidades fundamentales, *claridad* y *precisión*, han de lograrse mediante ejercicios de idioma, de redacción y explicación de textos, tal como se consigue mediante el rigor que se exige en los trabajos prácticos. En un nivel superior, es más valiosa una cultura literaria que afine el espíritu y la sensibilidad, sobre todo para aquellos que deberán ejercer funciones directivas. Es de desear que en el período escolar los alumnos acudan a las bibliotecas.

PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGIA DE LA ENSEÑANZA TECNICA

Como resumen de lo anteriormente expuesto, podemos establecer los principios básicos de la pedagogía especial de la enseñanza técnica:

1) Toda enseñanza debe estar basada en la futura profesión del alumno, que es el centro de interés de los estudios.

2) Debe también desarrollar la personalidad de los alumnos y formar hombres que dominen las técnicas y estén preparados para adaptarse a los imperativos económicos actuales y futuros. Será, pues, una enseñanza que forme hombres y no autómatas.

3) Toda enseñanza debe adaptarse a las condiciones locales y regionales del tra-

bajo y de la organización industrial, agrícola o comercial.

4) La enseñanza técnica, más que ninguna otra, debe ser exacta y tener en cuenta las últimas conquistas de la ciencia.

5) Los métodos activos son indispensables en la enseñanza técnica.

PRINCIPIOS BASICOS DE LA PEDAGOGIA DE LOS TRABAJOS PRACTICOS

1) Cada programa de enseñanza de trabajos prácticos estará basado estrictamente en el análisis de la profesión de que se trate; ese análisis permitirá establecer una progresión de los trabajos, de tal manera que los ejercicios tengan siempre utilidad e interés.

2) Esta progresión irá aislando las dificultades y presentándolas en un orden racional.

3) En cada etapa de la progresión será conveniente que el profesor imagine varios trabajos distintos, dejando al alumno la libertad de elegir el ejercicio que debe hacer en esa etapa.

4) Desde el comienzo de la formación práctica se tendrá en cuenta el tiempo invertido en la ejecución, con el fin de asociar el gusto por el trabajo bien hecho, con la necesidad de hacerlo con cierta rapidez.

5) Todo trabajo práctico deberá ser cuidadosamente explicado y presentado a los alumnos, indicando las razones que lo motivan.

6) El trabajo se facilitará mediante documentos que se entregarán a cada alumno y contendrán la descripción detallada del trabajo y una indicación del tiempo normal de ejecución.

7) Se procurará que cada estudiante participe progresivamente en la apreciación de la calidad de su trabajo. Al comienzo se dará sobre todo importancia a la apreciación parcial de las diferentes etapas de la ejecución.

8) Los profesores utilizarán, en la medida de lo posible, los medios de visualización.

EL PROFESOR DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y LA INVESTIGACION

La investigación tiene en la enseñanza técnica un triple aspecto.

1) La investigación aplicada a la evaluación y a la orientación de un programa racional de enseñanza técnica para una región determinada.

2) La investigación pedagógica aplicada a la enseñanza técnica, a sus métodos, a sus medios de acción, a la utilización de su equipo, etc.

3) La investigación científica pura.

Es muy conveniente fomentar en los centros de enseñanza técnica estos tres aspectos de la investigación. En efecto, es importante que en todos los niveles de la enseñanza se aplique el espíritu de investigación. Cada Escuela debe adoptar una actitud dinámica en «pro» de la investigación y del descubrimiento de las mejoras que pueden introducirse en todas las esferas. Es esencial que todos los estudiantes lleguen a conocer las técnicas de la investigación, que conozcan su mecanismo, sus condiciones de aplicación, los procesos normales de establecimiento de una hipótesis, de su comprobación, del análisis de los resultados y de la elaboración de una síntesis.

CONCLUSION

Como resumen de todas las consideraciones anteriores, concluimos que el profesorado de la enseñanza técnica, necesita una formación especializada, que permita aprovechar al máximo el rendimiento del alumno y de las instalaciones. Por ello consideramos fundamental el establecimiento propugnado en la publicación del Ministerio de Educación y Ciencia, *La Educación en España*, de los Institutos de Ciencias de la Educación, de los cuales ya viene funcionando uno con éxito creciente en la Universidad de Navarra. Es preciso tener presente que la educación, a diferencia de otras actividades, es a la vez productora y consumidora de su misma materia en un ciclo de producción. El formar inteligencias necesita inteligencias.

Por otra parte, es preciso fomentar las aportaciones económicas, tanto estatales como privadas. La ayuda financiera prestada a la enseñanza, no ha seguido el ritmo de crecimiento de las necesidades sociales en el campo de la educación. Se pone constantemente de manifiesto la importancia que tiene la formación de nuevas y numerosas generaciones con buena preparación, pero cuando llega el momento de aumentar los gastos dedicados a la educación, nuestros actos no siguen a tan hermosa palabra.

También es verdad que la administración escolar y su funcionamiento no es un dechado de organización que busque la productividad, como sucede en cualquier otra industria. Es cierto que no es lo mismo producir inteligencias que acero, pero esto no es obstáculo para estudiar la manera de mejorar y perfeccionar el rendimiento en la enseñanza.

Orientación educativa y profesional en la Universidad, por JUAN GARCIA YAGÜE

Vamos a centrar el tema en torno a los cometidos y problemas de la orientación psicotécnica de los universitarios. Las posibilidades de orientación humana y profesional durante la vida universitaria (difusión de información, orientación de trabajos y tesis, tutorías, comunicación profesor-alumno, etc.) desbordan el cuadro técnico y se explican mejor, por el momento, desde la interacción de personas altamente cualificadas. Y los programas de la orientación de la vida universitaria, totales o parcelares, quedarían pobres y desenraizados si los intentáramos presentar desde experiencias singulares o controles reducidos.

El problema de la orientación psicotécnica de los universitarios es amplio y puede dar claves para explicar o reducir muchas de las tensiones que actualmente sufre la Universidad. Desde algunas perspectivas, la Universidad se ofrece a los que buscan en ella con criterios de eficiencia como una de las instituciones en las que fracasan o se desorientan mayor número de nuestros jóvenes, arrastrando con su fracaso a parte de nuestra misma estructura económica.

Interpretaremos el concepto «Orientación educativa y profesional» en un sentido restringido como una «actividad programada por técnicos responsables a diferentes niveles evolutivos, para que los seres en desarrollo o sus representantes, comprendan sus posibilidades dentro de áreas de vida que aspiran a racionalizarse, se inte-

gren eficientemente en ellas y conserven su equilibrio y sus fines personales frente a los problemas evolutivos o las contradicciones del ambiente» (1).

En el plano educativo puede tener cometidos muy importantes que se están abordando desde hace años en España por un grupo cada vez más amplio de centros privados (2) en el campo de la *Orientación escolar* (previsión del rendimiento y orientación sobre los niveles de exigencia de cada escolar y el apoyo que necesita, información y orientación de todos los escolares que pasan por estadios evolutivos críticos, control de las causas del fracaso escolar, promoción de la vida escolar y familiar, etc.) e *incluso de la orientación profesional* (Información y maduración de las posturas profesionales,

(1) Para una panorámica sobre los cometidos de la Orientación escolar técnica podría consultarse:

GARCIA HOZ, V.: «Problemas pedagógicos de la orientación», *Bordon*, 1960, 90-1, pp. 89-122.

GARCIA YAGÜE, J.: «Orientación del escolar», en *Educadores*, 1964, 27, pp. 234-44.

GONZALO, J.: «Orientadores escolares, consejeros y psicólogos en los Estados Unidos», en *Educadores*, 1969, 51, pp. 53-65.

ZZAZO, R.: «Les psychologues scolaires», en *Rev. Neuropsych. et Hygiene mental de l'enfant*, 1957, marzo-abril, 112-6.

(2) Para una perspectiva histórica puede consultarse:

GARCIA YAGÜE, J.: «Los psicólogos escolares y la orientación escolar y profesional», *Bordon*, número extraordinario dedicado a la psicología escolar, enero, 1959, pp. 3-16.

En la actualidad se calcula que entre un 2 y un 5 por 100 de los chicos españoles de seis a dieciocho años son orientados por procedimientos psicotécnicos, y que más de una veintena de grandes centros privados tienen equipos de psicólogos escolares que orientan permanentemente desde el colegio. La mayoría de los psicólogos están conexonados y tienen reuniones periódicas para cambiar experiencias en la Sociedad Española de Psicología. Entre los preuniversitarios, un 2 por 100, aproximadamente, han sido orientados en este curso con programas similares por los psicólogos escolares y otro tanto desde los Institutos Nacionales de Psicotecnia. Resulta curioso y probablemente paradójico que no se haya hecho referencia a esta loable experiencia, especialmente a la privada, en las «Bases para una política educativa», que ha elaborado el Ministerio de Educación y Ciencia y a la que, en algunos de sus capítulos, se la dificulta para el futuro.

determinación de las áreas laborales, de mayor ajuste y satisfacción personal o social, preparación para las frustraciones profesionales, etc.). Por el momento existe una amplia bibliografía y algunas investigaciones de gran ambición (3). La Orientación técnica puede ofrecer al hacer educativo:

- El aprovechamiento de los modelos estadísticos de control de situaciones o hipótesis para analizar con objetividad las circunstancias desde las que se realiza la actividad escolar y el verdadero alcance de muchos de los objetivos que se le atribuyen.
- El manejo de *tests* y otras técnicas objetivadas de descripción individual para orientar a los escolares y prever su ajuste o las condiciones para su éxito.
- La bibliografía y fuentes de información que puedan ser manejadas para conocer los diferentes campos de actividad escolar o profesional, sus exigencias y tensiones y la movilidad de las situaciones.
- Hábitos de divulgar responsablemente entre los profesores, familiares o alumnos las características de una situación personal o colectiva y las principales aportaciones de la psicología evolutiva, el psicoanálisis, la pedagogía ambiental o la didáctica experimental.
- Capacidad para integrar un conjunto disperso de datos escolares, psicotécnicos y ambientales para comprender y orientar las situaciones o personas difíciles desde su singularidad.

CONDICIONAMIENTOS DE LA ORIENTACION

Los objetivos y problemas de la orientación universitaria están condicionados por las características de los escolares, las tensiones del área y los recursos de que dispone la propia actividad orientadora.

A) Características de los escolares

Una serie de circunstancias evolutivas y culturales condicionan dramáticamente la orientación de los universitarios, especialmente en los dos primeros cursos (4).

(3) GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación de los escolares que pasan por niveles evolutivos críticos», *R. Esp. Ped.*, 1965, enero. GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación escolar en la escuela primaria», *Educadores*, 1966, 39, pp. 613-36.

SECADAS MARCOS, F.: «Orientación especial de bachilleres elementales», *R. Esp. Ped.*, 1960, 71, pp. 239-51.

SECADAS MARCOS, F.: «Discriminación de aptitudes para estudios medios o de aprendizaje», *R. Esp. Ped.*, 1964, abril-junio, páginas 91-117.

GARCIA YAGÜE, J.: «Orientación y predicción: estado de la cuestión», *Actas del Congreso Nac. de Pedagogía*, Pamplona, 1968. LOPEZ MENCHERO, P.: «La predicción del éxito en el Bachillerato superior», *Actas del Congreso Nac. de Pedagogía*, Pamplona, 1968.

(4) GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación profesional para las carreras liberales o académicas», pp. 27-35 de *La orientación profesional en los Colegios de la Iglesia*, Madrid, 1965, F. E. R. E.

Desde el punto de vista escolar hay una gran discontinuidad entre el Bachillerato superior y la enseñanza universitaria. La avalancha de estudiantes y una infinidad de problemas docentes hacen que durante el Bachillerato superior se continúen rutinariamente los objetivos y modelos de trabajo del Bachillerato elemental soslayando los cometidos originales de este estadio que lo conexionarían necesariamente con la vida y exigencias universitarias. En la mayoría de los centros no se diferencian las formas de trabajo e información de unas asignaturas a otras ni se aprovechan las aptitudes que podrían apoyar el rendimiento (5). Sigue preocupado por el dominio de los símbolos y resúmenes de media docena de disciplinas científico-humanistas; por el control periódico de la asistencia y el trabajo; la emulación a través de las calificaciones, y la buena organización de los registros y envíos de calificaciones a las familias. Los tres cometidos que podían centrar la misión del Bachillerato superior se olvidan o quedan marginados de la actividad educativa:

- La creación de hábitos de trabajo e información personal, corrigiendo las deficiencias que se hubieran acumulado durante los estudios elementales.
- La interiorización y toma de posturas respetuosas ante los grandes interrogantes y mensajes de nuestra cultura.
- La maduración profesional.

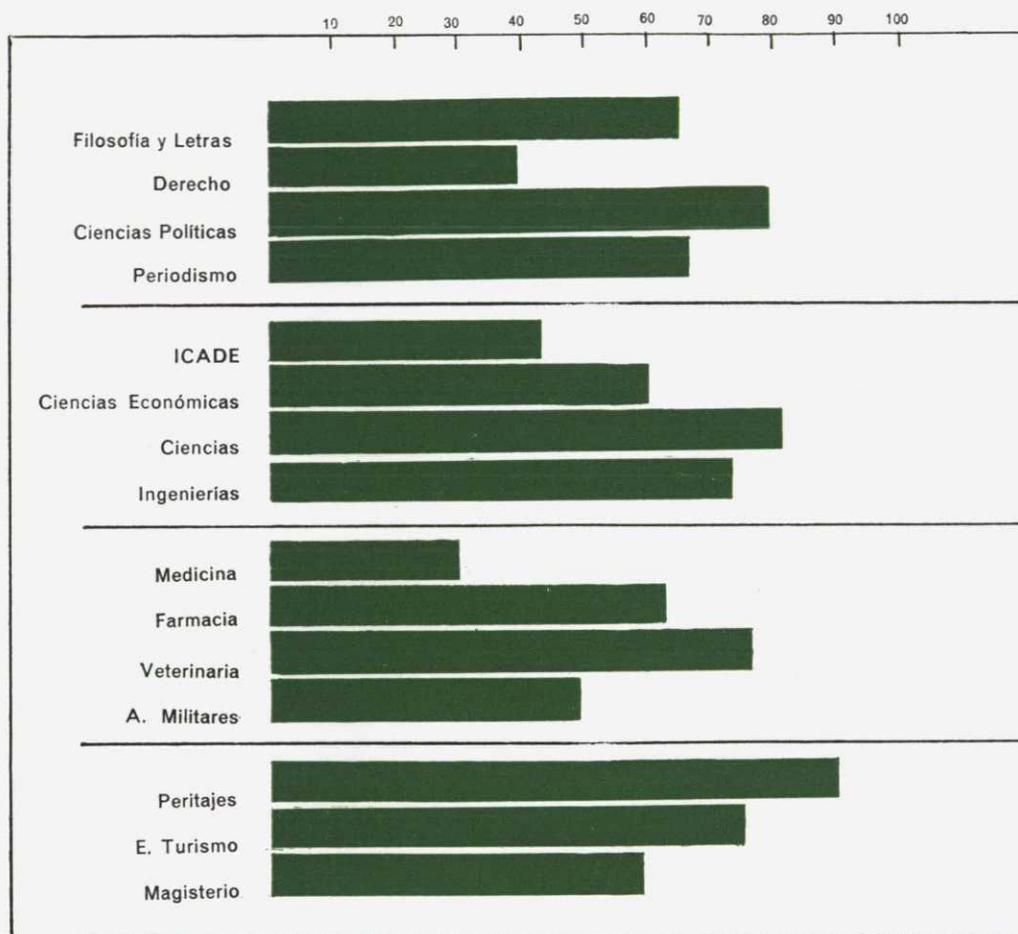
Todas ellas podrían ser objeto de planteamientos sistemáticos en los que se aprovecharan las numerosas posibilidades que ofrece el contorno (museos y manifestaciones culturales, espectáculos, publicaciones, actividades profesionales de los padres) y las formas juveniles de contacto y convivencia. La situación no se soslaya, como en ocasiones se pretende, con unas cuantas conferencias obligatorias o las clases tradicionales.

(5) Aunque hay grandes variaciones de unos centros a otros, se están encontrando correlaciones de 600 a 800 entre las notas de Bachillerato de los primeros cursos (2.º y 3.º) y los siguientes (5.º y 6.º) cuando el chico no cambia de colegio, con una gran homogeneidad entre las asignaturas ($r = .650-700$) de la que a veces disuena el Latín y las Matemáticas. Las notas escolares tienen ellas solas más poder productivo que la mejor combinación de aptitudes o trazos de personalidad que se pueda establecer. En el Bachillerato superior difícilmente se pueden establecer correlaciones múltiples superiores a .650 entre calificaciones y aptitudes, y en éstas sólo pesan las aptitudes verbales y alguna numérica para ambos Bachilleratos de Letras y Ciencias. Hasta el momento hemos encontrado correlaciones prácticamente nulas entre rendimiento en Bachillerato y creatividad ($r = .100-200$).

Cuadro 1

Información profesional

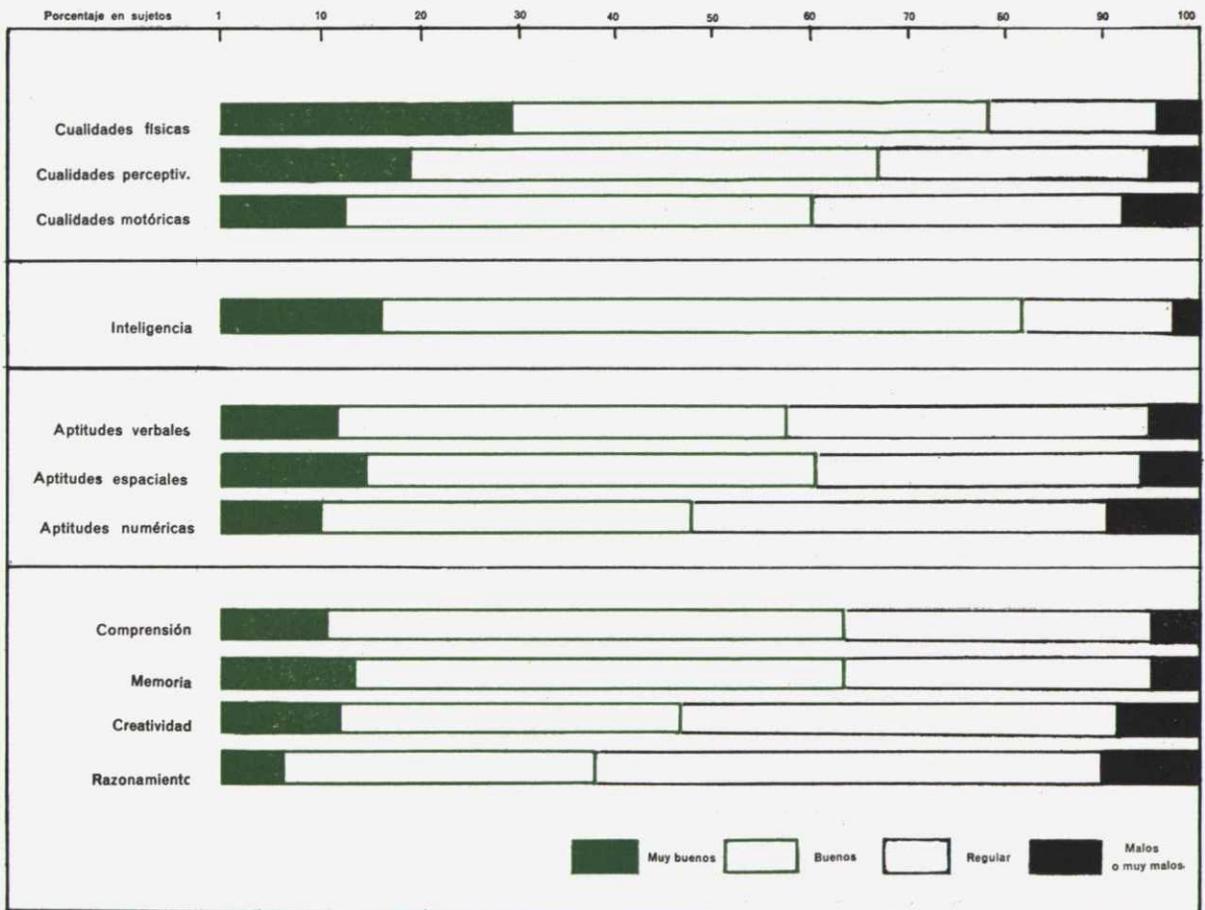
Porcentaje de los que no conocen la carrera o la inducen por asignaturas



Cuadro 2

Descripciones personales a nivel de preuniversitario

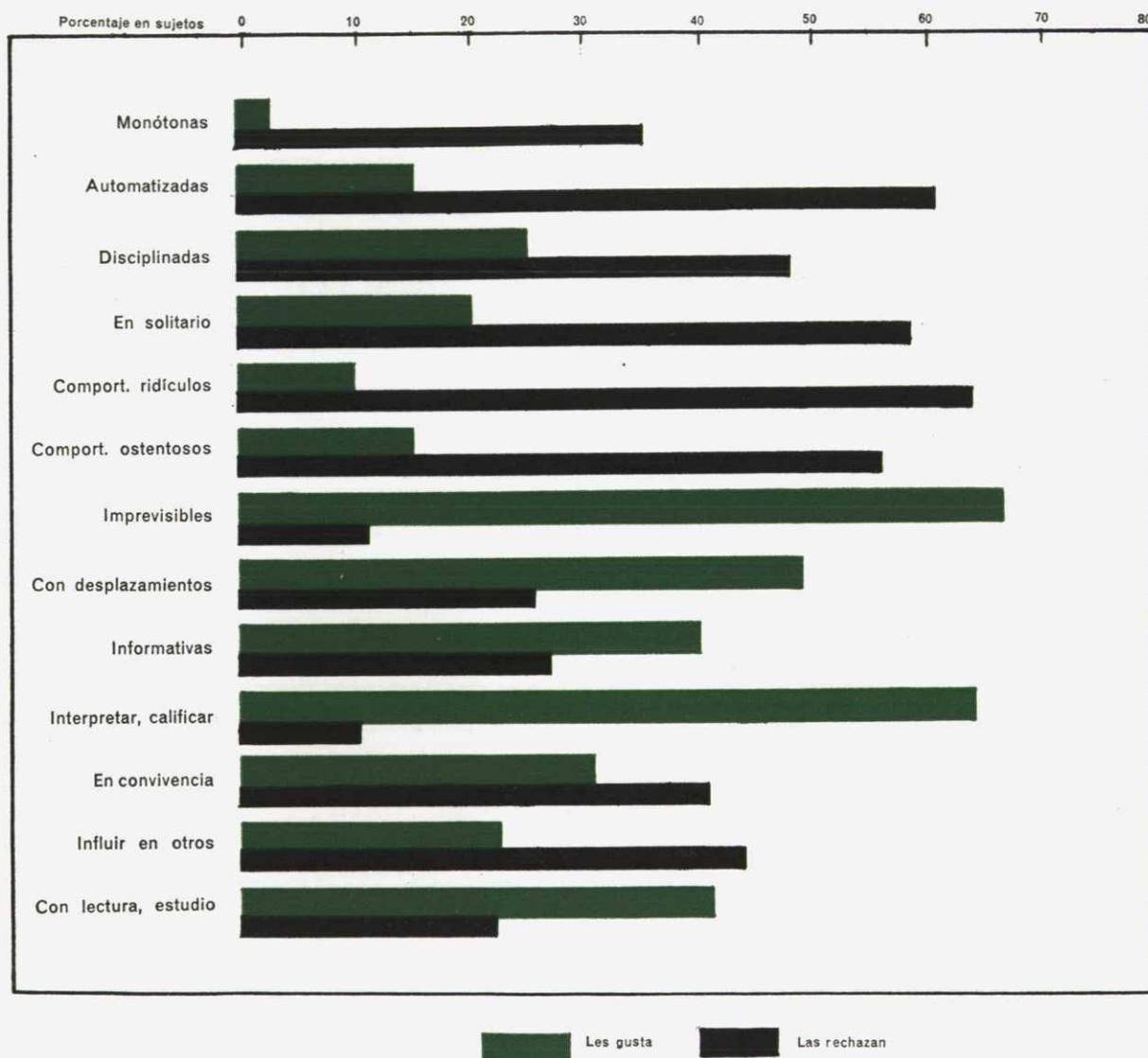
a) En cualidades y aptitudes



Cuadro 3

Descripciones personales a nivel de preuniversitario

b) En tareas



La familia tiene muchas dificultades para informarse y hacer frente a los problemas escolares de los adolescentes (6). Empieza por estar ella misma poco escolarizada: dos estudiantes de Bachillerato de cada tres tienen un padre sin estudios de Bachillerato, y nueve de cada diez no pueden aprovechar la experiencia de la madre en los estudios medios. Las publicaciones de orientación escolar y profesional son muy escasas y apenas conocidas. Por ello no tiene nada de extraño que los padres se refugien en unos cuantos tópicos y que desde ellos ejerzan un influjo superficial y a veces negativo. La familia tradicional sigue protegiendo excesivamente a los hijos (ayudas, reducción del campo de las obligaciones, censuras y explicaciones simplificadoras, control externo, etc.), evitando que perciba la realidad en su dureza y contradicción hasta crear frecuentemente adolescentes asfixiados por las exigencias externas, inmaduros e incapaces de hacer frente a los conflictos y frustraciones que les van a surgir en cuanto entren en contacto directo con la realidad. Los tópicos en los que se descarga la ansiedad de los padres (búsqueda de los estudios y centros que tradicionalmente favorecían el éxito profesional, exageración del alcance de las calificaciones escolares, respeto cuasi-religioso de las ilusiones profesionales que los chicos manifiestan como si fueran ya «vocaciones» cristalizadas, etc.). La familia no favorece con todo ello la buena solución del problema.

Como resultado de todas estas circunstancias, los estudiantes terminan el Bachillerato con:

a) Muy poca información sobre los estudios y carreras universitarias. La mayoría habla de ellas a partir de algunos tópicos del contorno o las interpreta por las asignaturas que ha estudiado durante el Bachillerato; no diferencian las que son parecidas y carecen de experiencias próximas o de información directa y sistemática sobre lo que puede significar su estudio; en numerosas ocasiones no son capaces siquiera, y lo confiesan, de describir alguna tarea profesional en términos de satisfacciones y frustraciones. Algunos estudios son particularmente desconocidos (Ciencias Po-

líticas y Económicas, Dirección de Empresas, Psicología, Ingenierías) a pesar del atractivo que posteriormente manifiestan por ellos. El cuadro 1 ofrece el porcentaje aproximado de preuniversitarios que confiesan desconocer el objeto y las tareas de las diferentes carreras universitarias, o se confiesan en niveles de información deficientes.

b) Una idea muy pobre de sus posibilidades y aspiraciones personales. El estudio no les ha permitido poner a prueba muchas de sus aptitudes y cuando tienen que analizarse lo hacen desde un cuadro autoafirmativo juvenil que dista mucho de la realidad. Las encuestas que venimos realizando (cuadros 2 y 3) con preuniversitarios nos llevan normalmente a descripciones extraordinariamente optimistas sobre aptitudes físicas (salud, destreza, motoricidad, etcétera) y mental. El porcentaje de los que se consideran bien dotados en inteligencia práctica (70/80 por 100), inventiva (45/50 por 100) o aptitudes espaciales (50/70 por 100) es extraordinariamente alto e incide en la escogencia posterior de los estudios; no guarda relación ni con las reales aptitudes ni con el éxito que han tenido en los estudios anteriores. Desde el punto de vista del comportamiento se describen como activos, sinceros y responsables, preocupados por los problemas psicológicos y sociales y con vocación de liderazgo. Rechazan la hipocresía, los tabúes, la estabilidad, la monotonía y la automatización, la ostentación. El cuadro 3 reproduce sus autodescripciones en términos de tareas que guardan relación con la realidad profesional o los tópicos que sobre ella se han elaborado.

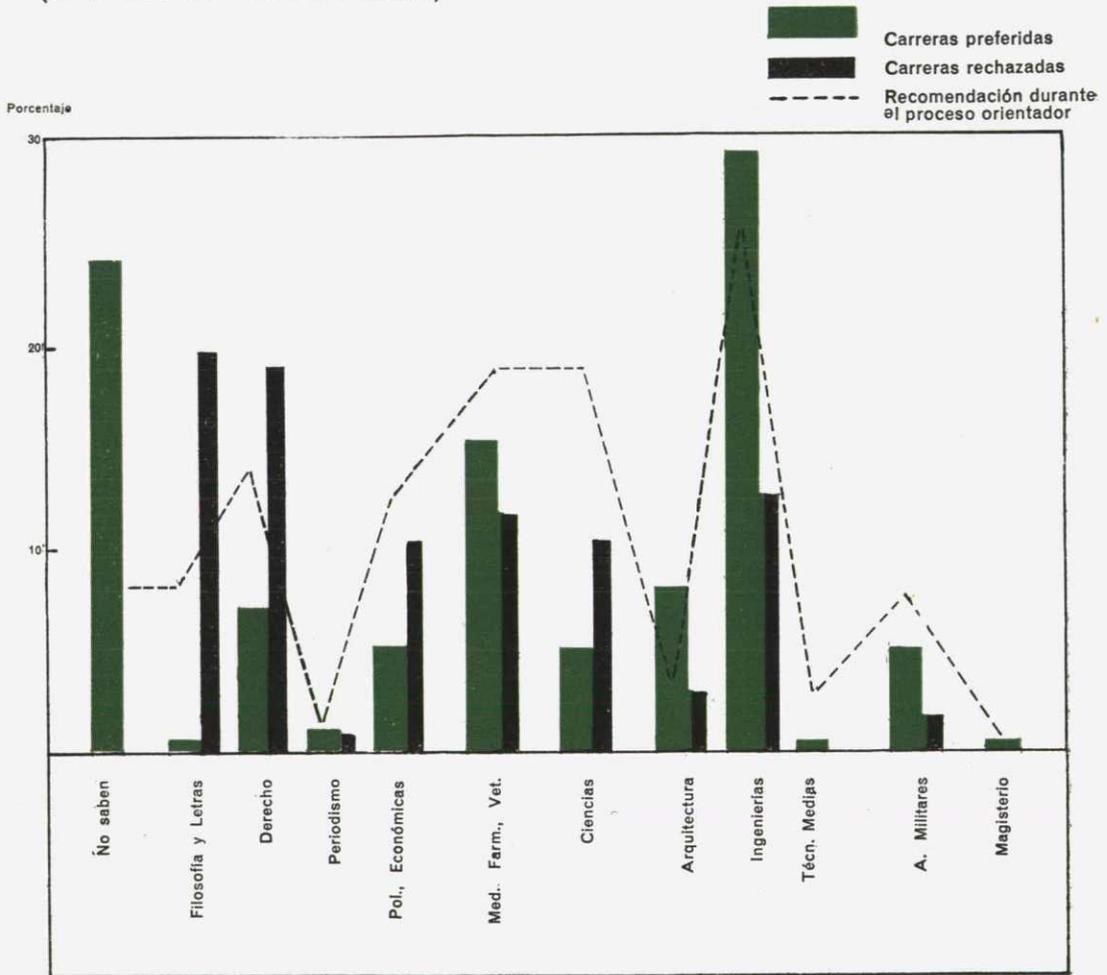
c) Se polarizan en un número muy reducido de carreras que satisfacen, desde la información que poseen, algunas de sus aspiraciones autoafirmativo-evasivas (viajar, ponerse a prueba, ganar dinero para independizarse, ser objeto de admiración y responsabilidades, luchar por la defensa de ideales de vida, etc.).

Las carreras que simbolizan la monotonía, la vida difícil o el trabajo largo para ser distinguidos, son rechazados, incluso por los que las tienen ennoblecidas en los ideales de vida que dicen profesar (7).

(6) GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación de los escolares que pasan por niveles evolutivos críticos», *Rev. Esp. Ped.*, 1965, enero.

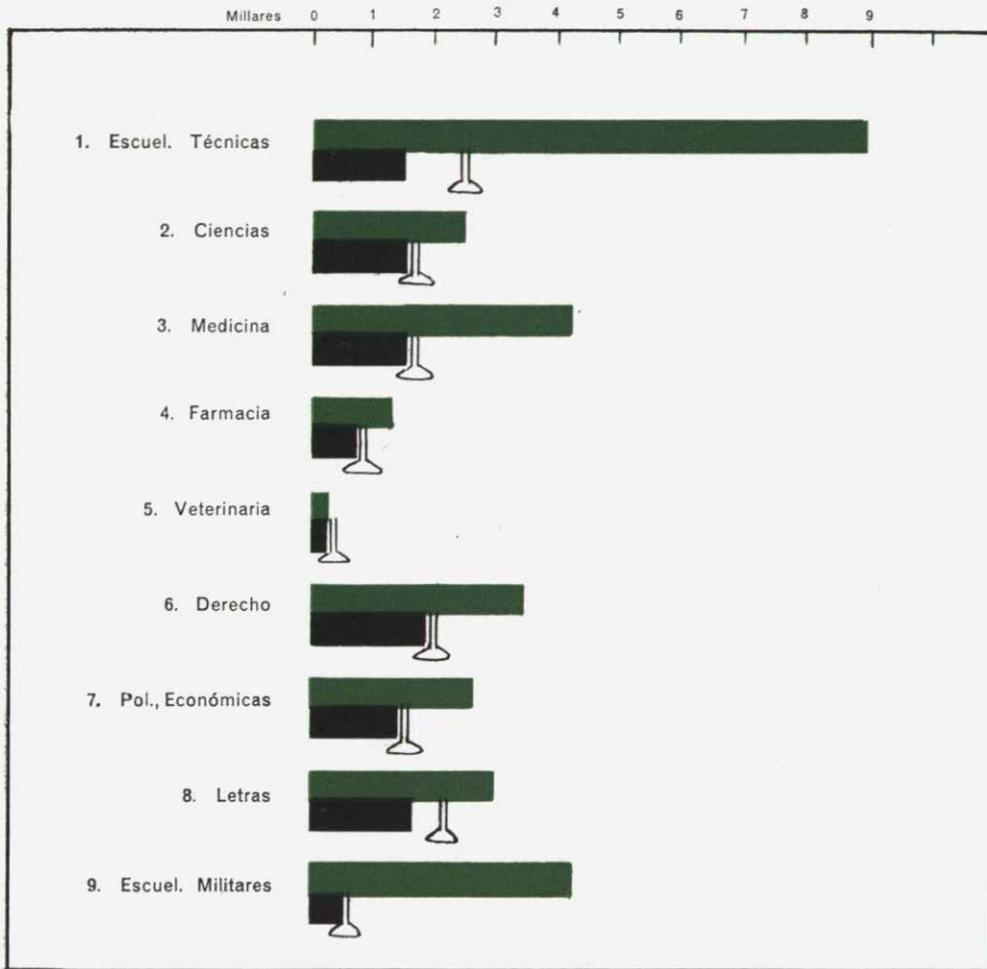
(7) GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación profesional para las carreras liberales o académicas», *Rev. Esp. Ped.*, enero, 1965, p. 31.

Cuadro 4
Elecciones profesionales
 (Alumnos de Preuniversitario)



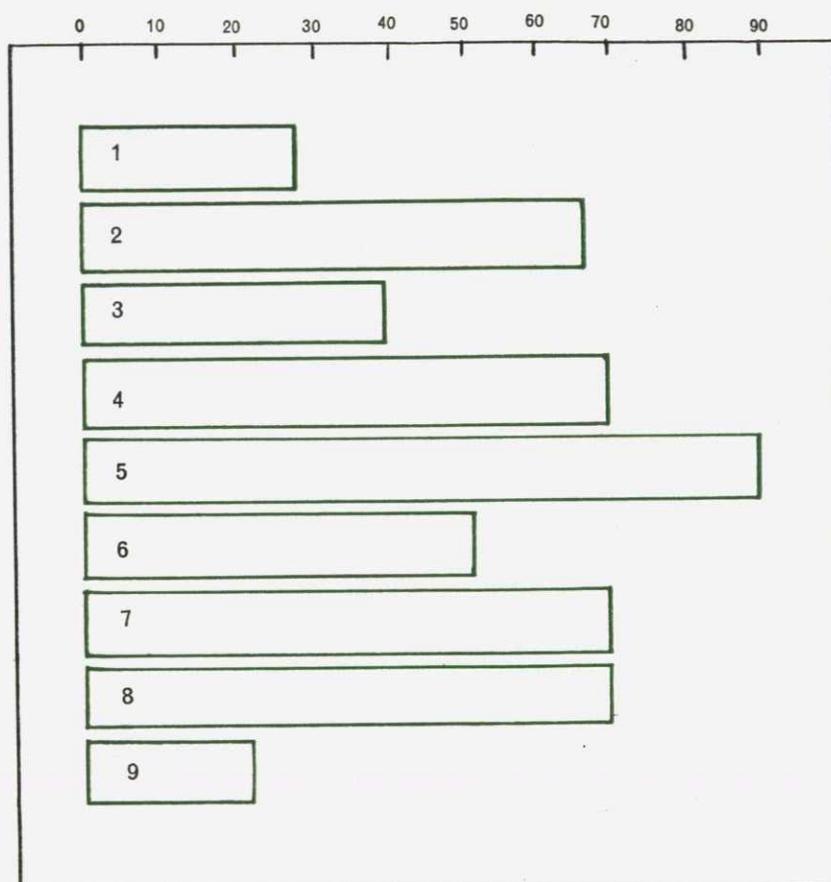
Cuadro 5

Distribución de alumnos en los estudios superiores
(Cifras previstas en 1967)



Cuadro 5 (Continuación)

Porcentaje probable de alumnos que terminarán los estudios



En algunas ocasiones inciden las tensiones familiares (historia de la familia, satisfacciones y frustraciones del hogar, identificación u oposición a padres o hermanos). A veces las motivaciones son tan frágiles y cambiantes que basta una toma de conciencia a partir de un informe o una entrevista para que el sujeto abandone sus posturas y busque nuevas perspectivas o se hunda en la duda. En otras ocasiones todos estos motivos son las rutas normales de cristalizar una verdadera vocación. El problema está en su coherencia y profundidad. El cuadro 4 señala el reparto aproximado de las elecciones y rechazos y el porcentaje de sujetos orientados hacia cada campo profesional.

Como resultado de todo ello parece lógico pensar que los primeros años de estudios universitarios serán por el momento años de crisis en los que una población fluctuante irá poniendo a prueba sus elecciones al mismo tiempo que tiene que realizar esfuerzos enormes por acomodarse a las exigencias de la vida universitaria. El porcentaje de alumnos fracasados o desorientados en los primeros años de carrera tiene forzosamente que ser muy elevado y él sólo recomendaría la puesta en marcha de los servicios de orientación escolar y profesional.

B) Problemas escolares de la vida universitaria

La masificación de los estudios y la falta de hábitos y madurez para hacer frente a las características de la vida universitaria (necesidad de trabajo personal no supervisado, dificultad para el control de la asistencia y el rendimiento, multiplicidad de los estímulos extraacadémicos, soledad y duda sobre el futuro) tiene que poner a prueba a muchos antiguos buenos estudiantes y conducirlos al fracaso. Pero el fenómeno más espectacular es el que presentan las avalanchas que hacia ciertas carreras sufre periódicamente nuestra Universidad por circunstancias o tópicos que polarizan la matrícula (supresión de exigencias o períodos selectivos, novedad, expectación) y las obligan a desarrollar los programas de trabajo en condiciones pésimas al mismo tiempo que a defenderse endureciendo sus exigencias o seleccionando drásticamente la población. El cuadro 5 recoge el número de

los estudiantes que se esperaban matricular en el curso 1965/66, el de los que deberían pasar al segundo curso y el de los que parecía previsible que terminaran en el año 1970. Mientras en ciertas Facultades la población que fracasa es reducida (Veterinaria, Farmacia), en otras la reducción es muy grande. El porcentaje de estudiantes en las carreras de Ingenieros que deciden abandonar los estudios entre el primero y segundo cursos es aparatoso y dramáticamente alto.

OBJETIVOS DE LA ORIENTACION ESCOLAR UNIVERSITARIA

A la luz de los problemas que hemos ido señalando se perfilan tres objetivos de la orientación educativa y profesional en la Universidad:

1) Conseguir que los estudiantes lleguen con más madurez y responsabilidad a la Universidad. Si no es posible que el Bachillerato superior se centre en sus objetivos, al menos el curso preuniversitario debe ser supervisado y programado desde la propia Universidad para que desde él se contribuya a la creación de los hábitos de trabajo y estudio necesarios en ella, la maduración de las posturaciones personales y la responsabilización en la elección de carrera.

La maduración profesional del estudiante preuniversitario es una tarea muy compleja que no puede realizarse a través de un mero informe psicotécnico. La orientación profesional ha dejado ya hace tiempo su preocupación por buscar el puesto de cada individuo o los campos de mayor ajuste, y aspira a convertirse en un proceso para que el sujeto «tome conciencia de sus posibilidades y las del mundo que le rodea, se posture responsablemente ante ellas y se prepare para profesar la vida desde una o sucesivas profesiones» (8). Debe plantearse desde tres planos:

a) Informativo.

El aspirante necesita conocer muchas cosas de las que tiene una información pobre o subjetiva; entre ellas:

— Las características actuales y previsi-

(8) GARCIA YAGÜE, J.: «La orientación profesional para las carreras liberales o académicas», *Rev. Esp. Ped.*, enero, 1965, p. 28.

bles de su personalidad (aptitudes, rasgos dominantes, motivaciones conscientes o inconscientes, deficiencias culturales, áreas de conflicto) y su proyección en los estudios universitarios y en el mundo profesional adulto. En la actualidad es relativamente viable realizarlo en alguno de sus planos (aptitudes, trazos de personalidad, motivaciones), especialmente los que aparecen ya cristalizados; y se dispone de media docena de baterías psicodiagnósticas validadas para la población y necesidades españolas.

- Los diferentes campos escolares y profesionales y sus perspectivas (necesidades culturales, dinámica de las profesiones, áreas laborales o escolares descritas en términos de exigencias psicopedagógicas y futuro laboral, movimientos de población escolar, etcétera). Parece recomendable que parta de esquemas extensos y objetivos sobre los que se puedan apoyar posteriormente las encuestas y discusiones o las experiencias concretas, visitas, conferencias). Nosotros lo hacemos a través de dos reuniones coloquio que se apoyan en la situación del propio grupo, recogida previamente a través de encuestas. En ambas se intenta dar ideas sobre la situación evolutiva, la problemática de la Universidad y el futuro de las diferentes carreras. Se les explica el proceso de orientación que se va a llevar a cabo con ellos y se les anuncia que podrán consultar con el departamento de orientación mientras permanezcan en la Universidad.

El plano informativo termina con la entrega de alguna publicación de apoyo sobre las carreras universitarias (9) y con el informe del resultado de los *tests* y demás técnicas de diagnóstico. Los datos se dan a cada escolar comunicando a los padres la existencia del proceso.

(9) De hecho hay muy poca información en España sobre las carreras universitarias y están por hacer incluso las descripciones psicotécnicas de los campos laborales. Sólo se pueden citar las monografías que dirigidas por F. Secadas fueron apareciendo en la Dirección General de Enseñanza Media (incompletas); las hojas legislativas que edita la Sección de Publicaciones del SEU y media docena de trabajos particulares, de entre los que destacan el de J. M. MORENO, *Enseñanzas, carreras y profesiones en España* (Madrid, 1962, 560 pp.) y el de GARCIA YAGÜE, J., *Los estudios universitarios y sus salidas profesionales*, Madrid, INAPP, 1967, p. 51. Este último había sido publicado anteriormente en la revista *Educadores* (1967-1968).

b) Coloquial y de experiencias personales.

Se aspira a que a través de comentarios, discusiones y visitas vayan entronizando sus posturaciones y la toma de conciencia de las dificultades de la vida universitaria.

c) De orientación y apoyo personal.

Los escolares deben tener acceso al orientador las veces que lo necesiten para reforzar sus informes o superar sus conflictos. Normalmente lo aprovechan.

El esfuerzo de la orientación preuniversitaria está dirigido a que el estudiante viva durante el año la problemática de la elección de carrera y al final escoja un camino, el que quiera, pero con mayor conocimiento de causa y aceptando explícitamente las consecuencias que esto le pueda acarrear; en la práctica se reducen las elecciones alegres y cuando el sujeto tiene que matricularse en los cursos universitarios lo hace con mayor responsabilidad.

2) Promover trabajos e investigaciones de base para la orientación universitaria y divulgarlos adecuadamente. Las posibilidades que tendría un Departamento de Orientación Universitaria subvencionado o programado desde el Ministerio de Educación y Ciencia serían extraordinarias y se dejarían sentir en la ordenación de la vida universitaria. Desde él se podrían organizar controles estadísticos de las causas de fracaso y desorientación de nuestra Universidad, establecer los cuadros de exigencias mínimos para el éxito de cada uno de los estudios, elaborar y divulgar información sobre campos profesionales o cambios previsibles en el mercado laboral, establecer esquemas operativos, etc. Los medios de difusión de que dispone una sociedad compleja como la nuestra podrían contribuir a una educación difusa de nuestros estudiantes de extraordinaria utilidad.

En la actualidad se han logrado establecer algunos controles diferenciales de las aptitudes e intereses de los estudiantes de las diferentes Facultades universitarias (estudio sobre las diferencias de inteligencia, análisis de los *tests* Kuder, Strong y temario vocacional, etc.), manejando los datos recogidos por el EMC del Ejército y empleando

en ocasiones los computadores del CSIC. Pero el trabajo es pequeño para lo que podría ofrecerse desde un Departamento ministerial.

3) Organizar Departamentos de Orientación Escolar y Profesional en todos los Distritos Universitarios que pudieran atender adecuadamente a todos los estudiantes

que lo necesitaran. Cuando esto se llevara a cabo no habría que olvidar la experiencia ni el personal de nuestros sufridos Institutos Nacionales de Psicología Aplicada y Psicotecnia. Sería desde ellos probablemente desde donde mejor se podría hacer, una vez remozados, la orientación y el consejo que tanto se están necesitando.



3. Investigaciones educativas

Alumnos libres de las Universidades españolas, por FERNANDO RODRIGUEZ GARRIDO

(Algunas observaciones a los datos obtenidos en la encuesta del Instituto Nacional de Estadística)

El Instituto Nacional de Estadística ha dado a conocer recientemente los resultados de dos encuestas: la primera restringida a los alumnos de primer curso de todas las Universidades españolas dispensados de asistencia a clase (enseñanza libre), y la segunda, entre los alumnos oficiales, igualmente de primer curso, de la Universidad de Madrid. La investigación está referida en uno y otro caso al año académico 1967-68 y las rúbricas contenidas en el cuestionario, común a ambas encuestas, tienen por finalidad esencial conocer el nivel social y económico de estos estudiantes, así como la atracción y zona de influencia de las Universidades. Los sectores de la enseñanza superior universitaria a que se circunscribe la investigación son, ciertamente, interesantes: Los alumnos libres representan la cuarta parte del alumnado total y constituyen por origen social, edad y otras circunstancias un grupo estudiantil perfectamente diferenciado y en cuanto a la Universidad de Madrid, absorbe el 35 por 100 de la población total universitaria. Los alumnos de primer curso a su vez representan el 30 por 100 del alumnado oficial de la Universidad Central, y el 25 por 100 de todos los alumnos universitarios de primer curso, igualmente oficiales.

La existencia de alumnos libres es, como acaba de apuntar el «Libro Blanco», una de las principales causas del bajo rendimiento de la enseñanza superior, aunque es necesario aceptarla en tanto no existan mayores disponibilidades de profesorado y puestos de estudio; calendarios y horarios más flexibles que permitan hacer compatibles los estudios con el trabajo y unas mayores oportunidades para el acceso a la educación a través de las distintas modalidades que pueden ofrecer un sistema amplio de protección escolar: becas, becas-salario, préstamos, residen-

cias, etc. Quizá el paso más firme que se ha dado últimamente en este sentido sea la creación —en acción coordinada de los Ministerios de Educación y Trabajo— de las becas-salario para trabajadores e hijos de trabajadores, acogidos al régimen de Seguridad Social.

Se limita este comentario a los resultados de la encuesta entre los alumnos libres, que aparecen resumidos en ocho tablas estadísticas, dejando para otro momento el análisis de los datos de los alumnos oficiales de primer curso de la Universidad de Madrid. La tabla 1 combina el lugar de residencia familiar (en el municipio sede de la Facultad, en otro municipio de la provincia, en otra provincia del Distrito Universitario, en otra provincia y en el extranjero) con la Universidad y Facultad donde se cursan los estudios. El mayor porcentaje —77 por 100— corresponde a los alumnos cuyo domicilio familiar radica en municipio distinto a aquel en que está localizada la Facultad. De aquí se infiere que la matrícula libre parece estar fundamentalmente constituida por estudiantes que no pueden atender los gastos de alojamiento y alimentación fuera del hogar familiar, o prescindir de un trabajo retribuido. El 23 por 100 restante debe corresponder a alumnos repetidores de curso que por imperativos legales se matriculan como «libres» (hubiera sido útil eliminar en la encuesta este grupo) o realizan un trabajo no compatible con los horarios de clases.

Las Universidades de Madrid y Barcelona tienen el mayor contingente de alumnos libres residentes en la capital, con una diferencia notable entre ambas en lo que se refiere al alumnado procedente de los ayuntamientos de la provincia; que en el caso de Barcelona asciende al 15,5 por 100, mientras que en Madrid sólo es 1,9.

Tabla 1

Alumnos matriculados en primer curso, según lugar de residencia familiar, por Facultades y Universidades

(Distribución porcentual respecto al total de cada Facultad y Universidad)

Enseñanza libre

Lugar de residencia familiar	TOTAL	En el municipio Sede de la Facultad	En otro municipio de la provincia	En otra provincia del D. Universitario	En otra provincia	En el extranjero	No consta
Universidades-Facultades							
<i>Universidades estatales:</i>							
Barcelona.....	100	45,5	15,5	16,8	20,5	0,4	1,3
Granada.....	100	12,5	6,7	33,8	45,1	0,7	1,2
La Laguna.....	100	5,7	30,0	50,0	12,9	—	1,4
Madrid.....	100	53,6	1,9	10,9	32,3	0,4	0,9
Murcia.....	100	27,4	28,5	7,8	36,3	—	—
Oviedo.....	100	11,2	31,7	11,2	45,3	—	0,6
Salamanca.....	100	13,7	12,1	30,0	43,2	—	1,0
Santiago.....	100	4,2	22,9	52,9	20,0	—	—
Sevilla.....	100	15,8	7,0	55,0	20,5	0,6	1,1
Valencia.....	100	33,0	22,8	24,2	20,0	—	—
Valladolid.....	100	19,3	5,3	48,2	25,4	0,9	0,9
Zaragoza.....	100	27,8	6,4	31,5	33,1	0,4	0,8
<i>Universidad de la Iglesia:</i>							
Deusto.....	100	44,8	7,9	28,9	18,4	—	—
Navarra.....	100	44,8	34,5	—	20,7	—	—
<i>Total general.....</i>	100	35,1	10,2	22,0	31,4	0,4	0,9
<i>Facultades:</i>							
Ciencias.....	100	42,6	10,2	17,7	28,1	0,2	1,2
C. Políticas y Económicas.....	100	44,6	4,8	11,5	37,9	0,7	0,5
Derecho.....	100	34,1	9,8	25,8	29,1	0,4	0,8
Farmacia.....	100	54,1	10,8	10,8	24,3	—	—
Filosofía y Letras.....	100	24,2	14,2	29,1	31,2	0,2	1,1
Medicina.....	100	51,3	4,4	15,7	26,6	0,8	1,2
Veterinaria.....	100	28,0	—	44,0	28,0	—	—

Es una consecuencia natural de las características demográficas, sociales y económicas de una y otra provincia. En tanto que Barcelona cuenta con una serie de ayuntamientos próximos a la capital de gran pujanza industrial y económica —Barcelona, Sabadell, Tarrasa, etc.—, con un potencial importante de vocaciones universitarias, la provincia de Madrid es, a este respecto, esencialmente la capital.

El peso que en los aspectos demográfico y económico juega la capital del Distrito Universitario frente al resto de la provincia, parece ser la principal motivación del mayor o menor porcentaje de alumnos con residencia familiar en el municipio sede de la Facultad. Esta hipótesis se confirma en el caso de las Universidades de La Laguna y Santiago, cuya sede radica en ciudad distinta a la capital.

La naturaleza de los estudios cursados es otro elemento a considerar. Así, las Facultades científicas y experimentales —Farmacia, Medicina, Ciencias y

Ciencias Económicas— tienen los mayores porcentajes de alumnos libres con residencia familiar en la ciudad sede de la Facultad. No olvidemos a este respecto la existencia de normas administrativas que imponen la matriculación libre cuando restan dos o más asignaturas del curso anterior, pero que de hecho no impiden la asistencia regular a clase del alumno.

Es especialmente importante analizar la relación entre localización de la Universidad y provincia de residencia familiar. En primer lugar, el examen de la tabla 2 muestra que en cada Universidad el mayor porcentaje de alumnos «libres» lo integran aquellos cuya familia reside en la provincia de la capital del Distrito Universitario —60,2 por 100— en la de Barcelona; 56,2 en Murcia; 55,4 en Madrid; 54,3 en Valencia; 41,8 en Oviedo, 38,6 en La Laguna; 34,8 en Zaragoza; 31,4 en Santiago; 25,9 en Salamanca; 16,5 en Valladolid; 22,1 en Sevilla; 19,2 en Granada. Cierta-

Tabla 2

Alumnos matriculados en primer curso, según la Universidad donde estudien y la provincia de residencia familiar

(Distribución porcentual respecto al total de cada Universidad)

Enseñanza libre

Universidad \ Provincia de residencia familiar	Universidad												
	TOTAL	Barcelona	Granada	La Laguna	Madrid	Murcia	Oviedo	Salamanca	Santiago	Sevilla	Valencia	Valladolid	Zaragoza
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Alava.....	0,4	0,2	—	—	0,2	—	—	—	—	—	—	1,8	1,5
Albacete.....	1,0	—	0,2	—	1,0	8,8	—	—	—	—	1,9	—	0,4
Alicante.....	1,8	—	0,7	—	0,6	19,0	—	0,5	—	0,6	10,1	—	0,4
Almería.....	1,0	0,2	4,9	—	0,7	3,3	—	0,5	—	—	—	—	—
Ávila.....	0,9	—	2,0	—	0,9	0,6	—	6,8	1,4	0,6	0,5	0,9	0,8
Badajoz.....	2,2	—	1,4	—	1,9	—	—	3,7	—	25,0	—	—	—
Baleares.....	1,4	5,1	1,6	—	0,5	—	0,6	0,5	—	—	1,8	0,9	3,4
Barcelona.....	7,9	60,2	0,2	—	1,2	—	—	—	—	1,2	—	—	1,1
Burgos.....	1,5	1,1	0,2	—	1,2	—	1,8	4,7	—	0,6	0,5	11,4	1,9
Cáceres.....	1,2	0,2	0,5	—	1,0	—	1,2	9,6	—	0,6	1,4	—	0,8
Cádiz.....	1,7	0,4	6,0	—	1,0	—	—	0,5	—	12,8	—	—	—
Castellón.....	1,4	1,5	0,2	—	0,7	—	—	—	—	—	14,3	—	1,6
Ciudad Real.....	1,4	0,2	0,5	—	3,0	1,1	—	—	—	1,8	0,5	—	—
Córdoba.....	3,0	—	17,9	—	0,9	1,1	—	—	—	12,2	—	—	0,8
Coruña.....	1,6	0,7	0,5	2,9	0,9	—	3,7	3,2	31,4	1,8	0,5	—	0,8
Cuenca.....	0,5	3,8	0,2	—	0,7	0,6	—	0,5	—	—	1,9	—	—
Gerona.....	0,6	3,7	—	—	0,3	—	—	—	—	—	—	—	—
Granada.....	2,5	—	19,2	—	0,6	1,1	—	0,5	1,4	1,2	—	—	—
Guadalajara.....	0,4	—	—	—	0,9	0,6	—	—	—	—	—	—	0,8
Guipúzcoa.....	1,3	—	—	—	0,3	—	2,5	4,7	1,4	0,6	1,4	8,8	4,6
Huelva.....	0,4	—	0,9	—	0,1	—	—	—	—	4,7	—	—	—
Huesca.....	1,0	3,7	—	—	0,7	—	—	—	—	—	—	—	4,9
Jaén.....	1,8	0,2	10,9	—	0,9	0,6	0,6	1,1	—	1,2	—	0,9	0,4
León.....	1,8	0,4	0,5	—	1,8	—	11,9	3,7	4,3	0,6	0,5	1,8	0,8
Lérida.....	0,7	3,5	0,2	—	0,1	—	—	0,5	—	—	—	—	2,4
Logroño.....	1,0	0,2	—	—	0,4	—	—	—	—	—	0,5	—	10,9
Lugo.....	0,7	0,2	—	—	0,7	0,6	2,5	0,5	8,6	1,2	0,5	—	0,4
Madrid.....	21,3	1,1	2,1	1,4	55,4	0,6	2,5	2,1	2,9	2,8	0,9	4,4	1,1
Málaga.....	2,4	—	17,4	—	0,7	0,6	—	—	—	1,8	1,4	—	—
Murcia.....	3,4	0,2	1,9	—	1,0	56,2	—	0,5	1,4	—	0,5	2,6	—
Navarra.....	2,0	0,7	0,2	—	0,8	—	1,2	0,5	—	1,2	—	4,4	9,9
Orense.....	0,5	0,2	—	—	0,5	—	0,6	1,1	5,7	—	0,5	1,8	—
Oviedo.....	2,3	0,9	0,2	—	0,8	0,6	41,8	0,5	1,4	—	—	2,6	—
Palencia.....	0,5	—	0,2	—	0,4	0,6	0,6	0,5	1,4	—	—	5,3	—
Palmas (Las).....	1,2	—	0,7	47,2	0,4	—	0,6	—	—	0,6	—	—	—
Pontevedra.....	1,0	0,4	0,2	—	0,6	—	—	—	34,5	—	—	0,9	—
Salamanca.....	1,8	0,2	0,7	—	0,6	—	0,6	25,9	1,4	0,6	—	2,6	—
Santa C. de T.....	1,1	—	0,7	38,6	0,9	—	—	—	—	0,6	—	—	—
Santander.....	1,4	0,2	0,2	1,4	0,4	—	12,5	2,6	—	—	—	16,7	—
Segovia.....	0,7	—	0,2	—	1,7	0,6	0,6	—	—	0,6	—	—	—
Sevilla.....	2,0	0,2	3,9	—	1,0	—	1,2	0,5	—	22,1	0,5	0,9	—
Soria.....	0,8	0,7	—	—	0,8	1,1	—	—	—	—	—	—	4,9
Tarragona.....	0,8	4,8	—	—	0,3	—	—	—	—	—	0,9	0,9	0,8
Teruel.....	0,6	0,4	—	—	0,3	—	—	—	—	—	3,3	—	3,0
Toledo.....	2,1	0,4	—	—	5,1	—	0,6	2,1	—	0,6	—	—	0,8
Valencia.....	3,6	0,2	0,7	—	0,7	1,1	—	—	1,4	—	54,3	—	1,5
Valladolid.....	1,0	—	—	—	1,2	0,6	—	2,6	—	—	—	11,2	—
Vizcaya.....	2,4	0,2	—	—	0,7	—	9,3	4,0	1,4	—	—	16,5	4,1
Zamora.....	1,2	1,1	—	1,4	0,8	—	1,9	13,8	—	—	—	—	0,4
Zaragoza.....	3,2	2,6	—	—	0,4	—	—	1,1	—	0,6	1,4	0,9	34,8
Sahara.....	0,3	—	1,4	4,3	0,1	—	—	—	—	0,6	—	—	—
Ifni.....	0,1	—	0,7	1,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
R. C.....	1,2	—	1,7	1,4	1,2	0,6	1,2	0,5	—	1,2	—	1,8	—

mente también actúa sobre la matrícula libre el tipo de estudios que se pretende realizar. La interpretación de este hecho parece evidente: si el mayor contingente de alumnos libres reside en la provincia (excluida la capital) en cuya capital radica el Centro de estudio, la matrícula libre está motivada esencialmente por razones de tipo económico que fuerzan a simultanear estudios con trabajo remunerado, aunque pueden tener un cierto peso las normas administrativas a que antes hemos aludido relativas a la matriculación forzosa como alumnos libres cuando restan dos o más asignaturas del curso anterior. Es indudable que cada Universidad tiene un *hinterland* o zona de influencia constituido por la propia provincia y las limítrofes que aporta el mayor contingente de alumnado y esta zona estaría todavía más definida si cada Universidad contara con la totalidad de Facultades y Secciones. No es menos cierto, pues, que la residencia familiar en ciudad próxima a la de localización del Centro es elemento importante para posibilitar la realización de estudios, incluso, en régimen de no asistencia a clase.

La democratización de la enseñanza, entendida como posibilidad real de acceso a un nivel de estudios, es ya realidad en nuestro país en lo que se refiere a la primaria o básica hasta los catorce años; incluso la enseñanza media, con sus distintas variantes, alcanza a una proporción del sector de la sociedad de renta más baja, pero ¿en qué medida tienen acceso a la Universidad miembros de este grupo socioeconómico? ¿En qué grado condiciona la situación económica familiar la realización de estudios superiores?

Las tablas 3 y 4 que combinan la situación profesional con la profesión y rama de actividad económica del padre, respectivamente, deberían dar la respuesta. Sin embargo, los datos consignados son de difícil interpretación debido a la falta de correlación entre «situación profesional» y «profesión». No obstante, parece que si de las columnas encabezadas con las rúbricas «obreros independientes» y «asalariados» que recogen el 52 por 100 del total se eliminan los alumnos cuyos padres están clasificados como «profesionales técnicos», «administradores, gerentes y directores» o «vendedores», el 21,8 por 100 que se obtiene debe representar al sector de rentas más bajo. La proporción es sensiblemente superior a la representación de este sector en el alumnado oficial que se fija en torno al 6 por 100. La tabla 4 relaciona la situación profesional paterna con la rama económica en que desenvuelve su actividad. Esta tabla complementa la información de la 3 en el sentido de precisar que son los hijos de los obreros y asalariados que desarrollan su actividad en la Banca y Seguros, industrias de la electricidad, gas y agua, industrias extractivas y servicios los que tienen mayores posibilidades de acceso a la Universidad. Según la tabla 5, el grupo constituido por obreros agrícolas, empleados y subalternos, contra maestros y obreros calificados, peones y obreros sin calificar y personal de servicios aporta el 12,3 por 100 del alumnado libre.

Es significativa la reducidísima presencia en la Universidad de los hijos de obreros agrícolas. Ello confirma la tesis de que la residencia en el municipio sede de la Facultad es un factor que favorece la realización de estudios. De cada 100 alumnos de las Fa-

Tabla 3

Alumnos matriculados en primer curso, según situación profesional y la profesión del padre

(Distribución por mil respecto del total)

Enseñanza libre

Situación profesional Profesión (Grupo)	TOTAL	Empresarios con asalariados	Empresarios sin asalariados	Obreros independientes	Asalariados	Otras situaciones	No consta
<i>Totales.....</i>	1.000,0	143,0	135,6	23,9	500,5	49,4	147,6
Profesionales técnicos y asimilados.....	220,8	23,1	12,2	0,5	144,4	35,3	5,3
Administradores, gerentes, directores.....	190,3	48,7	1,9	0,8	134,4	2,4	2,1
Vendedores.....	94,7	29,7	32,9	4,0	22,0	4,8	1,3
Agricultores, cazadores, trabajadores, forestales y asimilados.	124,2	28,9	70,6	8,5	11,1	2,4	2,7
Trabajadores de los transportes y comunicaciones.....	26,5	0,3	2,9	1,1	21,1	0,8	0,3
Artesanos y trabajadores ocupados en diversos procesos de la producción.....	96,9	9,6	11,4	7,7	66,9	0,8	0,5
Trabajadores que no pueden ser clasificados según la ocupación.....	154,5	2,4	3,7	1,3	10,1	2,4	134,6
Fuerzas Armadas.....	92,1	0,3	—	—	90,5	0,5	0,8

Tabla 4

Alumnos matriculados en primer curso, según la situación profesional y rama de actividad a que pertenece el padre
(Distribución porcentual respecto al total de cada rama)

Enseñanza libre

Situación profesional Rama de actividad económica	TOTAL	Empresarios con asalariados	Empresarios sin asalariados	Obreros independientes	Asalariados	Otras situaciones	No consta
	<i>Totales</i>	100	14,3	13,6	2,4	50,1	4,9
Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca.....	100	23,1	54,4	7,0	11,2	2,0	2,3
Industrias extractivas.....	100	15,2	2,2	2,2	80,4	—	—
Industrias manufactureras.....	100	31,1	10,2	4,3	53,1	1,1	0,2
Industrias de la construcción.....	100	32,1	4,7	4,7	55,7	1,9	0,9
Industrias de la electricidad, gas y agua.....	100	8,1	2,7	2,7	83,8	2,7	—
Comercio.....	100	31,7	30,5	3,8	27,3	4,5	2,2
Banca y Seguros.....	100	3,8	1,0	—	92,3	1,9	1,0
Transporte y Comunicaciones....	100	13,8	8,0	3,6	71,7	0,7	2,2
Servicios (Administración pública, personales, de esparcimiento, etcétera).....	100	6,1	2,9	0,4	80,1	9,6	0,9
No consta.....	100	4,1	3,0	1,0	14,6	2,3	75,0

cultades de Filosofía, 16,2 son hijos de profesionales integrados en alguna de las cinco categorías socio-económicas antes reseñadas; en las Facultades de

Ciencias el porcentaje baja al 13,4; a 10,9 en Medicina; 10,7 en Derecho, y 6,2 en Económicas (tabla 5). Estos índices permiten constituir lo que podría deno-

Tabla 5

Alumnos matriculados en primer curso, según la facultad donde estudian y la categoría socioeconómica del padre
(Distribución porcentual respecto al total de cada Facultad)

Enseñanza libre

Facultad Categoría socio económica	TOTAL	Ciencias	Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Derecho	Filosofía y Letras	Medicina
	<i>Totales</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Empresarios agrarios.....	2,8	3,0	3,1	2,6	2,8	1,6
Empresarios sin asalariados del Sector agrario.....	6,7	2,8	2,5	5,3	11,9	3,6
Obreros agrícolas.....	1,6	1,1	0,9	1,0	2,6	0,8
Empresarios de la Industria y el Comercio (con asalariados).....	11,1	13,8	14,0	14,9	5,9	13,3
Empresarios sin asalariados y trabajadores independientes de la Industria y el Comercio.....	7,1	7,9	5,2	6,6	7,7	7,7
Profesiones liberales y asimilados.....	3,9	3,6	3,0	7,1	2,9	8,5
Directores de empresas y sociedades.....	1,0	1,1	1,2	1,6	0,6	1,6
Cuadros superiores.....	14,7	18,2	17,4	20,9	8,3	21,8
Cuadros medios:						
Técnicos medios.....	8,4	9,9	7,4	6,3	9,1	9,3
Empleados de oficina.....	12,4	13,7	11,9	13,9	11,3	16,1
Vendedores de todas clases.....	2,2	3,0	2,5	2,4	1,9	2,0
Empleados subalternos.....	2,6	2,0	1,0	2,4	3,8	2,4
Contramaestres y obreros calificados.....	6,7	8,7	3,8	5,9	8,1	6,1
Peones y obreros sin calificar.....	0,8	1,1	0,4	0,6	0,8	1,6
Personal de servicios (cocineros, camareros, servicio doméstico, limpiadoras, etc.)....	0,6	0,5	0,1	0,8	0,9	—
Otros (personal que no ha podido ser clasificado en las categorías anteriores).....	17,4	9,6	25,6	7,7	21,4	3,6

Tabla 6

Alumnos matriculados en primer curso, según la Universidad donde estudian y la categoría socio-económica del padre

(Distribución porcentual respecto al total de cada Universidad)

Enseñanza libre

Categoría socioeconómica \ Universidad	Universidad													
	TOTAL	Barcelona	Granada	La Laguna	Madrid	Murcia	Oviedo	Salamanca	Santiago	Sevilla	Valencia	Valladolid	Zaragoza	Deusto
<i>Totales</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Empresarios agrarios.....	2,8	0,9	1,9	8,6	3,6	1,7	0,6	4,7	—	4,7	4,2	2,6	1,5	3,0
Empresarios agrarios sin asalariados.....	6,7	4,6	4,9	10,0	5,8	12,3	6,2	11,1	6,0	2,9	12,5	2,6	6,8	22,4
Obreros agrícolas.....	1,6	1,5	0,9	2,9	0,4	5,0	—	4,2	3,0	3,5	2,8	0,9	3,8	—
Empresarios de la industria y del comercio (con asalariados).....	11,1	12,4	9,5	1,4	10,9	11,7	18,6	7,4	17,0	9,4	10,2	18,4	9,4	11,9
Empresarios sin asalariados y trabajadores independientes de la industria y el comercio.....	7,1	6,0	7,9	7,1	6,6	7,3	11,1	6,8	7,1	10,5	8,8	7,0	4,8	3,0
Profesiones liberales y asimilados. Directores de empresas y sociedades.....	3,9	3,8	5,1	4,3	3,7	3,4	5,0	2,6	2,9	6,4	4,7	4,4	2,3	1,5
Cuadros superiores.....	14,5	8,4	9,3	17,1	20,3	10,0	16,8	13,2	21,3	12,2	9,3	18,4	10,2	6,0
Cuadros medios:														
Técnicos medios.....	8,5	7,3	9,7	8,8	8,9	10,1	8,1	11,6	7,1	9,4	9,8	1,8	6,0	4,5
Empleados de oficina.....	12,3	7,1	9,5	12,8	13,3	15,6	8,1	9,5	18,5	15,8	13,4	22,8	10,9	23,9
Vendedores de todas clases.....	2,2	1,3	1,4	1,4	2,5	2,2	1,9	2,6	5,7	1,2	3,3	4,4	1,9	3,0
Empleados subalternos.....	2,6	0,7	3,5	—	2,6	2,8	5,0	4,7	—	1,8	3,3	1,8	3,0	1,5
Contra maestros y obreros sin calificar.....	6,7	6,4	3,0	10,0	7,0	7,8	11,8	9,5	1,4	5,8	7,9	11,4	5,3	4,5
Peones sin calificar.....	0,8	0,9	—	—	0,7	0,6	1,2	—	—	1,2	0,9	—	3,0	—
Personal de servicios (cocinero, camareros, servicio doméstico, etc.). Otros (personal que no ha podido ser clasificado en grupos anteriores).....	0,6	0,2	0,2	—	0,7	0,6	0,6	—	—	—	1,9	0,9	1,1	1,5
	17,6	37,6	32,5	15,6	11,6	8,9	5,0	12,1	10,0	14,0	5,6	2,6	29,2	7,3

minarse «escala de democratización» de las Facultades universitarias. Salvo en el caso de Filosofía y Letras, Facultad con un alto contingente de alumnos procedentes del Magisterio, carrera a su vez con una fuerte proporción de alumnos de modesta condición económica familiar, no parece existir una clara explicación lógica de estos porcentajes.

La investigación de estos alumnos continúa con la tabla 6 en la que la población se clasifica por la Universidad donde estudian y la categoría socioeconómica del padre. Manteniendo la hipótesis, con las naturales reservas, de que los «obreros agrícolas», «empleados subalternos», «contra maestros y obreros calificados», «peones sin calificar» y «personal de servicios», constituyen los grupos de más baja renta, se puede establecer una ordenación de las 12 Universidades estatales según el tanto por ciento de sus alumnos libres cuyos padres pertenecen a alguna de las cinco categorías socioeconómicas antes reseñadas. Estos son los resultados:

Universidades	Tanto por 100 alumnos	Renta media «per capita» por Distrito Universitario — Año 1967
Oviedo.....	18,6	41.286
Salamanca.....	18,4	31.292
Murcia.....	16,8	33.631
Valencia.....	16,8	42.837
Zaragoza.....	16,2	47.374
Valladolid.....	15,0	54.269
La Laguna.....	12,9	30.185
Sevilla.....	12,3	29.945
Madrid.....	11,4	40.516
Barcelona.....	9,7	56.265
Granada.....	7,6	26.556
Santiago.....	4,4	31.168
<i>Promedio nacional</i> ...	12,3	44.681

Sería arriesgado establecer consecuencias definitivas sobre estos porcentajes. Las deducciones que sugieren estas cifras sólo son válidas para el curso académico considerado y no parece existir ninguna razón de tipo económico o social referida al conjunto de provincias que integran cada Distrito Universitario que explique estos porcentajes. Así, por ejemplo, el Distrito Universitario de renta media *per capita* más alta, es Barcelona con 56.265 pesetas, y, sin embargo, ocupa el lugar décimo en la ordenación de las Universidades por el porcentaje de alumnos libres cuyos padres pertenecen a alguna de las cinco categorías socioeconómicas reseñadas. Es cierto que podría argüirse que las provincias de renta *per capita* más baja deben tener mayor número de alumnos libres y, por consiguiente, mayor proporción de representantes de las categorías socioeconómicas más modestas, pero tampoco esta afirmación es válida en este caso, ya que el Distrito Universitario de Granada, con una renta *per capita* de 26.556 pesetas (la más baja de todos los Distritos) es también, con la excepción de Santiago, el de menor representación de aquellos grupos. En resumen, podría afirmarse que el acceso a los estudios superiores de hijos de obreros, empleados, subalternos y categorías socioeconómicas similares es resultado de una conjunción de factores, entre los que sin negar la importancia del nivel de renta familiar, es indudable que pesan, entre otros, el ambiente cultural de la provincia y la residencia en la sede de la Facultad universitaria o ciudad próxima.

Al analizar los estudios cursados por los padres (tabla 7) se observa que de cada 100 alumnos, 17,2 sus padres poseen una titulación de grado medio y 6,2 de grado superior. En el examen de la relación titulación padre/estudios de los hijos, se comprueba que los mayores porcentajes de alumnos con padre graduado superior corresponden a las Facultades de Farmacia, Veterinaria, Derecho y Medicina, hecho lógico por cuanto que el ejercicio libre de estas pro-

Tabla 7

Alumnos de primer curso cuyos padres poseen título medio o superior
(Distribución porcentual del total de alumnos)

Enseñanza libre

Universidades Facultades	Título que poseen los padres de los alumnos	
	De grado medio	De grado superior
Universidades estatales.	17,2	26,2
Barcelona.....	14,3	18,1
Granada.....	15,7	21,3
La Laguna.....	14,3	24,3
Madrid.....	18,2	32,0
Murcia.....	24,0	17,8
Oviedo.....	22,4	33,5
Salamanca.....	18,4	18,9
Santiago.....	12,9	45,7
Sevilla.....	17,0	29,2
Valencia.....	15,8	23,3
Valladolid.....	15,8	30,7
Zaragoza.....	14,7	18,0
Universidades de la Iglesia.....	13,4	40,3
Deusto.....	18,4	57,8
Navarra.....	6,9	13,8
<i>Total general.....</i>	17,1	26,4
Ciencias.....	19,6	29,8
Ciencias Políticas y Económicas.....	15,3	30,5
Derecho.....	17,7	43,1
Farmacia.....	5,4	64,9
Filosofía y Letras.....	17,3	14,8
Medicina.....	16,1	34,2
Veterinaria.....	20,0	44,0

Tabla 8

Alumnos matriculados en primer curso, según la facultad en que están matriculados y el título académico presentado

(Distribución porcentual respecto al total de cada Facultad)

Enseñanza libre

Título académico presentado para matricularse Facultad	TOTAL	Bachillerato con Preuniversitario	Bachillerato Laboral con prueba de madurez	Técnico de Grado medio	Profesor Mercantil	Oficial del Ejército o similar	Maestro Nacional	Estudios eclesiásticos	No consta
<i>Totales.....</i>	100	57,2	0,6	2,9	5,0	0,6	24,0	2,9	6,8
Ciencias.....	100	72,2	2,3	8,4	—	1,1	—	0,2	15,8
Ciencias Políticas, Económ. y Com.....	100	67,6	—	5,3	18,6	1,2	—	0,6	6,7
Derecho.....	100	80,7	0,4	1,6	6,1	1,2	—	2,3	7,7
Filosofía y Letras.....	100	31,6	0,1	0,3	0,2	—	59,7	5,9	2,2
Medicina.....	100	90,0	1,2	—	—	—	—	1,2	7,6

fesiones implica en un gran número de casos la existencia de una farmacia, clínica o bufete que se transfiere de padre a hijos. Ello tiene como consecuencia que en estas Facultades se dé en alto grado la identidad de los estudios del hijo con la profesión del padre.

El último aspecto investigado es el relativo al título medio presentado para acceso a la Universidad (tabla 8). En el conjunto de las Facultades, el 57 por 100 de los alumnos habían cursado el Bachillerato general y curso preuniversitario, que sigue siendo la vía natural para los estudios universitarios, con la excepción de la Facultad de Filosofía y Letras, en la cual el 60 por 100 de sus alumnos libres procede del Magisterio primario. En el curso académico de la encuesta aún no estaba reglamentado el acceso a las restantes Facultades universitarias de los maestros titulados por el plan de estudios anterior a la ley de

23 de diciembre de 1965, que reforma la de enseñanza primaria, ni se había graduado la primera promoción según el nuevo plan establecido en la referida ley. Dicha reglamentación, promulgada en febrero de 1968, dispone que tales maestros deben cursar el preuniversitario, siendo dispensados de la escolaridad y prueba común. En consecuencia, los maestros graduados por el Plan de 1947 sólo podrían matricularse en la Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía).

Aun con las limitaciones expuestas, la encuesta del Instituto Nacional de Estadística es un esfuerzo evidente y positivo para contribuir al conocimiento de las características sociológicas del alumnado universitario de primer curso dispensado de asistencia a clase, sector importante tanto cuantitativa como cualitativamente.



4. La educación en la encrucijada

Declaración del Sr. Olof Palme, Ministro de Educación sueco, en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación *

El profesor Palme, ministro sueco de Educación, abrió el debate sobre los documentos presentados por la OCDE. —«Desarrollo de la Educación Secundaria y el Consejo de Europa»—, «Evolución y perspectivas de la Educación escolar», con un interesantísimo discurso, cuyo contenido producirá, sin duda, un impacto en el planteamiento pedagógico y la política educativa del continente.

Las palabras del ministro sueco, que transcribimos a continuación, constituyen un estimulante desafío y una invitación sugestiva para todos los implicados en el planteamiento y solución del máximo problema de la educación en la hora actual.

He aquí el texto del discurso:

Es un gran placer para mí abrir el debate sobre dos documentos preparados especialmente para esta ocasión por la OECD y el Consejo de Europa, ambos concernientes a los diferentes problemas de la segunda enseñanza. El documento de la OECD sobre *Desarrollo de la segunda enseñanza* y el sumario del estudio del Consejo de Europa titulado *Educación escolar, Evolución y perspectivas*. Ambos documentos constituyen, en mi opinión, una alentadora base de discusión, toda vez que conciernen a problemas vitales de la enseñanza de nuestros días. Deseo expresar al Secretariado de la OECD y a M. Joseph Majault mi aprecio por su excelente trabajo.

Los diversos temas del temario para la Sexta Conferencia de Ministros de Educación, están estrechamente relacionados los unos con los otros. A pesar de que mi principal tarea consiste en exponer mi opinión sobre las reformas de la segunda enseñanza, no puedo contenerme, refrenar mi deseo de tratar de cuestiones que ya han sido consideradas y que serán tomadas en consideración en otras ocasiones durante esta reunión. La razón de esto es obvia. Creo

que la mayoría de nosotros estamos de acuerdo en que no es aconsejable, ni siquiera posible, considerar las diferentes partes de un sistema de enseñanza independientemente las unas de las otras. El sistema de enseñanza debe verse como un todo, en su totalidad.

El desarrollo de la segunda enseñanza tiene en nuestros países muchas facetas en común. La expansión cuantitativa ha sido tremenda. Todos los países tienen o se aproximan a adoptar una enseñanza obligatoria que alcanza a los dieciséis años de edad. Algunos países se acercan rápidamente a que la enseñanza para todos llegue aproximadamente hasta la edad de dieciocho años.

Otra faceta interesante que se observa en los dos documentos preparados para este debate es la tendencia hacia una fusión de la primera enseñanza y una segunda enseñanza de grado inferior que forme parte de un sistema completo de escolaridad obligatoria, llamado frecuentemente amplio o comprensivo, unificado orgánicamente y en algunos casos también de forma educativa, de nueve a diez años de duración.

¿Cuáles son los intereses y motivos detrás de este desarrollo? En mi opinión, principalmente, son de dos clases.

El primer motivo es el deseo de lograr igualdad y entendimiento entre seres humanos con diferentes intereses y capacidades y de distinta preparación o nivel social. La idea detrás de este sistema comprensivo de escolaridad se dirige a estimular el interés en la enseñanza entre alumnos de familias sin tradición cultural. De esta manera la escuela neutraliza la división de la sociedad existente entre las diferentes capas sociales que no tienen contacto entre sí. Como base de nuestro debate, creo que debemos reconocer que los países industrializados de la Europa Occidental, a despecho de un sorprendente progreso econó-

* Celebrada en Versalles del 20 al 22 de mayo de 1969.

mico, en muchos aspectos permanecen como sociedades de distintas clases sociales en el viejo sentido de la frase.

El segundo motivo descansa en la necesidad de utilizar eficazmente todo el potencial humano existente o disponible en el país. La demanda nacional de potencial humano cualificado hace irrazonable un sistema educativo que traiga como resultado impedir que grupos numerosos consigan un nivel de enseñanza conmensurable a sus talentos.

En muchos casos se ha intentado, a toda costa, alcanzar la meta últimamente citada mediante la incorporación, dentro de un sistema escolar paralelo, de los medios para cambiar de una a otra rama de la enseñanza. Por las materias aportadas por la OECD sabemos cuán difícil es conseguir que estos cambios se realicen con eficacia. Además, si esta posibilidad de cambio pudiera llevarse a cabo de manera que funcionara satisfactoriamente, el resultado casi inevitable sería que las clases ya culturalmente empobrecidas se empobrecerían todavía más. Indudablemente es por esto por lo que en muchos países la idea de una escuela comprensiva está ganando terreno gradualmente.

Tal sistema puede basarse en diferentes modelos. Por ejemplo, solamente en Europa, vemos un número de soluciones diversas. Sin embargo, se pueden distinguir tres modelos principales. El primero es, en su configuración externa, una escuela unificada, pero en la cual los alumnos se dividen en ramas paralelas en la primera etapa, esto es, organizada como conjunto, pero no unificada en su función educativa. Tanto el segundo como el tercer modelo están basados en el principio de que las clases permanecerán sin cambio a través de todo el período de escolaridad. En el segundo modelo existe un gran núcleo común de materias con posibilidades de libre opción como complemento. En el tercer modelo la integración es total, orgánica y educativamente. Los alumnos trabajan en clases unificadas durante todo el período de escolaridad. En este caso se da la oportunidad de libre selección, principalmente mediante la individualización dentro del plan común de trabajo en las clases. La escolaridad comprensiva sueca de nueve años de duración se ha desarrollado hasta 1963, fecha en que se decidió reorganizarla, principalmente de acuerdo con el modelo número tres. Esto significa que, a partir de 1970, tendremos un sistema casi completamente unificado hasta el final del período de escolaridad obligatoria.

El desarrollo en cuanto a comprensibilidad o alcance, del cual he hablado, tiene también otro aspecto o punto de vista muy importante. Se ha considerado durante largo tiempo una cuestión natural, que los alumnos con impedimentos físicos, mentales o emocionales deberían ponerse en escuelas o clases especiales. El aplazar la integración de estos alumnos en un medio ambiente normal significa, sin embargo, reducir sus oportunidades de encontrar un sitio significativo y relevante en la sociedad. Ha quedado demostrado que es pedagógicamente posible, en un elevado porcentaje, cambiar a estos alumnos a clases ordinarias. Pero en tales casos, por lo general es preciso llevar a cabo medidas especiales en la estructura de las clases. Los alumnos que padecen des-

órdenes mentales o dificultades para leer o escribir, pueden necesitar profesores especializados durante una parte limitada de tiempo. Los impedidos ortopédicamente pueden necesitar ayuda personal y equipos especiales.

Por supuesto, el incremento de la comprensibilidad requiere esfuerzos considerables de investigación educativa y trabajos para su desarrollo. Debe darse especial prioridad al desarrollo de métodos que permitan la individualización. El desarrollo del trabajo educativo en cuanto se refiere a la enseñanza de los impedidos, debe dirigirse a alcanzar categorías, mediante la enseñanza regular, lo que antes era inaccesible. Para alcanzar a los mecanismos que conducen al fracaso o dificultades en una escuela, debemos también entrar en otras áreas de la investigación, tales como la sociología y la psicología.

La razón por la que he tratado con tanta amplitud sobre el concepto de la comprensibilidad se debe a que aun cuando las medidas de diferenciación estructural, como la división de corrientes y líneas de conducta, ha demostrado que conduce a una diferenciación social determinada, que tiende también a afectar la futura elección de los estudios. Una enseñanza básica comprensiva es, pues, un importante instrumento para avanzar más hacia uno de los principales fines sociales: igualdad de oportunidades para todos.

A nivel de la segunda enseñanza superior, nos encontramos con tendencias algo similares en cuanto a la comprensibilidad. Estoy utilizando el término Segunda enseñanza superior verdaderamente en un sentido muy amplio, queriendo significar *todas* las formas de enseñanza disponibles para jóvenes, digamos entre los dieciséis y diecinueve años: enseñanza general y técnica, tanto como instrucción vocacional. Los motivos para la unificación de la Segunda enseñanza superior son los mismos que para los grados inferiores. Pero existen también otros motivos. Las evoluciones en el mercado laboral que llevan consigo el incesante y rápido remodelado de las estructuras de la industria, y la necesidad de preparar a los individuos para estos cambios, exigen una creciente anchura o liberalidad en la educación del individuo. Una Segunda enseñanza superior de integración permite también un mejor uso de los recursos respecto a edificios, materiales y personal. Disminuirá también las diferencias de *status* entre diferentes cursos de enseñanza. Las razones para la unificación de la enseñanza por encima del nivel de la segunda enseñanza de grado inferior, deben ser sopesadas en contra de las desventajas de una prolongación del tiempo de estudios y contra los recursos que tal sistema requeriría. En mi opinión, existen poderosos motivos para una coordinación orgánica. En Suecia hemos decidido recientemente integrar las actuales tres maneras de enseñanza voluntaria: la escuela superior, la llamada escuela de continuación y la escuela vocacional, en una sola escuela de segunda enseñanza superior.

Los mismos motivos y factores que llevan a los cambios en la organización externa de nuestras escuelas están, por supuesto, afectando también a la pauta, modelo y contenido de la enseñanza. El trabajo de prácticas ha sido rara vez despreciado

comparándolo con el estudio teórico y el valor de materias; en general, ha sido acentuado en la escuela a costa de trabajos prácticos y técnicos. Un ideal de enseñanza conservador otorgó un *status* exagerado a los estudios humanísticos y clásicos.

Pero una nueva perspectiva está surgiendo que tendrá consecuencias tanto para el plan de materias diversas en el programa de estudios, como por el mérito que se atribuirá a las materias para el ingreso en diferentes formas de la educación superior.

Un primer paso, que ya se ha dado en varios países, es que todas las materias están igualmente calificadas para cambiar de un plano a otro de enseñanza, por ejemplo, de la segunda enseñanza de grado inferior a la segunda enseñanza superior. La próxima y mucho más revolucionaria medida es una modificación de las condiciones tradicionales para ingresar en la Universidad y otras instituciones de enseñanza superior, a fin de permitir a las personas que no tengan calificaciones formalizadas, pero que sean merecedoras de ellas a través de otras varias actividades, a efectuar el ingreso en enseñanzas superiores en las mismas condiciones que aquéllas que tengan sus calificaciones formalizadas. En Suecia, una comisión especial está trabajando sobre este importante problema. Este otoño veremos los primeros resultados de su trabajo. Entonces, las personas de más de veinticinco años de edad que tengan al menos cinco de experiencia profesional, serán admitidas en cursos universitarios de determinadas materias aun cuando no reúnan los requerimientos generales que les cualifique para ingresar en una Universidad.

Las reformas de organización externa deben llevarse a cabo no solamente mediante reformas de las asignaturas, sino también mediante un cambio de la manera de trabajar en la escuela. Este cambio puede resumirse con las palabras individualización, colaboración y participación. Cuando hablo de la escuela comprensiva, trato de acentuar cuán importante es alcanzar *dentro* de una clase la individualización que anteriormente hemos tratado de obtener; por ejemplo, a través de su división en cursos.

La individualización es particularmente importante, porque permite la concentración respecto a la quizá más importante tarea de la escuela, a saber: ayudar a aquellos que están en un sentido amplio impedidos para conseguir el máximo desarrollo.

Pero la individualización no debe conducir a dividir la situación educativa, al aislamiento de grupos dotados de diferentes perfiles unos de otros. La colaboración alrededor de tareas conjuntas debe ser un elemento natural en el trabajo de la escuela.

En una democracia operante, la escuela debe formar a los alumnos en ciudadanos. Por tanto, es obvio que los alumnos deben tomar parte activa y responsabilidad en el trabajo de la escuela.

En efecto, el que se lleve a cabo la coparticipación y responsabilidad conjunta de diferentes grupos en el sistema de enseñanza es hoy una de nuestras más importantes y esperanzadoras tareas. Me gustaría referirme a tres importantes áreas muy particularmente afectadas por esta cuestión.

La satisfacción en el trabajo y un buen ambiente son esenciales si la escuela ha de cumplir su labor

con éxito. Por lo tanto, debemos tratar de crear un espíritu de consideración y tolerancia si hemos de alcanzar una razonable coexistencia dentro de la estructura de la escuela. Un positivo cuidado del alumno, que significa más amplitud de las actividades psicológicas y curativas en la escuela, y también el entrenamiento del profesor es otra importante condición para un mejor ambiente en la escuela y para un desarrollo armonioso entre los alumnos. A fin de que la responsabilidad y cooperación de los alumnos pueda crecer y desarrollarse, la escuela, mediante sus modos de trabajo y organización, habrá de funcionar como una sociedad democrática. **La democracia escolar** es un concepto que está siendo muy debatido en la actualidad. Significa coparticipación y responsabilidad compartida en las decisiones concernientes a las actividades de la escuela por todos aquellos que trabajan en ella. En algunos países existen en la actualidad interesantes ensayos en marcha, que aspiran a encontrar los medios para que la democracia en la escuela se desenvuelva adecuadamente. Por ejemplo, en una de las escuelas obligatorias de Estocolmo se han introducido nuevos métodos de trabajo como ensayo que están basados en la colaboración y participación de diferentes grupos en cuanto al proceso de tomar decisiones. Quizá el más radical paso dado hasta ahora por esta escuela sea que las funciones del director han sido asumidas casi completamente por una junta de alumnos, por sus padres, profesores y demás personal de la escuela. Un experimento similar a nivel de la enseñanza superior se está llevando a cabo en Noruega.

Sin embargo, permítanme dar un ejemplo de las dificultades que pueden presentarse cuando se trata de poner en práctica las ideas que he mencionado. La rígida competencia, entre otras cosas, por los puestos vacantes en la enseñanza superior, da como resultado el hecho de que la idea de colaboración en la escuela puede ser difícil de llevar a la práctica. El trabajo puede quebrantarse por los requerimientos especiales que lleva consigo la enseñanza superior. La voluntad de cooperación y la comprensión se pierden con gran facilidad en la lucha de los alumnos por calificaciones más altas.

El actual sistema de calificar deja mucho que desear como medio de evaluación. Su rígida graduación en cuanto a la forma en que cumplen los alumnos, frustra muchos de los esfuerzos para crear un espíritu de lealtad y cooperación en la escuela que debemos ver como una importante tarea para aliviar sus efectos —si no optamos por abolirlos totalmente.

El tradicional sistema de exámenes es también inconsistente con los fines de la escuela. Un medio de evaluación que, por una parte, da una extremada importancia a lo logrado durante un período muy corto bajo penosas circunstancias y, por otra parte, funciona como medio para ajustar el trabajo de la escuela a las demandas de los institutos de enseñanza superior, lo que está fuera de lugar en un sistema moderno de enseñanza.

Seguramente esta es una de las razones por la que muchos países han decidido últimamente reformar su sistema de exámenes o reemplazarlo por otros medios de evaluación.

Aun suponiendo que dando a las escuelas la organización y el contenido que he descrito, sea posible avanzar considerablemente en el camino de alcanzar la meta —oportunidad de enseñanza para todos de acuerdo con sus capacidades e intereses—, debemos darnos cuenta de que esto no es suficiente. Dos cosas deben tenerse presentes.

En primer lugar, que a menudo la escuela interviene demasiado tarde para compensar enteramente la influencia ejercida en los alumnos procedentes de diversos estratos sociales; en segundo lugar, que el fondo social y económico de los alumnos, y el ambiente familiar del que proceden, desempeñan igual, o quizá mayor parte, que el ambiente de la escuela durante el período de escolaridad.

El primero de estos puntos no conduce en modo alguno a la inesperada conclusión de que la instrucción anterior a la primera enseñanza sea de central importancia si hemos de conseguir nuestra meta educativa. La disertación del profesor Pauli da algunas ideas respecto a lo que es posible conseguir a este respecto. Lo hace también el informe francés, que me lleva a mirar hacia la declaración del señor Edgar Faure con un interés particularísimo.

El segundo punto nos lleva a la conclusión de que son necesarias diversas medidas, tanto dentro como fuera del campo de la enseñanza para vencer los impedimentos sociales y económicos.

Importantes medidas en el campo de la enseñanza son el bienestar de los estudiantes, enseñanza para los adultos, y una amplia cooperación entre las familias y la escuela. Pero las medidas que descansan fuera del campo de la enseñanza son quizá aún más importantes. Sin extenderme en detalles, me gustaría mencionar someramente tales campos como nuestra política de alojamientos y nuestra política cultural por su central importancia en esta competición.

De este modo podemos reconocer que no puede alcanzarse verdadera igualdad eliminando únicamente obstáculos formales y creando satisfactorias facilidades de enseñanza. Un ejemplo de cómo las tradicionales valuaciones sociales pueden entorpecer el esfuerzo en conseguir igualdad en la escuela, son los diferentes papeles y actitudes de los sexos. Aun en los países en que la incidencia total de la educación de las mujeres se aproxima a la de los hombres, la elección de las mujeres es a menudo enteramente diferente a la de los hombres. En muchos casos la elección de enseñanza hecha por las muchachas es un gran obstáculo para la deseada redistribución dentro de la enseñanza; por ejemplo, en dirección a la tecnología y a la ciencia. ¿Cómo debería resolverse este problema? Como digo, cambios generales en la organización no son suficientes siempre que la actitud fundamental permanezca igual. Lo que puede hacer la escuela es tratar de influenciar la actitud de los alumnos; por ejemplo, a través de las asignaturas, libros de texto y dirigiendo la vocación. Además de esto, un intenso trabajo de equipo en gran escala entre las familias, la escuela y la comunidad es necesario si es que un cambio va a tener lugar.

La expansión explosiva de la enseñanza de la juventud en las últimas décadas ha traído a un primer

plano la importante cuestión de la futura distribución o reparto de los medios disponibles entre diferentes formas y niveles de la enseñanza. Mis percepciones sobre el desarrollo de la segunda enseñanza apenas serían de interés si no hablara a la vez sobre las consecuencias de este desarrollo sobre otras partes del sistema de enseñanza.

En un período de pocos años, la enseñanza alcanzará prácticamente en muchos países a toda la gente joven comprendida en un grupo en cuanto a su edad. La tendencia actual es que esta expansión parece que continuará a un nivel posterior a la segunda enseñanza.

Una proporción en aumento de cada grupo en cuanto a su edad tendrá, por tanto, quince o más años de enseñanza continuada antes de incorporarse al mundo del trabajo. Ante esta perspectiva, uno puede preguntarse qué sucederá en el futuro.

Es evidente que no podemos continuar prolongando la enseñanza de la juventud adicionando nuevos períodos de dos o tres años. Tarde o temprano el individuo tendrá que tomar parte en el proceso de producción.

En qué punto el límite de un continuado período de enseñanza para la juventud debería fijarse, desde el punto de vista de recursos, no puede decidirse de una vez para siempre. Es concebible —si dependiese únicamente de los recursos— que, a la larga, el límite podría fijarse a una edad avanzada. Sin embargo, a continuación presentaré razones que hablan en contra de tal desarrollo. Será, pues, importante tratar de encontrar una fórmula para nuestro sistema de enseñanza que neutralice esta tendencia. A corta vista esto es necesario también en el terreno de los recursos disponibles si queremos satisfacer en todo caso las crecientes demandas de enseñanza de las generaciones de mayor edad.

La gran expansión de la enseñanza ha dado en nuestros días a la generación joven enormes oportunidades de desarrollar su ambición y personalidad. La generación vieja debe darse cuenta con amargura de que, si hubieran sido un poco más jóvenes, habrían podido conseguir una instrucción práctica o teórica de la que no disponían cuando eran jóvenes. En las cambiantes normas de la enseñanza descansa la semilla del aislamiento entre generaciones. La ambición por contrarrestar esta tendencia es quizá, en la actualidad, el más importante motivo de acrecentar nuestros esfuerzos en el campo de la enseñanza de los adultos. Pero hay asimismo otros motivos para apoyar la enseñanza de los adultos. Como consecuencia del rápido desarrollo social y los acelerados cambios en el mercado laboral, la enseñanza recibida en la juventud llega rápidamente a hacerse anticuada, al mismo tiempo que la gente tiene que estar preparada para cambiar de ocupación varias veces durante su vida laboral. La educación de los adultos es el único método conocido para un ajuste a corto plazo entre el suministro y la demanda en el mercado laboral. Por ejemplo, está perfectamente claro que la enseñanza extensiva de los adultos explica con largueza las comparativamente bajas cifras de parados en mi patria durante el reciente retroceso económico.

Otro importante y bien conocido aspecto de la

educación de los adultos es que ésta da al individuo una segunda oportunidad educativa después de un período de ocupación laboral, quizá con mayores perspectivas de éxito, toda vez que la experiencia profesional a menudo proporciona una especial motivación de estudio eficiente. La política de enseñanza durante los años cincuenta y sesenta, ha estado en sumo grado caracterizada por las demandas de un sistema flexible de enseñanza sin callejones sin salida. Una bien desarrollada enseñanza de los adultos es una parte natural de tal sistema educativo.

Lo que he dicho puede aprovecharse tanto como argumento para una acrecentada educación de los adultos en general, como para sopesar la prioridad de la educación de los adultos frente a una continua expansión de la enseñanza de la juventud.

Sin embargo, existen serios problemas relacionados con el desarrollo de la educación de los adultos, respecto a los que me gustaría decir algunas palabras.

A menudo ha quedado probado que las facilidades existentes para la educación de los adultos son utilizadas principalmente por personas que ya poseen una educación satisfactoria. Lo que es más, podrá ser ganancioso para los empresarios invertir sus recursos destinados a la educación de los adultos en personas-clave bien educadas a la vez que otras se gastan y son excluidas. Las razones pueden ser, por una parte, que las personas-clave tienen más instrucción que conservar y son más fáciles de instruir y, por otra parte, que la gente no cualificada es más fácil de reemplazar, y que, en cualquier caso, la sociedad vendrá a rescatar y a hacerse cargo de aquellos que no son admisibles por más tiempo. Es por lo tanto extremadamente importante en este campo distinguir entre grandes y pequeños efectos, entre la economía nacional y la economía empresarial o de los negocios. La pérdida real para la economía nacional de malgastar el potencial humano es probablemente muy grande a la vista del coste de la enseñanza, bienestar social e ingresos recíprocos.

Un dilema central de la educación de los adultos es que la gran libertad de la estructura educativa, que se manifiesta natural en este contexto, puede prontamente proporcionar un aún mayor semillero para las diferencias sociales y culturales más inclinadas a la educación, que el que proporciona la educación de la juventud.

Probablemente la solución debe buscarse en medidas selectivas y métodos de eficaz alistamiento. Como ejemplos puedo mencionar medidas de bienestar estudiantil, información y un aún más eficaz alistamiento. Un procedimiento de enseñanza especialmente adaptado a la cambiante situación de estudio de los adultos tiene, por supuesto, una suma importancia en este contexto.

He tratado de dar las razones por las que es tan esencial que acrecentemos nuestros esfuerzos en el campo de la educación de los adultos. Por lo que dije antes, habrá quedado claro también que es apenas posible el invertir más en la educación de los adultos sin que al mismo tiempo aminoremos la marcha de la expansión de la educación de la juventud. Entonces, ¿cuáles serán las consecuencias de esto? Es difícil dar una contestación completa a esta pregunta. Una consecuencia sería, probablemente,

que la demanda de enseñanza en la edad madura aumentaría todavía más. Incluso, una inmensa mayoría de la población, después de algún tiempo de vida profesional, descubriría que la educación que recibió no es suficiente. Deseará regresar al pupitre de la escuela durante algún tiempo a fin de poder volver a su vida de trabajo con la posibilidad de un empleo más interesante y mejor pagado. La necesidad de aumentar su educación incluso podría presentarse de nuevo no solamente una vez, sino muchas veces durante su vida activa. El pensamiento de una periódica y constante educación, un intercambio entre enseñanza y otros trabajos a través de toda la vida, es indudablemente fascinante. «Educación de por vida» y «educación permanente» son conceptos de los que se hace uso cada vez más frecuentemente. Dedicaré la última parte de mi disertación a algunos pensamientos sobre esta interesante perspectiva.

Podemos desde ahora asumir que no seremos capaces de soportar un sistema educativo con grandes elementos de enseñanza periódica si se permite que la enseñanza de la juventud continúe desarrollándose a un ritmo inalterable. La primera pregunta que debemos formular es la siguiente: ¿En qué punto puede fijarse en primer lugar la restricción? Una restricción de la educación escolar, incluyendo la segunda enseñanza superior, es de presumir que golpearía a los alumnos de grupos de más bajo nivel social. Por tanto, por razones de igualdad, no podemos impedir que la educación para la juventud sea para todos de una duración normal de once a doce años. Además, la segunda enseñanza superior, en una u otra forma, se necesitará sin duda para satisfacer la creciente demanda del mercado laboral de potencial humano instruido.

Por tanto, la única posibilidad material que queda es reducir el crecimiento de estudios posteriores a la segunda enseñanza a fin de permitir que se extienda la educación de los adultos. Este pensamiento podrá parecer absurdo a muchos. Sin embargo, la solución que estoy considerando, no es la de quitar a uno y dar a otro. En lugar de esto, consideremos la completa educación que viene después de la enseñanza escolar como una *unidad* en cuanto a organización y desde un punto de vista de recursos. No intento, por supuesto, tratar aquí de todas las cuestiones y problemas relacionados con un cambio estructural tan radical. Sin embargo, creo que este es el punto central de discusión de la política educativa para los años venideros. Y puesto que este punto está realmente muy estrechamente ligado con el desarrollo de la segunda enseñanza, creo pertinente tocar alguno de sus más interesantes aspectos. Creo que la mejor manera que tengo de ilustrar las cuestiones que se debaten es asumiendo —como una hipótesis extremada, de esto me doy perfecta cuenta— que todo estudio posterior a la segunda enseñanza se organice sobre bases recurrentes, que todo el mundo después de terminar la segunda enseñanza superior, tome un empleo, que después de trabajar algún tiempo sigan otro período de enseñanza, y que vuelvan nuevamente al trabajo, pasen por otro período de enseñanza, y así sucesivamente.

Un sistema de esta clase traería consecuencias considerables en cuanto a la segunda enseñanza

superior, porque en tal sistema, la segunda enseñanza superior sería la base, tanto para entrar en el mercado laboral como para una continuada educación. Entre otras cosas, sería necesario dar una predisposición vocacional a todas las ramas de la segunda enseñanza superior, incluso a aquellos que hoy día se dirigen esencialmente a una enseñanza superior. Por otra parte, existiría todavía la necesidad de un gran elemento de materias teóricas en general como base de la educación periódica o recurrente.

¿Es entonces posible, o incluso aconsejable, organizar la segunda enseñanza superior como un sistema de **educación recurrente**? El problema no es simple. Por una parte, no es factible a corto plazo forzar a todos los de edad comprendida entre dieciocho y veinte años a que entren inmediatamente en el mercado laboral. Por otra parte, un cambio radical de las actuales condiciones parece deseable, si uno mira las aspiraciones de la política educativa. Un período de experiencia práctica debe tener una importante influencia en cuanto a la elección de la enseñanza. La incongruencia social en el alistamiento de determinadas ramas de la enseñanza se reduciría de esa forma. Creo también, que la experiencia derivada de la vida laboral traería otras ventajas. Por ejemplo, los estudiantes pasarían sus cursos más rápidamente debido a la mayor motivación por el estudio y un mejor hábito de trabajo. Algunas profesiones requieren en la actualidad una muy larga instrucción, como sucede con la profesión médica. Esta puede ser la razón, incluso en un sistema de educación recurrente, para preparar determinados cursos de enseñanza que sigan inmediatamente después de la segunda enseñanza. El peligro estriba en que de esta forma se consigue un sistema de grupos (de élite) selectos con un largo período de enseñanza en la juventud. El riesgo indudablemente sería menor si los cursos más largos de enseñanza fueran también enlazados dentro del sistema recurrente, viniendo el primer período de enseñanza uno o más años después de haber terminado la segunda enseñanza superior. Si bien —dependiendo de la rama de estudios que se cursen—difícilmente podrá evitarse que el primer período de enseñanza dentro de un grupo, en cuanto a la edad, difiera en su duración, si es que ha de mantenerse la demanda para la continuación de la enseñanza. Lo que he estado discutiendo ahora es, por supuesto, un modelo muy amplio, absoluto y extremadamente simplificado de educación recurrente. Por supuesto, son posibles muchas otras más modificadas alternativas que sin duda se presentarán para ser consideradas. El modelo es más bien un punto de partida de todas las reformas que en la práctica tendrían que llevarse a cabo.

La **educación recurrente** tendrá muchas misiones que cumplir. Puede desenvolverse como enseñanza de renovación o repaso de los estudios, como ampliación de la enseñanza y como reeducación. Puede también funcionar como enseñanza suplementaria de la juventud para aquellos que no recibieron antes una segunda enseñanza completa. Puede tener también una aspiración puramente cultural. Estas varias funciones pueden, por supuesto, habilitarse dentro de diferentes formas de organización. Algunos cursos pueden ser de jornada completa, otros de media

jornada. La educación recurrente puede organizarse por diversos estamentos —por el Estado, gobiernos locales, empresas particulares, organizaciones, etc.

La **educación recurrente** traerá consigo, por supuesto, grandes requerimientos de renovación o reforma pedagógica si todos los que deseamos que lleguen a ella han de tener una verdadera oportunidad de educación. Los participantes en los diversos cursos tendrán muy diferente preparación, lo que hace necesaria una individualización de más alcance en la enseñanza. Sin duda que también será necesario encontrar una fórmula para evaluar los méritos educativos que puedan adaptarse con flexibilidad a las necesidades y condiciones individuales.

Me gustaría terminar tocando algunos de los efectos que sobre los individuos y la sociedad pudiera causar el alternar la educación con las ocupaciones laborales.

Para el individuo, la **educación recurrente** debería tener varias ventajas. Todos tenemos necesidad de variedad, sea cual fuere nuestra ocupación. El estudiante con neurosis educativa y la persona en la vida del trabajo con síntomas de agobio, ambos quizá se darían la mano en cuanto a sus problemas, si se les diera una oportunidad de cambio en sus actividades durante algún tiempo. El tiempo de ocio sería empleado por muchos de una manera más valiosa que en la actualidad y el individuo tendría una mejor oportunidad para llegar a conocer sus aptitudes. Absolutos fracasos individuales serían menos comunes, toda vez que todos tendrían una segunda oportunidad.

La **educación recurrente** nos ayudaría en el camino hacia la igualdad en la sociedad. El intercambio entre diversas actividades humanas daría como resultado el que fueran considerados en varios aspectos en un plano de igualdad. El entendimiento entre diferentes grupos sociales aumentaría a medida que la gente tuviera experiencias más similares. Las relaciones entre generaciones mejorarían.

Es también interesante especular respecto al efecto que produciría en el **mercado laboral**. Es probable que tendríamos la posibilidad de una movilidad que aumentaría en grado sumo dentro del mercado laboral, toda vez que los empleos, en una gran medida, serían de carácter a corto plazo. Las carreras de abajo arriba serían cada vez más comunes. Los empleos cualificados se darían con más frecuencia a los poseedores que ostentasen puestos o nombramientos inferiores dentro de la misma esfera. En esto, aquí, el aspecto de la igualdad entra en escena una vez más. Otro efecto favorable desde el punto de vista de la igualdad es que la situación de las personas mayores en el mercado laboral sería considerablemente más brillante, toda vez que tendrían la oportunidad de mantenerse a nivel de las necesidades de su empleo. Los ejemplos que acabo de citar son, por supuesto, solamente unos pocos de los muchos posibles efectos que se producirían en el mercado laboral.

Hasta ahora he mencionado solamente los efectos positivos de la educación recurrente, vista a la luz de las aspiraciones de la política educativa. Pero no

puede uno cerrar los ojos a los riesgos que encierra este sistema. ¿Qué le sucede al individuo que por razones sociales, económicas o psicológicas no toma parte del enorme suministro de la enseñanza, o no lo utiliza de una manera suficientemente racional? El vacío entre él y aquellos que, a través de mayor energía y audacia, han podido hacer mejor uso de las posibilidades, se ensanchará rápidamente. Deberá ser una tarea esencial para los empresarios y para la sociedad en general el evitar que esto suceda.

He estado considerando algunas de las más importantes tendencias del desarrollo de la segunda enseñanza. Son en sumo grado comunes a muchos países europeos, a pesar de que hayamos alcanzado puntos diferentes en este camino. Lo que he tratado también de demostrar es que estas tendencias señalan la necesidad de una radical reorganización de las más altas etapas del sistema educativo. Teniendo esto en cuenta, he tratado de trazar los contornos de una estructura para la educación posterior a la segunda enseñanza. Estoy seguro de que muchos de ustedes están familiarizados con ello aun cuando no sea nada más que como un pensamiento atrevido. Pero los pensamientos y las ideas deberían desarrollarse más. Y en tiempos en que existe el riesgo de llevarlas a cabo demasiado tarde, como está siendo demostrado drásticamente por las recientes revueltas en el mundo universitario. No es suficiente adaptar la acción propia a un acontecimiento previsto. A fin de que un planeamiento educativo pueda tener éxito, debemos planear conscientemente ante la incertidumbre. Nuestro saber e imaginación no son suficientes para que nos demos una razonable y clara imagen de cómo será nuestra sociedad dentro de veinticinco o treinta años. Y no obstante, es para la Europa del año 2000 para la que debemos planear hoy. Por eso considero altamente esencial que continuemos discutiendo estos problemas entre los ministros de Educación europeos. Y espero —y éste es en verdad el más importante requisito previo para todo planteamiento en el futuro— que este debate pueda estar basado en un determinado y común juego o conjunto de valores.

COMENTARIO

Para un educador español, la primera gran sorpresa que produce la lectura del discurso precedente es el alto coeficiente de coincidencia entre las ideas del ministro sueco y los grandes principios que inspiran la reforma que se propugna en nuestro «Libro Blanco».

En efecto, ambos documentos resaltan la consideración del sistema educativo en su conjunto, como un todo articulado, cuyos niveles y modalidades no pueden considerarse independientemente; la tendencia europea y española a fusionar la enseñanza primaria superior con la enseñanza media elemental en un período educativo único y obligatorio, que prolongue la educación general básica hasta los catorce o dieciséis años; la acepción de la educación como un instrumento de nive-

lación y comprensión entre seres humanos con diferente fondo experiencial, familiar y social y diferentes aptitudes e intereses; la misión del sistema educativo en orden a facilitar más eficaz y racional utilización de los recursos humanos en la economía del país; el modelo de «Escuela comprensiva», o unificada y polivalente, como esquema organizativo de la educación secundaria para evitar todo tipo de discriminación educativa y proporcionar a cada individuo el tratamiento individualizado que requiere el desarrollo integral de su personalidad; la necesidad de prolongar la educación general de modo que permita una más fácil adaptación del individuo a la demanda laboral, afectada por el acelerado ritmo de innovación tecnológica; la atención prioritaria al contenido y métodos de la enseñanza revisando críticamente el «ideal conservador» que otorgaba un exagerado valor a los tradicionales estudios humanísticos y clásicos, en detrimento de otras materias cuyo «status» académico es necesario potenciar; la proclamación de los principios de colaboración y participación de todos los afectados (profesores, estudiantes, familia y sociedad) en la organización y gobierno de los centros; la modificación de los actuales requerimientos para el acceso a la enseñanza superior, permitiendo la entrada de personas sin las calificaciones formales hoy exigidas; la necesidad de reorientar los actuales sistemas de exámenes y evaluación del rendimiento educativo, y el énfasis sobre la educación de adultos y la eliminación de vías muertas o túneles sin salidas en el sistema educativo, que culmine en la proclamación del principio de la «educación permanente» o continuada a lo largo de toda la vida del hombre.

Esta comunidad de pensamiento constituye un dato altamente significativo para nuestra reforma, dado que el discurso del ministro sueco de Educación iniciaba la discusión de los documentos elaborados por dos organizaciones (OCDE y Consejo de Europa) que agrupan a los países de más alto desarrollo educativo y económico del mundo. Es un claro indicador de que las bases de nuestra política educacional enlazan con las corrientes que ya se detectan en Europa, a cuya vanguardia debemos de procurar unirnos, si no queremos perder la más clara oportunidad de una incorporación real a nuestro continente.

Otro aspecto sorprendente del documento que comentamos es la idea verdaderamente revolucionaria de la «educación postsecundaria recurrente», es decir, la organización de la enseñanza superior, de forma tal que los diferentes niveles y modalidades puedan cursarse alternando con períodos de trabajo. En otras palabras, la educación superior se concibe como educación permanente y continuada, partiendo, claro está, de una enseñanza secundaria superior obligatoria para todos los alumnos.

Las funciones que se asignan a esta educación continuada de carácter recurrente, cubre el amplio campo de la actual formación universitaria y técnica y el de la educación de adultos en las varias modalidades (general, reentrenamiento profesional, complementario, etcétera).

El profesor Palme justifica su propuesta afirmando que es corolario lógico de una educación secundaria generalizada, dado que resulta impensable, con la actual estructura de la educación superior, el progresivo e in-

definido aumento del período de enseñanza obligatoria. Por otra parte, las consecuencias de la implantación de la educación recurrente, serían altamente beneficiosas para el individuo, al que evitaría fracasos educativos y laborales irreversibles, y para la comunidad, al establecer un vehículo adecuado de integración social y para la readaptación profesional.

En síntesis, la idea de una educación postsecundaria

recurrente, si bien, en la actualidad puede parecer utópica, constituye, a mi modo de ver, un punto de partida altamente interesante y original para la discusión y planeamiento de la futura fórmula de la educación permanente y superior, que necesariamente hemos de afrontar, desde ahora, si queremos ofrecer una solución adecuada a las exigencias formativas del año 2000, que ya está llamando a nuestras puertas.

La Universidad del futuro y el futuro de la Universidad*

I

Es bien notorio que en casi todas las Universidades del mundo, y también en las de España, hay una creciente agitación estudiantil. Sus motivaciones, su sociología y su psicología de masas, han sido objeto de tantos análisis y ensayos en los últimos meses, que nos llevaría muy lejos, desviándonos del tema de esta charla, el hacer un análisis objetivo de lo que en realidad pasa.

Una cosa parece sin embargo bien clara: no son razones políticas, pues los estudiantes se agitan igual de este que del otro lado del telón de acero, en países capitalistas y comunistas, en dictaduras y en democracias liberales, y también lo mismo en Europa que en América, que en Asia, o que en las escasas Universidades del continente africano. Que haya motivaciones políticas distintas en cada caso, nadie lo niega, pero que éstas constituyen un movimiento fundamental en el malestar universitario, es lo que parece mucho más dudoso. Debemos, pues, analizar el problema más en su base, preguntándonos: ¿Qué es lo que les pasa a los jóvenes de hoy?, y también, ¿qué sucede en la Universidad?

II

Arnold Toynbee, tan lúcido en la crítica de nuestro mundo, afirma que en realidad, lo que ocurre, es que ha empezado ya la tercera guerra mundial. Queriendo decir con ello, que la humanidad ha entrado en una crisis de violencia de las que periódicamente la agitan cada veinticinco años, cuando una generación que habiendo conocido guerras, hambres y pobreza y, por tanto, habiendo escarmentado en su carne y estando a prueba de violencias, empieza a declinar. Entonces la generación siguiente, que no conoció

ni el hambre ni la muerte, incuba sentimientos a la vez generosos y violentos. Estos sentimientos llevaron al mundo dos veces a la guerra en lo que va de siglo. Al no poderla llevar ahora, quizá por miedo al holocausto atómico, luchan por ideales unas veces razonables, las más, irrazonables; buscando una «épica», un sentido de lo heroico, que todo hombre lleva dentro y con el cual habrá que contar para construir en un futuro, sociedades con más atractivo para la juventud, que esta nuestra sociedad de «consumo» con automóvil y nevera a plazos.

Otro gran hombre de nuestro tiempo, este español y andaluz, con el gracejo de su tierra, cree que la «lucha de clases» ha sido sustituida en el mundo de hoy por la «lucha de edades». José María Pemán, que es quien esto dice, apunta con esto una gran verdad; por que si esto es así, lo que no cabe duda es que los viejos, y yo ya como viejo me tengo, tenemos que hacer un esfuerzo tremendo, no para dar la razón a los jóvenes, que muchas veces no la tienen, pero sí para tratar de «ver» el mundo con mirada juvenil.

III

Esta visión del mundo, con agilidad mental, tratando de comprender cada día los mil fenómenos innovatorios que en la vida se producen y que se suceden a un ritmo progresivamente acelerado, es la que hace unos meses me llevó a mí, muy a pesar mío, al rectorado de mi Universidad. Un equipo de hombres jóvenes entró en el Ministerio de Educación y Ciencia. Yo, que aún no soy un anciano, le llevo diez años al ministro, quince al subsecretario, doce al director general más antiguo y soy también el más viejo de los doce rectores españoles.

Pues bien: ese grupo de gente nueva, lo primero que ha hecho es realizar un análisis a fondo de la situación universitaria española. En una serie de coloquios a alto nivel, con gente de España, pero también con otros venidos de fuera, hemos realizado

* Conferencia pronunciada por el Rector de la Universidad de Madrid, don José Botella Llusá, en el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

hace pocas semanas una planificación general de la educación superior. No les cansaré a ustedes con una descripción minuciosa, pero trataré de entresacar de aquellas conclusiones, los principios que tengan un carácter más general, que sean universalmente aplicables para tratar de explicarles a ustedes cómo pienso yo, cómo pensamos nosotros, diría mejor; qué debe ser una Universidad moderna, adaptada a las necesidades de su tiempo.

IV

Digamos, ante todo, que no cabe comprender la enseñanza superior como un **fenómeno aislado** dentro de una nación. La Universidad es el grado superior dentro de un ciclo educativo único y congruente. La Primaria, la Secundaria y la Universidad, tienen que marchar engranadas, de lo contrario, todo esfuerzo a nivel universitario, aislado, está condenado al fracaso.

Igualmente, no cabe concebir a la Universidad como aislada o independiente de la **sociedad**. La Universidad, da a la sociedad la cultura, la investigación, el progreso técnico y científico. Da también los cuadros gobernantes, los profesionales y los educadores del futuro. Una sociedad será, al cabo de los años, lo que su Universidad, un cuarto o medio siglo antes, haya sido. Por eso no cabe pensar en la destrucción sistemática de la Universidad, como la que ahora se está perpetrando en muchos países, sin sobrecogerse de los males que en el futuro se van a derivar para aquella nación. Males que afectarán a todos, a los pobres y a los ricos, a las derechas y a las izquierdas, a los partidarios de orden actual y a los que desean su caída para escalar los mandos. La destrucción de la Universidad afecta a todos por igual y sin distinción alguna. Por eso todos, sin distinciones de ideas y de sentires, tenemos la **obligación** de prevenirla y de evitarla.

A su vez la Universidad, recibe de la sociedad no sólo el apoyo económico, del que cada día está más necesitada por el coste fabuloso y creciente de los medios de investigación y de enseñanza, sino que recibe, con los hombres, con el elemento humano básico, ese barro que poder modelar; ese otro apoyo no visible, no cifrable, que es el **apoyo moral**. El aliento al estudio, al trabajo, a la investigación. Y con el aliento, el respeto. Ese respeto, que hacía, que el portero de un hotel alemán, al saber que yo era un Herr Professor, me hiciera una reverencia mucho mayor que a la famosísima artista de cine de fama mundial que se alojaba en la habitación de al lado. Los profesores universitarios no decimos esto por orgullo o soberbia. Lo decimos simplemente porque en nuestra dura y desmayadora tarea, necesitamos esa sonrisa del hombre de la calle, que nos saluda al pasar, haciéndonos ver de un modo tácito, que nos apoya; que está con nosotros.

Y sólo así, y sólo por eso, he visto yo a muchos hombres renunciar riquezas y honores y elegir el papel mucho más callado y modesto de profesor de Universidad. A veces, casi siempre, muy mal retribuidos, yendo anónimamente a pie a sus laboratorios o a sus clases.

V

Hechas estas declaraciones de principio que ubican a la Universidad, no en un papel aislado, sino en un puesto central en la Nación, veamos ahora algunas de las características más específicas que deberán tener las nuevas universidades españolas.

Ante todo, parece seguro que la vieja Universidad «Napoleónica» que impera en casi toda Europa, deberá dejar el paso a otra, más versátil, menos limitada por la burocracia estatal, en una palabra a una Universidad con **autonomía**. Se han creado así nuevas Universidades autónomas, no sólo con un espíritu de diferenciación de las antiguas, sino como experiencias-piloto, para seguir el camino autonómico en todas, si los resultados son, como se espera, favorables. Estas nuevas Universidades «experimentales» tendrán no sólo libertad para contratar y elegir libremente su profesorado, sino también para ensayar nuevos planes de estudio, nuevas formas de participación estudiantil y también para tener personalidad jurídico-administrativa de sus propios patrimonios.

VI

Si se considera como obsoleta la vieja estructura administrativa de la Universidad europea, también hay que hacer una profunda reforma de la **Cátedra**. La persona del catedrático tiene por fuerza que difuminarse un poco, ante el equipo docente; la cátedra ante el departamento. Los institutos universitarios o los departamentos, deben agrupar toda la enseñanza y la investigación en una determinada materia, tanto en extensión como en profundidad. El Departamento, será desde ahora en adelante, el aglutinante de un trabajo de investigación y de pedagogía en común. Un departamento constituido por un presidente, con un equipo eficaz y homogéneo, puede servir de base a más de una materia, y a veces impartir la enseñanza de varias licenciaturas diferentes.

VII

Las diversas Facultades deben también otorgar grados distintos. Según la índole de la materia, estos grados variarán profundamente, pero parece indudable que al menos tres niveles diferentes pueden considerarse en cada carrera universitaria:

- 1) **Nivel elemental**, que podrá llamarse simplemente **grado** y **graduado** al sujeto del mismo. Este grado será en Medicina el de médico general o **médico de cabecera no especializado**; en Filosofía y Letras, los cursos llamados **comunes**, que facultan para la enseñanza en grado medio (Bachillerato en España) y de los que, ahora que el Bachillerato elemental es obligatorio y gratuito, hay una enorme demanda. También habrá unos cursos comunes en la Facultad de Ciencias con la misma finalidad, mientras que en Derecho, una graduación elemental servirá de base a las profesiones de Procurador, Secretario de Ayuntamiento u otras muchas situaciones de tipo administrativo en los cuerpos del Estado. Por fin, la Facultad de Ciencias Económicas podrá crear

unos graduados medios en Economía o Comercio, de enorme valor para la gerencia de empresas.

2) **Nivel medio**, que en Medicina estará constituido por el «especialista» y que en otras facultades alcanzará el nivel de las licenciaturas diversificadas. Será llamado **licenciatura**, y su sujeto, **licenciado**.

3) **Nivel superior**, que constituirá el doctorado. Pero este doctorado deberá ser más largo que el actual, al menos de tres años. En él, no sólo habrá que hacer una tesis, sino una verdadera labor continuada de investigación y de docencia, en sus grados más elementales, esta última. El doctor será el futuro investigador y (o) el futuro profesor de Universidad. De este modo el profesorado no se **recluta** simplemente, sino que se forma y se cultiva. Una especial modalidad de este doctorado es que debe comportar enseñanzas especiales de pedagogía para que el doctor esté preparado a la enseñanza, no de un modo empírico, sino de un modo racional y metodológicamente correcto.

La ventaja de estos tres niveles, es que permitirán dar a cada estudiante satisfacciones a su capacidad, a su vocación y a sus posibilidades económicas. La así llamada «mortalidad universitaria», muy grave en nuestro país, deberá reducirse, ya que los no preparados para llegar a los niveles superior y medio hallarán más facilidades para obtener el grado elemental.

VIII

Los planes de estudio deberán ser acortados y simplificados dejando tiempo libre al final de la carrera para una práctica directa y eficaz. Los **currícula** deberán ser más flexibles, y poderse modificar con el rápido avance de las ciencias. Pero, por otro lado, con la vertiginosa evolución de las ciencias modernas, no cabe pensar que un alumno que se gradúa entre los veinte y veinticinco años, mantenga al día su saber sin un ulterior remozamiento. Hay que establecer, por lo tanto, al mismo tiempo que planes de estudio más cortos, un sistema de **enseñanza continua**, mediante el cual, el graduado mantenga el contacto perenne con su Universidad, a la que deberá volver una semana cada año, para cursos «de perfeccionamiento» o de «actualización», que no se darán como hasta ahora con un criterio aislado y esporádico, por algunas cátedras, singularmente las de Medicina, sino que formarán un plan homogéneo y obligatorio en todas las Facultades.

IX

La entrada de los alumnos en cada Universidad debe estar limitada por las condiciones siguientes:

1) **Por la capacidad para enseñar** de las instituciones docentes respectivas, no admitiéndose más alumnos que aquellos que estén en armonía con el tamaño de las aulas, la capacidad de las bibliotecas, laboratorios o clínicas y el número de profesores. Parece necesario que un comité coordinador, después de una detenida visita a cada Facultad, establezca el número de alumnos a los que puede enseñar y, por lo tanto, los que debe admitir.

2) **Por la preparación del estudiante mismo**. Esta selección de la preparación deberá hacerse no por exámenes de «ingreso», «selectivo» o «Preuniversitario», sino simplemente por las aptitudes y condiciones mostradas por el estudiante durante toda la segunda enseñanza. Esta selección deberá ser **progresiva y gradual**.

3) **Por las necesidades en graduados y técnicos del país**. Es un grave error, basándose en la «libertad» del estudiante para elegir su vocación, dar lugar, como está ocurriendo en muchos países, entre ellos en el nuestro, a una «plétora de graduados universitarios», con su correspondiente y trágico desempleo.

X

En España, sólo de un 5 a un 8 por 100, según las estadísticas, de los estudiantes son hijos de obreros. Se ha llamado a nuestra Universidad **clasista**. Sin embargo, las matrículas son económicas y el sistema de becas muy generoso. La causa de que las clases obreras no manden a sus hijos a la Universidad es más bien defecto de la segunda enseñanza. Por eso decíamos al principio que no cabía concebir una buena Universidad, sino en el marco de una reforma de todas las estructuras docentes desde su grado más elemental a los más elevados.

XI

La enseñanza pasiva, en la cual el alumno es sujeto de una explicación que recibe pasivamente, debe dejar paso a una **participación activa, creativa y original** del alumno en la enseñanza. Para ello la pedagogía moderna debe influir de un modo decisivo en los métodos de enseñanza, y no se puede dejar a la libre iniciativa de los profesores universitarios, actuando siempre de un modo empírico, la libre elección de los métodos de enseñar. La antigua y decimonónica «libertad de cátedra» no debe ser mantenida más que en el sentido de que el Estado no debe coartar la originalidad del profesor, ni su independencia de criterio. Pero los organismos universitarios, y entre ellos muy significadamente la **representación estudiantil**, tienen derecho a fiscalizar, no las ideas en sí, pero sí los métodos para enseñarlas. La participación estudiantil, debe ser aumentada y reforzada. Quizá esto sea difícil de conseguir en los momentos actuales, en que hay otras razones de la protesta estudiantil, más políticas que intelectuales y universitarias; pero debe buscarse por un esfuerzo común el marginar esta politización de la Universidad, para conseguir una colaboración del estudiante en la tarea de crear la Universidad moderna.

XII

El llevar a cabo lo que acabamos de esbozar dotando al mismo tiempo a la Universidad de las instalaciones necesarias, bibliotecas, laboratorios, hospitales y multiplicando el número de ellas hasta reducir las a unidades de 15.000 estudiantes como má-

ximo, llevará casi diez años, lo cual nos coloca ya en el que podemos llamar, de acuerdo con la terminología, hoy tan en boga, **el horizonte 1980**. Pero los niños, que el año 1970 empiecen a ir a la escuela, tendrán treinta y cinco años en el año 2000, y por tanto estarán entrando en el gobierno y dirección del nuevo siglo.

¿Y cómo será esta Universidad del **horizonte 2000**, cuyos profesores son ahora niños, que hay que empezar inmediatamente a formar?

XIII

Digamos, ante todo, que la era inmediatamente futura, será la de los **descubrimientos a un ritmo uniformemente acelerado**. La mente humana no podrá seguir ya los avances de la ciencia, si no está preparada de un modo especial para este **aprendizaje continuo**, para cuya adquisición hay que educar a los niños de hoy, no con este embotellamiento memorístico, que es tradicional en nuestros colegios, sino con una gimnasia mental que les haga aptos para adquirir y elaborar por sí mismos los conocimientos. La característica fundamental de la mente humana en los años venideros, ha de ser su **versatilidad**.

La elaboración de los datos científicos empieza a ser ya tan larga y tan complicada que la vida humana no alcanza a ella y que sólo gracias a los **computadores**, pueden verificarse la mayoría de los cálculos y estudios que la técnica moderna requiere. Se llama ante todo a nuestra época la «Era Atómica» cuando, en realidad, lo que es, es la «Era de los Computadores», la era en la que los avances de la ciencia y de la técnica, **son más rápidos que la misma mente humana**. La Universidad del horizonte 2000 ha de ser a que enseñe esta **celeridad en la comprensión**.

XIV

Pero ¿estamos realmente preparados para esta tremenda revolución intelectual que se nos avecina? ¿Es capaz el hombre de hoy de comprender el progreso que le rodea? Se ha dicho muchas veces que un día, la máquina, el **robot** se apoderará del hombre

y lo hará su esclavo. En cierto modo este fenómeno se ha iniciado ya con la era de los computadores.

¿Qué posibilidades tiene el hombre del año 2000 de liberarse de esta atroz tiranía? A mi modo de ver, sólo tiene una, y es la de formarse cultural e intelectualmente para ser capaz de comprender el mundo que se le viene encima, en vez de dejarse sorprender por él. Pero para ello hay que empezar ya la construcción intelectual de las nuevas generaciones. Hay que empezar a trabajar sin perder un minuto. Las «máquinas de enseñar», los procedimientos audiovisuales, los progresos de la pedagogía científica, la tremenda revolución de la informática, son medios que tiene el hombre a su alcance para fundar, sobre bases nuevas, esta **Universidad del futuro**, que en nada se parecerá a la de hoy, tan inmensa todavía en sus raíces medievales. Pero para llegar a este progreso definitivo y urgente, para alcanzar esta capacidad de comprender y analizar, que debe poseer el hombre del nuevo siglo, es necesario ponerse inmediatamente a trabajar. Yo veo a la juventud de hoy, que es precisamente la que tiene que hacer esta revolución, con una profunda y grave agitación. Es bien notorio, decíamos al empezar, que en casi todas las Universidades del mundo hay una creciente agitación estudiantil. Y nos preguntábamos al principio de esta charla cuáles podrían ser las causas de esta desazón, de este malestar de los jóvenes. ¿Y no será, digo yo, angustia ante este futuro? ¿No será que presienten este enorme esfuerzo cultural que tienen que hacer, y que en el fondo le tienen miedo? ¿No será la agitación estudiantil de hoy otra cosa que pereza mental? Porque una cosa es clara, y es que es a ellos a los que les toca hacer la más grande de las revoluciones que ha hecho la Humanidad desde sus orígenes: La revolución del año 2000. La revolución de los computadores, de la informática, de la automatización, y quizá, también, la conquista del Cosmos.

Y ante este tremendo planteamiento, ¡qué pequeña se queda esta revolución marxista, que los jóvenes de hoy quieren emprender! Una revolución de corte decimonónico, de Marx y de Engels, hace un siglo ya. Y yo les pido a los jóvenes que no sean conformistas, que aspiren a hacer un mundo nuevo, pero que este mundo no sea el horizonte 1848, ni 1917, que sea un horizonte ciento cincuenta años más adelantado. Los jóvenes de hoy tienen que estar preparados a la revolución del año 2000.



VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación. Versalles 20-22 mayo 1969

ACUERDO NUMERO 1*

- relativo al reexamen del papel y métodos de trabajo de la Conferencia.
- a los estudios y encuestas concernientes al tema principal.
- a los informes que conciernen a las actividades internacionales en el campo de la educación.

Los ministros europeos de Educación, reunidos para su Sexta Conferencia.

Habiendo tomado conocimiento de los documentos preparados para la Conferencia, principalmente

- el informe de actividades presentado por el Secretariado de la Conferencia;
- la encuesta preparada por los profesores señores E. Egger, R. Girod y L. Pauli, sobre los alumnos desfavorecidos y menos dotados, así como
- el informe de síntesis de la OCDE sobre el tema principal de la Conferencia: «La educación para todos»;
- el informe sobre las conclusiones de los funcionarios responsables de la construcción escolar y sus recomendaciones;

Habiendo escuchado, además, el discurso de apertura del presidente de la Conferencia, señor Edgar Faure, ministro francés de Educación Nacional, y la declaración del secretario de la Conferencia, señor Peter Smithers, secretario general del Consejo de Europa;

Agradeciendo a las organizaciones internacionales las informaciones que han proporcionado y las contribuciones que han aportado al tema principal de la Conferencia;

* Texto provisional.

5. Información

5.1 Reuniones y congresos

Tomando nota con satisfacción de las resultados dadas por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa y por la OCDE a los acuerdos adoptados con motivo de las anteriores conferencias y constatando la importancia de los trabajos emprendidos por la Unesco en la región europea;

Considerando que los trastornos padecidos por la enseñanza y que afectan cada vez más de cerca al conjunto de los países miembros exigen, teniendo en cuenta sus orígenes comunes, la adopción de medidas y una cooperación reforzada sobre el plan internacional;

Considerando que en vista de los limitados recursos que pueden ser afectados a este cometido, resulta desde ahora indispensable centrar el esfuerzo internacional sobre las necesidades prioritarias de los años próximos con el fin, a la vez, de satisfacer más plenamente las exigencias de los países miembros en materia de educación y permitir a cada una de las organizaciones internacionales el contribuir a la realización de este objetivo conforme a los métodos y programas de trabajo que les resulten más adecuados;

Considerando que la Conferencia podría proporcionar directivos útiles respecto a esta orientación y que a tal fin podría aparecer necesario revisar el papel y los métodos de trabajo de la Conferencia;

Considerando que las proposiciones esbozadas por el presidente en su discurso de apertura respecto a la eventual creación de una comunidad europea de educación merecen un atento estudio;

Invitan al Comité de Altos Funcionarios

- a examinar, dentro de la perspectiva de las consideraciones arriba expuestas y en consulta con el Secretariado de la Conferencia, el papel y los métodos de trabajo de ésta y a redactar

un informe sobre este tema para la próxima Conferencia;

- a estudiar los medios susceptibles de promover más eficazmente el examen y la discusión de las tendencias comunes y de los puntos de evolución mayores de la educación en Europa, con vistas a llegar a una armonización;
- a someter a las próximas conferencias estudios generales o encuestas sobre los temas principales indicados y a solicitar a las organizaciones internacionales interesadas la redacción y preparación de informes sobre los resultados y las conclusiones a que han conseguido llegar entre las conferencias.

ACUERDO NUMERO 2* relativo a las necesidades educativas de los jóvenes menos dotados para los estudios abstractos

Los ministros europeos de Educación, reunidos para su Sexta Conferencia;

Habiendo tomado conocimiento del informe británico sobre las necesidades educativas de los jóvenes menos dotados para los estudios abstractos, presentado por el secretario de Estado para Educación (CME/VI.(&?) 7);

Habiendo examinado igualmente la encuesta preparada por los profesores señores Egger, Girod y Pauli sobre los alumnos desfavorecidos y menos dotados (CME/VI.(&?) 2);

Reconociendo que las consideraciones relativas a los programas deben ceder siempre el paso al interés del niño;

Afirmando que todos los niños tienen una importancia igual y que el sistema escolar debe permitir a todos los niños desarrollarse plenamente, cualesquiera que sean sus capacidades, sus intereses y sus necesidades;

Lamentando toda tentativa encaminada a colocar la enseñanza escolar al servicio exclusivo del desarrollo de las capacidades puramente escolares, así como el espíritu de competencia que de ello resulta y, como contrapartida, los sentimientos de desaliento y frustración experimentados por los niños que, sufriendo un retraso escolar, pueden verse obligados a un mayor esfuerzo;

Lamentando igualmente las consecuencias de una orientación demasiado precoz hacia los diversos ciclos de la enseñanza secundaria que corre el grave riesgo de apoyarse en una evaluación imperfecta de las posibilidades innatas y futuras del niño, estando supervalorada la importancia de los factores familiares y sociales;

Afirmando que ningún niño, en Europa, debe ser penalizado de esta forma a causa de sus orígenes sociales;

Afirmando, además, que este objetivo solamente podrá ser alcanzado cuando las medidas de reorganización escolar que lleva implícitas sean puestas en práctica;

Estima que un sistema de enseñanza secundaria global y no selectivo, que ofrezca a los alumnos des-

igualmente dotados las más amplias posibilidades de participar en las mismas actividades escolares y extraescolares, constituye un medio de conseguir este objetivo;

Reconociendo, además, que es igualmente necesario operar sobre otros planes, principalmente poniendo constantemente al día los programas, así como los sistemas y métodos de exámenes en todos los niveles de la enseñanza;

Llama la atención acerca de las posibilidades de desarrollar las capacidades de los niños menos dotados que proporcionan los métodos pedagógicos modernos;

Toma nota con satisfacción de las realizaciones y experiencias, especialmente interesantes a este respecto, que se refieren principalmente a los siguientes sectores:

- Nuevas formas de amalgama formación escolar, formación profesional;
- ensanchamiento, rebasando los conceptos tradicionales en la materia, de las posibilidades de elección y de opción ofrecidas por los programas;
- regímenes especiales para los niños de lenta maduración mental;
- integración en la escolaridad de actividades recreativas, de períodos de prácticas y de prestaciones de servicios en beneficio de la comunidad;
- consejos de orientación, llamados a desempeñar un papel de primer plano en la enseñanza;
- «evaluación continua» y aumento de la influencia ejercida por la escuela y sus profesores en los exámenes a que se han visto sometidos sus propios alumnos;
- relaciones padres-enseñanzas.

Subrayan, en particular, que la realización de los objetivos contenidos en el presente acuerdo depende cada vez en mayor grado de los maestros y que, teniendo esto en cuenta, el conjunto de la formación profesional de los mismos debe tender esencialmente a hacerlos capaces no solamente de inculcar sus conocimientos a los alumnos, sino, igualmente, de ayudar a éstos a alcanzar el desenvolvimiento pleno de su personalidad;

Invitan a los gobiernos de los países miembros a tenerse mutuamente al corriente de los resultados de las reformas e innovaciones introducidas en este aspecto;

Invitan al Consejo de Europa y a las otras organizaciones internacionales interesadas a realizar nuevos estudios tanto sobre los problemas de estructuras de la enseñanza como sobre los problemas de los alumnos, teniendo en cuenta la distinción entre los alumnos menos dotados intelectualmente, los alumnos económica o socialmente desaventajados y los alumnos que, por otras razones, muestran poco interés por los estudios o se adaptan mal a los sistemas de enseñanza existentes;

Llama la atención de los Gobiernos acerca de la importancia política de los problemas mencionados; sobre las posibilidades de modificar las estructuras de la sociedad ofrecidas por el reforzamiento de una igualdad social auténtica por medios educativos; so-

* Texto provisional.

bre la necesidad de conseguir que la opinión pública sostenga las medidas adoptadas a este fin en el campo de la educación.

ACUERDO NUMERO 3* sobre la escuela maternal y la escuela elemental frente a las exigencias de la educación para todos

Los ministros europeos de Educación, reunidos para su Sexta Conferencia;

Habiendo examinado el informe de la delegación francesa sobre «La escuela maternal y la escuela elemental frente a las exigencias de la educación para todos»;

Considerando que la acción educativa debe responder a la necesidad de desarrollo del niño en una perspectiva de educación permanente;

Considerando que, dentro de esta perspectiva, es importante igualar al máximo y lo más pronto posible las posibilidades de cada uno, muy especialmente desarrollando las capacidades de expresión verbal;

Considerando que la educación pre-escolar puede favorecer esta igualdad si se encuentra en condiciones de compensar ciertas deficiencias del medio familiar o de completar su acción ofreciendo al niño un medio más rico que explorar, permitiéndole insertarse en un grupo y adquirir costumbres de diálogo, vida y trabajo en común;

Considerando a este respecto los problemas del niño que experimenta dificultades de lenguaje a causa de un medio socio-cultural;

Considerando, además, las necesidades particulares de los hijos de emigrantes cuyas dificultades de lenguaje son particularmente agudas;

Considerando que la escuela elemental debe, en tiempo adecuado y con los matices debidos a las diferencias de las disposiciones naturales de cada uno, conducir a todos los niños hasta un nivel relativamente homogéneo;

Considerando que la enseñanza elemental, prolongación natural de la enseñanza pre-escolar, está llamada a preparar al niño para la vida social dando prioridad a la educación sobre la instrucción y favoreciendo el desarrollo de la personalidad y de las calidades humanas, independientemente de las preocupaciones de orden económico y profesional;

* Texto provisional.

Recomiendan a los Gobiernos:

- a) desarrollar al máximo la implantación de escuelas maternas, especialmente en medios rurales;
- b) concebir la formación y perfeccionamiento de los maestros de la escuela maternal y de la escuela elemental en una perspectiva de educación permanente;
- c) repasar de nuevo la pedagogía de la escuela elemental adoptando sus métodos a aquellos que han constituido la eficacia de la escuela maternal y, principalmente:
 - centrando la acción educativa sobre el niño, ya que se trata preferentemente de guiarle en su desarrollo antes que llevarle a un nivel arbitrariamente definido;
 - asociándole a su propia educación;
 - teniendo en cuenta, consecuentemente, mucho más lo que el niño es que lo que se desea que llegue a ser;
 - desarrollando en él la curiosidad, el gusto de la creación, la autonomía;
 - estableciendo contacto y acuerdo entre los diversos responsables de la educación;
 - estableciendo contacto entre la escuela y la familia, teniendo en cuenta las influencias socio-culturales ejercidas sobre ésta;
- d) definir las adaptaciones pedagógicas necesarias para tomar en cuenta las dificultades particulares experimentadas, de una parte, por ciertos niños en su medio socio-cultural y, de otra, por los hijos de los emigrantes, que deben adaptarse a un medio nuevo;
- e) acelerar la ejecución de las recomendaciones adoptadas en el cuadro del Consejo de Europa con vistas a la enseñanza de una lengua viva extranjera a todos los niños desde la escuela elemental;

Invitan:

- a) a los Gobiernos a intercambiar todas las informaciones útiles concernientes a las experiencias, innovaciones proyectadas o ya ejecutadas dentro de las escuelas maternas o elementales de sus respectivos países y a comunicarlas a las organizaciones internacionales interesadas;
- b) a las organizaciones internacionales y, principalmente, al Consejo de Europa, a suscitar, mantener y dar a conocer toda investigación susceptible de contribuir a la realización de los objetivos mencionados por el presente acuerdo.

El impacto audiovisual *

Deseo agradecer, en primer lugar, la afectuosa invitación que me ha sido dirigida y que gustosamente he aceptado para intervenir en la clausura de este Congreso, undécimo de carácter nacional entre los que organiza la Federación Española de Religiosos de Enseñanza. Estimo que constituye una elocuente prueba de sensibilidad hacia la hora que vivimos ésta de haber dedicado vuestra Asamblea a tema tan actual —decisivo en la vida cultural de nuestro pueblo y en su inmediato porvenir— como el de la situación y perspectivas de «La educación cristiana dentro de la cultura de la imagen». Sólo temo que lo que ahora pueda decir quien os habla no esté a la altura de cuanto ha sido expuesto ya en las sesiones precedentes por personas dotadas de mucha mayor competencia y preparación, como lógicamente corresponde a quienes han dedicado su vida a la enseñanza y al estudio. Trataré, por ello, de suplir con brevedad mi carencia de autoridad en la materia y de ofrecer unas sencillas reflexiones nacidas sobre todo del contacto cotidiano, en mi vida privada y en mi función pública, con el gran objeto de vuestras jornadas de trabajo intelectual.

El Director del Congreso, mi buen amigo el Padre José Antonio de Sobrino, me ha propuesto que hable acerca del impacto de los medios audiovisuales en la educación y en la sociedad. La vastedad del tema se advierte en cuanto nos detenemos a analizar someramente los términos de que consta. Lo primero que llama nuestra atención es la amplitud de cada uno y, por tanto, su posible ambigüedad. «Quien mucho abarca poco aprieta», dice un refrán; y, a menudo, el refranero tiene razón. Por supuesto, el término **educación** puede ser entendido en varios sentidos; por ejemplo, nuestra terminología administrativa, un tercio de siglo atrás, lo equiparaba a **instrucción**; y, ahora mismo, la Federación que celebra este Congreso califica a quienes la integran de personas dedicadas a la **enseñanza**. Conviene aclarar en seguida que ambas denominaciones, correspondientes a una determinada visión del fenómeno educativo, son correctas y responden sin duda válidamente a una parte o porción sustancial de dicho fenómeno. Quizá, responde a lo que suelen llamar ahora algunos especialistas **educación formal**, por la que entienden un conjunto de materias debidamente regladas y ordenadas en forma de asignaturas, unos horarios y unos calendarios docentes, un cuerpo de maestros, profesores y catedráticos, unas edades escolares, un conjunto discente, una metodología pedagógica, unos ciclos formativos, una cierta estratificación o clasificación de los alumnos en función habitual de las edades, y otros varios signos que podríamos llamar externos y que son de todos conocidos. Entre muchas sistematizaciones posibles, recordemos aquí la todavía reciente que estableció el coloquio sobre educación de adultos organizado en Marly, cerca de París, por el Consejo de Europa en mayo de 1967. Según sus recomendaciones, la educación formal

aludida quedaría articulada en dos períodos: el de educación fundamental que comprendería desde los seis hasta los dieciséis años; y el subsiguiente, de educación profesional, que alcanzaría hasta la incorporación plena del alumno a la vida económica activa. A estos dos ciclos añadían los coloquiantes un tercero, el de la educación continua que alcanzaría al perfeccionamiento profesional y que facilitaría el acceso regular a los bienes culturales. Con todo ello, llegamos al concepto predominante hoy y que es el de la búsqueda de la educación permanente como ideal y objetivo del proceso formativo del hombre, con una permanencia aneja a la plenitud de la vida humana y que afectaría no sólo a su propia actividad profesional, sino a todas las facetas de su inteligencia y de su sensibilidad.

En análogo sentido, al examinar la situación en materia de enseñanza, había obtenido antes Gaston Berger dos conclusiones que confirman la opinión de los expertos reunidos por el Consejo de Europa. A saber, «una, que la instrucción que proporciona conocimientos debe ceder el paso a la educación que forma hombres. Otra, que la educación debe ser permanente». Esta doble idea se concilia y completa con otra que me parece muy estimulante y que Berger expresa así: «En la etapa en que nos hallamos, nos hacen falta inventores, ya para la investigación fundamental, ya para la transformación de las verdades científicas en reglas técnicas, ya para la creación administrativa o social. **Son inventores** —añade él y yo subrayo— **los que deben promover la enseñanza**. Los cuadros dirigentes que necesitamos deben estar bien dotados de conocimientos y ser al mismo tiempo ricos en imaginación». Todavía, remacha así su convicción profunda: «Pensamos que la educación debe prevalecer sobre la instrucción». Casi no me parece necesario añadir que es con este espíritu y desde estos supuestos como intento abordar aquí el apasionante tema que me ocupa, al referirme al influjo que los medios audiovisuales ejercen ya, y ejercerán más cada día, sobre la educación y sobre la sociedad contemporáneas.

La expresión **medios audiovisuales** requiere también algún comentario preliminar. En cierto sentido, no nos encontramos ante ninguna novedad, ya que los medios audiovisuales siempre han estado presentes en la sociedad —al menos, en la civilizada— y en la educación que la ha guiado hacia la cultura. La voz del maestro es el medio sonoro, educativo, por excelencia, de cualquier pedagogía; mientras que su propia mímica, los objetos que muestra y esos signos convencionales llamados letras son los elementos o medios visuales básicos de cualquier enseñanza. Incluso la introducción del canto coral, de las viñetas en los textos escolares o de las figuras trazadas sobre un encerado, son factores auxiliares de la enseñanza, pero casi consustanciales con ella, aunque sean relativamente recientes en los dos últimos casos si nos atenemos a lo que dice uno de los especialistas franceses en la materia, Henri Dieuzeide, en un artículo publicado hace casi ocho años: «Fijémonos —dice—

* Conferencia pronunciada por el director general de Cultura Popular y Espectáculos don Carlos Robles Piquer.

en el estado de la escuela primera (en Francia), hace ahora ochenta años. No había manuales escolares y tampoco había encerados. La mayoría de las escuelas tenían como material algunos abecedarios manuscritos y algunos catecismos destrozados sobre los que los niños se esforzaban en descifrar las letras. Hoy, el más modesto alumno campesino sale de la escuela llevando una cartera atiborrada de libros y de útiles escolares.» La situación en España no era probablemente mejor, sino peor; nos basta sólo con parangonar los libros en que hemos estudiado los actuales padres de familia con los que manejan nuestros hijos, llenos de colorido y de ingenio plástico, mucho más incitantes para la vista que los nuestros, mucho más próximos por tanto a esa civilización de la imagen que, según algunos, ha desplazado en el siglo XX a la civilización del libro que sería propia del siglo XIX.

Publicado por primera vez en Canadá en 1962, está logrando general difusión en los Estados Unidos y otros países —que yo sepa, todavía no existe edición española— un libro titulado **La galaxia de Gutenberg**, donde el sociólogo Marshall McLuhan contrapone la civilización de la letra impresa, que ha creado la cultura en la que vivimos y que se extiende desde la Reforma hasta la última revolución china, con la cultura de la electrónica, en cuyos albores estamos, pero que ya ha hecho posible la radio y la televisión, el cine sonoro y los satélites artificiales, los computadores y la automatización, los aceleradores de partículas y las exploraciones hacia la Luna. Añadamos que la interpretación sociológica que McLuhan nos ofrece es radicalmente pesimista: para él, la nueva galaxia electrónica viene a consagrar irremediabilmente el triunfo de las masas, cuya rebeldía anticipó lúcida mente Ortega entre nosotros. Y ello por la vía de la mediocridad que reemplaza a los viejos hábitos de pensar por los gustos impuestos por los presentadores de la televisión.

Apresurémonos a decir que ésta no es nuestra modesta opinión. Quizá por un sentido providencialista de la existencia, nos atrevemos a pensar que no siempre todo el tiempo pasado fue mejor, y aun a esperar que algo de bueno ha de traer al género humano el propio espíritu inventor e innovador de que ha sido dotado por Dios. No nos convencen las concepciones aristocratizantes de quienes prefieren una civilización muy depurada y exquisita para unas minorías, aunque las mayorías permanezcan en la indigencia espiritual, a menudo compañera de la material. Tampoco nos agradan las visiones maniqueas de quienes a la luz de la media verdad que creen haber descubierto, tratan de olvidar —para decirlo con una metáfora bien actual— la otra cara de la Luna. Repitémoslo: no compartimos estas contraposiciones entre distintos vehículos culturales que tienden a presentarlos como antitéticos y que brotan de las tendencias cainitas de la humanidad. El propio autor francés que acabo de citar se dirige así a los docentes franceses: «La enseñanza debería buscar su lugar en ese equilibrio futuro entre el libro y la imagen, en esa fusión entre la realidad y lo imaginario, que constituirán mañana las formas esenciales de nuestra cultura. La enseñanza no puede pensarse ya uera de la televisión; le ha sido preciso, de grado o de

fuerza, absorber el libro, y deberá también integrar la televisión...». Lo cual, añadimos nosotros, no puede querer decir que la enseñanza, ni mucho menos la educación permanente a que aspiramos, hayan de desintegrar de su seno al libro, tal como el libro no vino a eliminar sino a completar y dar más eficacia a la acción personal e insustituible de cada profesor. En todo caso, queda bien claro aquí que los medios audiovisuales de que hablamos no son los ya absorbidos e integrados, no son los que llegan a través de la música interpretada en vivo por o para los alumnos ni a través de los libros brillantemente ilustrados. Son, tan sólo, aquellos que están presentes en nuestra vida desde hace pocos años o pocas décadas y que lo están, cada día más, con un tremendo impacto.

Esta última palabra nos da la clave de lo que nos preocupa. El **impacto** es, al parecer, el signo de la sociedad contemporánea. Todos los días recibimos alguno, y no es difícil recordar el último entre los grandes: la hazaña de tres hombres —con un gran país detrás, y Dios sobre todos— que han descubierto —ahora de modo nada metafórico— aquella cara oculta de la Luna, en parangón que se nos antoja inevitable con otros hombres que —un gran país, y Dios sobre ellos— descubrieron la cara oculta de ese Nuevo Mundo ahora proyectado hacia el espacio sideral. Pero si la noticia de la hazaña española tardó meses en llegar a Europa, la noticia de la hazaña americana la hemos visto todos los humanos al mismo tiempo de producirse. Y ese, el de su inmediatez y su veracidad, es el gran impacto de los medios audiovisuales, que traen ante nosotros la vida misma en toda su verdad y crudeza, en la plenitud de su alegría y su dolor, mientras se produce o tal como realmente se produce. No se trata sólo de la celeridad informativa, sino de la riqueza en detalles, de la fastuosidad de matices con que recibimos cualquier noticia importante, captada en todos sus aspectos para que podamos valorarla, recrearnos en ella, comentarla a placer, en fin, aprehenderla y, por tanto, aprenderla. La gran lección de la vida alrededor nos llega a medida que nace y se conforma, en la voz del locutor, en la fotografía del diario, en la imagen de la televisión que un comentarista glosa en nuestro propio hogar, en el cine, que primero la transforma en tema de sus noticieros semanales y luego en argumento para sus largometrajes, en la revista semanal gráfica que brinda el panorama de sus reportajes, e incluso en las referencias de los personajes que pueblan las obras teatrales. Después, todo ese ingente material pasará al libro y en él quedará para siempre a nuestra disposición. Pero, sin duda, en la sensibilidad y en la inteligencia del hombre contemporáneo, en cualquier civilización y latitud, en las urbes superdesarrolladas y en las junglas subdesarrolladas, lo primero que aparece ya no es el verbo, sino la imagen, tanto si ésta nos llega en las ondas lumínicas de una foto o de un filme televisado, como si nos alcanza en las ondas sonoras que nos reenvían nuestro transistor. Por ello se ha llamado también a nuestra civilización, precisamente, la de la imagen o la del transistor.

Es preciso señalar de nuevo cuán fuerte es la tentación maniquea hacia una fácil contradicción dramática en el campo de la enseñanza. La reflejan bien,

como si bordearan la caída misma en esa tentación, las palabras que voy a leer del profesor alemán Paul Heimann, en el estudio que abre el volumen dedicado por la UNESCO en 1963 a examinar **dónde estamos en materia de enseñanza audiovisual**. Dice Heimann: «Haríamos bien en acostumbrarnos a la idea de que nos hallamos actualmente en presencia de dos formas rivales de educación, que no sólo responden a concepciones pedagógicas diferentes, sino que incluso se han concretado en estructuras sociales distintas. De un lado, encontramos la enseñanza pública, desde el jardín de infancia hasta la universidad; de otro, las grandes emisoras de radio y televisión más o menos controladas por el Estado.» Afortunadamente, el profesor Heimann se da cuenta de que la idea extensiva de la enseñanza a que corresponde la televisión es complementaria de la idea intensiva a que obedece la escuela, y de que «las aptitudes» promovidas por aquélla, y a las que no duda considerar como «nuevas **calidades pedagógicas**», han de ser aceptadas como «parte de los componentes morales e intelectuales del hombre contemporáneo», concluyendo con la recomendación de que se busque un entendimiento entre «estas dos formas de educación» para llegar a una armonía plenamente legal y que «tendrá —dice— una importancia capital para el porvenir de la educación en nuestro país», esto es, en Alemania. El medio que recomienda para lograr este fin es el de la introducción en la televisión educativa, al modo como se hacía en aquellos momentos en los Estados Unidos con la emisión matinal titulada **continental classroom** y en Italia con la **Telescuola**. No a otra consecuencia llega Gaston Berger en el libro del que proceden las citas que antes transcribí, el titulado *L'homme moderne et son education*; reiterando en él sus ideas sobre la necesidad de «organizar una **educación permanente**, cuya amplitud acaso llegue a sorprendernos». Expresa este juicio rotundo: «Aquí es donde la invención pedagógica deberá intervenir de lleno y será especialmente necesario utilizar, sin hacernos sus esclavos, lo que impropriamente se llama técnicas audiovisuales.»

Sea propia o impropia esta denominación —y Berger no nos aclara sus razones para calificarla de impropia, lo que juzgo cuestión accesoría— es indudable que vivimos sumergidos en los efectos de tales técnicas. La nuestra es una sociedad **audiovisualizada**, y que se me perdone el aspecto germánico de esta palabreja. El académico René Huyghes lo dice bella y claramente en la introducción a su libro sobre *Les puissances de l'image*: «A despecho del lugar ocupado por los intelectuales en el primer plano de la escena contemporánea, nosotros no somos ya hombres de pensamiento, hombres cuya vida interior se alimenta de los textos. Los choques sensoriales nos arrastran y nos dominan; la vida moderna nos asalta por los sentidos, por los ojos, por los oídos... Un prurito auditivo y óptico obsesiona y sumerge a nuestros contemporáneos. Este prurito ha implicado el triunfo de las imágenes que ponen cerco al hombre con la misión, a través de la publicidad, de atraer y luego dirigir su atención. Por otra parte, las imágenes suplantán a la lectura en el papel de nutrir la vida moral que le estaba reservado». Por ello, es Huyghes

quien propone que la civilización del siglo XX sea denominada «civilización de la imagen» tal como se llamó «civilización del libro» a la nacida del Renacimiento, según la propuesta de Lucien Febvre. Aceptemos nosotros esta nomenclatura o sustituyámosla por otra, como en seguida veremos; siempre quedará en pie un hecho evidente, el de que nuestro tiempo encuentra uno de sus rasgos peculiares y esenciales en el efecto casi brutal, en la huella cotidiana e indeleble, en la presencia abrumadora y envolvente —es decir, en el **impacto**— que en cada uno de nosotros realizan los medios audiovisuales colocados al servicio de la comunicación entre los hombres. Precisamente, esta comunicación es la que transforma lo individual en social, lo que nos permite hablar de sociedad y nos obliga a inquietarnos por el efecto de la educación, letrada o audiovisual, sobre dicha sociedad. El hombre es (recordémoslo aristotélicamente una vez más) un ser social, que vive en compañía de sus semejantes, persiguiendo con ellos ciertos bienes comunes y cuya actividad política —con todo lo que esta palabra implica de necesidad y de libertad— le especifica entre los seres vivientes. No hay pues cultura humana, ni hay educación que a ella conduzca, sin conocimiento y valoración de lo social, conocimiento y valoración que no brotan sólo de los libros, sino de la vida y de la acción de esa vida y acción que los medios audiovisuales y las técnicas que les sirven nos traen a casa hoy con pujanza y vigor antes nunca alcanzados. Con ellos, sin duda, se alza aquel conocimiento **per modum naturae** de que hablaba Santo Tomás de Aquino y a cuyo través se conoce cualquier obra aún mejor que mediante su estudio abstracto y conceptual. Por ello, toda cultura exige en su base una acción social, pues toda cultura lo es de una sociedad y no de un hombre aislado, de una **polis** y no de un Robinson, y tiende por su propio peso a decantarse y sedimentarse en una categoría determinada de civilización, de modo civilizado de vivir en común. Frente a la conocida tesis spengleriana que ve en la civilización una oposición a la cultura y casi una petrificación decadente de ésta, nos afiliamos a la creencia de que la verdadera civilización no es sino la antonomasia y resultado de un refinamiento, avance y mejora ligados al proceso cultural. De lo contrario, no hablaríamos de civilización, sino de barbarie moral, es decir, de una forma degenerada y corrompida de vida social. En Herder ha leído nuestro mundo occidental que la Historia es un progresivo avance hacia lo humano y que las cosas se desarrollan, no unas de otras, sino de Dios, raíz eterna de todo, y también del genio.

Además de los citados, la sociedad de nuestro tiempo ha recibido otros nombres, ha sido bautizada con otros signos del nuevo zodíaco. Entre ellos, detengámonos unos momentos en uno de los más reveladores y de los más frecuentes. El que habla de «la civilización del ocio». Esta denominación está estrechamente emparentada con el tema que nos convoca hoy, como en seguida veremos. Y, además, viene abriéndose camino con singular celeridad, lo que coadyuva a persuadirnos de su acierto. Hace todavía pocos años, en 1961, publicó Joffre Dumazedier su ya clásico libro *Vers une civilisation du loisir?*, cuyo título se cerraba —como ustedes habrán advertido—

con un signo de interrogación. Poco después, en 1964, los editores españoles estimaron conveniente que el título de esta obra en nuestra lengua perdiera el carácter interrogativo, aunque mantuvieron el adverbio **hacia**, indicador claro de que tal vez nos halláramos sólo **en el camino** que podría conducirnos al ocio. Ahora acaba de publicarse la versión española de una obra colectiva impresa originariamente en Bélgica en 1967, y se llama ya, sin interrogación y sin adverbio, *La civilización del ocio*. Para subrayar la escasez de estudios en la materia —y, por tanto, la rapidez de su evolución— el presentador de este último libro recuerda que el diccionario de ciencias sociales, publicado por la UNESCO, con la colaboración de doscientos setenta científicos anglosajones, no contiene ningún artículo dedicado a la voz **leisure**, equivalente inglés de **ocio**. Por mi parte he advertido la misma ausencia en volúmenes de consulta tan generales como la antología *L'art de la politique*, realizada por Gaston Bouthol, y como el *Dictionary of Politics*, elaborado por Elliot y Summerskill, obras respectivamente publicadas en 1962 y en 1961, es decir, dentro de la presente década. Podría objetarse a este comentario con la evidencia de que son los sociólogos y no los politicólogos quienes deben preocuparse del ocio; pero, además del hecho de que tampoco aquéllos suelen todavía dedicar al tema excesiva atención, hay otro que merece reflexión: el de que el ocio engendra buena parte de los conflictos políticos, aunque pueda parecer extraño. En efecto, no son las sociedades subdesarrolladas las más conflictivas o las menos gobernables. Suelen ser, por el contrario, las más avanzadas, aquellas cuyos miembros tienen cubiertas sus necesidades vitales y no deben luchar ásperamente por la mera subsistencia. Como el profesor Fueyo dijo, en reciente conferencia, se da el curioso fenómeno que él mismo llamó «el malestar de la sociedad del bienestar».

Pero antes de seguir, tratemos de señalar a qué nos referimos al hablar de una «civilización del ocio». Por supuesto, a algo muy diferente de la ociosidad. Aunque su raíz etimológica coincida, el sentido de ambos vocablos es muy distinto, tanto como el que en francés distingue a la palabra **loisir** de la palabra **oisiveté**. Para verlo con la necesaria claridad, recurramos a la negación de la negación, esto es, a recordar, que el ocio no es otra cosa que el antecedente prioritario, y, por tanto, la antítesis del negocio. Excluido el tiempo que nuestra naturaleza exige que dediquemos al sueño, hemos de consagrarnos vitalmente ante todo a lucrar los recursos que nos permitan subsistir y, en la medida de lo posible, que nos conduzcan a vivir mejor: este es el tiempo que consagramos al negocio, a la ocupación remuneradora que no siempre coincide con nuestros íntimos gustos, ni siquiera con nuestras mejores capacidades, aunque una cosa y otra sean muy deseables. Crecientemente, la tecnificación y el progreso industrial permiten reducir el lapso del negocio, el tiempo de trabajo obligatorio y lucrativo. Podemos tener fácilmente en la memoria (porque no está muy lejos de nuestros días), la época en que la jornada laboral de ocho horas constituía un objetivo que parecía inalcanzable para los sindicatos obreros, sometidos a regímenes

de trabajo muy semejantes a una encubierta esclavitud. Por supuesto, no estamos aún demasiado cerca del tipo de vida previsto por Jean Fourastié, en su conocido libro cuyo título es todo un programa, *Las 40.000 horas*, alusivo a las que integrarán el tiempo de actividad laboral de un hombre durante toda su vida. Pero es evidente que un cierto número de horas y aun de jornadas enteras, en proporción que aumenta cada año, son brindadas al hombre por la vida actual, a través de reducciones de horarios, fiestas no recuperables, vacaciones anuales y otras fórmulas en las que a menudo cooperan los propios sindicatos, el Estado, las Corporaciones locales y las empresas públicas o privadas. En rigor, y como bien dice Antonio Ciampi, en su estudio sobre *Il tempo libero in Italia*, este ocio no es sino una consecuencia del trabajo. He aquí sus palabras: «El trabajo y el tiempo libre han sido definidos como las dos caras de un escudo que protege al hombre: el trabajo le permite vivir, el tiempo libre le permite gozar de las alegrías de la vida. Si es así, existe una interdependencia entre trabajo, tiempo libre e instrucción». Como otros autores, Ciampi recuerda que las palabras **escuela** y **ocio** coinciden en su etimología y que ambas no eran sino dos acepciones de la palabra griega **scholé**. En consecuencia, si ya Aristóteles afirmaba en *La Política* que «trabajamos para procurarnos el tiempo del ocio», la mejor definición de éste sería la de tiempo que no ponemos a la venta, que no empleamos según la voluntad ajena y durante el cual cada individuo recibe la posibilidad de ser él mismo.

Ser él mismo... No obstante, esta definición adolece de imprecisión. En realidad, cada uno de nosotros somos tantos hombres a la vez... Quizá por ello, otra fuente italiana, la de las Semanas Sociales Católicas, ha tratado de profundizar en el tema de hallar una ética del tiempo libre, del empleo del ocio, que se corresponda, al menos, con la ética cristiana del trabajo. Así, después de reconocer que las dos funciones primarias del ocio son las de restablecer las energías físicas y mentales agostadas por el trabajo, añaden una tercera dimensión que excede de la simple diversión y va más allá de la vida de relación social: se procura una elevación del nivel cultural y moral de la persona a través de una ampliación de los conocimientos, tanto de los profesionales como de los que ensanchan el horizonte del saber y permiten un desarrollo más intenso de las dotes personales. Por tanto, no se aspira sólo a que el ocio sirva para ser uno mismo, sino a que sirva para vigorizar la parte mejor de uno mismo. Se busca, en resumen, una finalidad claramente educativa.

Y aquí viene a engarzar nuestro discurso sobre el ocio con nuestra visión ampliada de la educación: pues uno y otra confluyen en el común empleo de los medios audiovisuales, frente a las tesis inmovilistas de la vieja pedagogía que trataban de apartarlos de su camino, tal como algunos maestros de otras épocas pretendieron oponerse al uso de los libros escolares, tanto de texto como de simple consulta. No será necesario recurrir a estadísticas para confirmar la elevada cuota que los medios audiovisuales **latu sensu** absorben en el tiempo libre de las gentes de hoy y, más concretamente, en el de nuestros compa-

triotas. Baste mencionar que una revista ha iniciado en estos días la publicación de unos estudios divulgadores sobre los que se apresura a llamar «teleniños». O que la primera cadena de nuestra televisión es la que más horas de emisión ofrece en toda Europa, incluida la Unión Soviética y sus satélites. O que somos el segundo mercado cinematográfico de Europa por el número de butacas de nuestras salas de proyección. O que la Primera Campaña Nacional de Teatro está logrando llenar los locales de las ciudades y pueblos que parecían haber perdido la afición al drama y a la comedia. O que Radio Nacional de España y las demás cadenas de emisoras no estatales cubren con holgura el territorio nacional y sectores considerables del extranjero. Todo ello poca virtud tendría, e incluso podría valorarse negativamente, si no respondiera a una intención formativa con el propósito de emplear estos poderosos medios, necesariamente interesados en captar su propio público por la vía del entretenimiento, para una noble función educativa, aquella que ha impulsado a hablar de «la escuela paralela» y que, por cierto, no es incompatible con el interés y la amenidad de los contenidos.

Como partícipe en la responsabilidad de un Ministerio al que está atribuido el gobierno de los medios de comunicación de masas, querría declarar aquí que esta conciencia, la de nuestra responsabilidad en el proceso educativo extraescolar, existe con toda vivacidad y eficacia. Puedo asegurarlo con tanto más énfasis cuanto que, personalmente, no me cabe acción directa alguna en la orientación general de los más poderosos «mass media», la radio y la televisión. Pero sí puedo asegurar el desvelo continuo del ministro de Información y Turismo y de sus directos colaboradores por emplear con entusiasmo y buen tino estos poderosos instrumentos colocándolos al servicio de la educación religiosa y moral, intelectual y física, nacional y cívica, de los españoles.

Dentro de esta intención, caben sin duda muchos errores. Por ello, me parece más importante que quienes tienen encomendada una delicada responsabilidad en el seno de nuestra sociedad hagan uso de ella para contribuir a orientar, directa e indirectamente, los pasos de quienes ejercen la dirección de los medios de información y difusión, de los aludidos «mass media» a los que en nuestra lengua conocemos como medios de comunicación de masas, los cuales son casi siempre de naturaleza audiovisual.

No olvidemos la razón que asiste a la siguiente opinión del especialista español Adolfo Maflo, tomada de su excelente libro sobre *Cultura y educación popular*, publicado en 1967: «En cuanto al efecto perturbador que muchos augures han exagerado, atribuyendo a la radio, al cine y a la televisión efectos catastróficos de rebajamiento de la cultura y del gusto de las masas, las investigaciones norteamericanas han demostrado suficientemente que el influjo de los «mass media» depende, en gran parte, del ambiente familiar y social de los individuos que reciben sus mensajes, y se inserta, prolongándolos, en sus estructuras afectivas y éticas y sus niveles de aspiración.» Esto habría que decírselo, por supuesto, a los padres de familia y se les dice siempre que

se puede. Pero hoy estoy hablando a quienes también se hallan, por su doble vocación religiosa y educadora, en esa posición social, y son, sin duda, más que nadie, sensibles a lo que puedo decirles desde el servicio sincero a una función pública. A veces tengo la impresión de que nuestra sociedad no aprovecha en el grado debido los recursos que se hallan a su alcance, y que son de su propiedad, pues han sido creados con una parte de la renta nacional y han sido pensados para el servicio general de nuestro pueblo. Permitidme, por ello, que cite algunos casos en los que estimo que la conciencia del mejor aprovechamiento de tales recursos debería ser fortalecida, y no sólo, desde luego, entre los miembros de esta Asamblea.

Así, hablemos de cine. En más de una ocasión, mi predecesor en la antigua Dirección General de Cinematografía y Teatro y tratadista del séptimo arte, José María García Escudero, se lamentó del poco eco que había hallado, en quienes más la solicitaron y más deberían apoyarla, la política aplicada en los últimos años para promover el nacimiento de un cine adecuado a los niños y a los jóvenes. Yo mismo, en la que fue mi primera salida pública al hacerme cargo de la actual Dirección General de Cultura Popular y Espectáculos, vine espontáneamente a vosotros, hace ahora un año, para exponer la gravedad de este problema. Más tarde, al clausurar el Certamen y las Conversaciones de Cine Infantil y Juvenil anualmente celebradas en Gijón, pronuncié un discurso en el que no escatimé el más crudo realismo para describir el flaco resultado obtenido de la atención estatal a este problema, de la legislación promulgada... y también de los cerca de cien millones de pesetas invertidos en favorecer la producción de estas películas o en importar sus equivalentes extranjeros. Anticipándome al envío que ofrezco hacerles de este discurso que pronto publicará el recién creado Centro Español de Cine Infantil y Juvenil, querría repetir aquí mi llamamiento a los rectores de los colegios religiosos de toda España para que se ocupen seriamente de esta cuestión, es decir, para que busquen con insistencia el modo de exhibir y dar a conocer un cine cuyas primeras muestras, salvo pocas excepciones, corren la triste suerte de dormir indefinidamente en el silencio de los voltios, esas bodegas de la película impresionada que no constituye para ella el más noble ni el más fecundo de los destinos. Mientras, películas simplemente toleradas —y, a veces, por lamentable negligencia, algunas que no lo son tanto— se presentan en las salas de exhibición de algunos colegios, en competencia éticamente dudosa con los exhibidores comerciales de los alrededores. Al mismo tiempo, son pocos, por ejemplo, los cineclubs infantiles y juveniles instalados en tales salas, que podrían ofrecer un espléndido rendimiento educativo para una juventud que se siente ya ávida de cine y que aspira, incluso sin saberlo, a tener aquella «mirada cinematográfica» de la que ya nos hablaba Huizinga.

Hoy día, no obstante, esta mirada es principalmente televisiva. Dejádme contar una anécdota familiar, probablemente repetida en muchos hogares. Una de mis hijas pequeñas, al acudir por primera vez a un cinematógrafo, después de estar familiarizada

con la televisión doméstica, prorrumpió en este comentario: «¡Papá, esto es la televisión grande!» Véase cómo, para los teleniños del semanario madrileño, la televisión ya no es la pantalla pequeña. Y cabe preguntarse, por ejemplo, cuántos rectores de colegios han tomado conciencia de este problema antes de este Congreso, que, sin duda, habrá contribuido a despertarla. ¡Tantas cosas pueden hacerse en esta materia! Desde el comentario de las emisiones más populares hasta el análisis de los telediarios o de los espacios dramáticos, es evidente que la participación orgánica de nuestra enseñanza media en la vida que la televisión refleja, podría tener una eficacia pedagógica y un valor educativo, en cuanto instrucción y en cuanto formación humana, realmente singulares. Nadie ha pensado, por ejemplo, que la experiencia de más de tres mil teleclubs repartidos por todo el territorio nacional, sobre todo por sus zonas rurales, podría ensayarse en ese otro núcleo natural de convivencia que es el centro de enseñanza, donde se podría concebir, precisamente como un aula y como un lugar de diálogo y debate, bajo la dirección de un profesor-monitor, con un público muy idóneo para madurar en él las múltiples ideas que puede llevarle el impacto audiovisual, y que necesitan de un cauce y de un sistema. En el libro *The Eighth Art*, publicado en Nueva York en 1962, varios autores analizan diversos aspectos de éste, al que no vacilan en llamar «octavo arte». En el capítulo sobre la educación, los esposos Grace y Fred M. Hechinger recuerdan la lucha que hubo de sostener en Estados Unidos un pequeño grupo de profesores para lograr que se reservara un cierto número de canales para fines educativos, frente a la avasalladora presión de los grupos financieros que aspiraban al gran negocio de la televisión comercial. Sería lamentable que nuestros educadores no supieran aprovechar —y mejorar con sus consejos— el esfuerzo que, sin lucha análoga, por su parte y en nombre del Bien común, se está iniciando en España con las emisiones matutinas de la televisión educativa. Y sería lamentable, por ejemplo, que hubieran de escribirse aquí palabras como las que voy a traducir del libro y autores citados: «La televisión educativa ha de recorrer un largo camino, y su ritmo es retardado por la acción de quienes, según la lógica, deberían estar a la cabeza de su progreso: los educadores.» Es cierto que a veces existen motivos fundados para ciertos celos, y los mismos autores enumeran algunos de ellos. Pero esto no impide que sea exacto su juicio general sobre el tema, juicio que también voy a traducir porque también a nosotros, los españoles, nos está llegando la avalancha de quienes piden, con prisa y sin pausa, una educación moderna y completa que sus padres no pudieron recibir. Como dicen los señores Hechinger, «en todos los rincones del mundo, masas iletradas, pero impacientes, desean aprender y aprender deprisa. Exigen civilización y conocimiento inmediatos... A menos de que pongamos a trabajar la magia de la tecnología, la labor educativa que está comenzando demasiado tarde, resultará también ser demasiado exigua. Cuando comprendemos esto, cobra un nuevo sentido la pro-

mesa de una televisión educativa en una escala verdaderamente internacional».

Ahora, para terminar estas ya demasiado largas opiniones propias y ajenas, volvamos a nosotros, a las gentes de carne y hueso que no hemos sido audiovisualizados. Detengámonos en una simple realidad que es nuestra, que es quizá nuestro mayor título de honra cultural ante el mundo, sólo equiparado por una realidad visual menos viva, por la pintura. Detengámonos en el Teatro. Querría señalar que tal vez no se presta tampoco la atención merecida a esta forma de cultura de tan alto valor. Y, sin embargo, ningún medio audiovisual más directo y accesible que el teatro para ejercitar, en la contemplación como en la práctica, las virtudes y las bellezas que puede alumbrar el espíritu. ¿Habré de señalar, por ejemplo, que en estos momentos pueden contemplarse, en los Teatros Nacionales de Madrid y Barcelona, dos piezas clásicas de tanto valor como *Las mocedades del Cid* y como *Pedro de Urdemalas*, donde esperan a los alumnos de literatura española nadie menos que Guillén de Castro y Miguel de Cervantes, suntuosamente puestos en la escena por el Estado, esto es, por la comunidad nacional en pleno?

Estoy abusando con exceso de vuestra paciencia. Permitidme que acabe rememorando un hecho que para nosotros tiene más valor que las diversas citas que he creído oportunas a lo largo de mi exposición: el hecho de que el Concilio Vaticano II haya considerado necesario inclinarse sobre los problemas de que hoy y en los días precedentes os habréis ocupado, hasta el extremo de elaborar un «decreto sobre los medios de comunicación social». En su prudente texto, los Padres Conciliares no dejan de recordar los deberes que a la autoridad civil incumben en esta materia y en razón del bien común al que tales medios se ordenan, estando particularmente obligada esa potestad a «procurar justa y vigilantemente que no sobrevengan graves perjuicios para las costumbres públicas y para el progreso de la sociedad por el depravado uso de estos medios». Paralelamente, corresponde a «todos los hijos de la Iglesia», según el Santo Sínodo, el deber de emplear tales medios «en múltiples obras de apostolado», cumpliendo especialmente la obligación de «dar testimonio de Cristo» a los laicos que utilicen tales instrumentos. El Concilio decreta, en ese sentido, que se fomente, lea y difunda la prensa católica, que se realicen y exhiban películas «provechosas para la cultura humana y para el arte», que se ayude a la televisión y radiodifusión honestas y se fomenten sus transmisiones, y, también, que «el noble arte escénico... se dirija a la humanidad de los espectadores y a la conformación de sus costumbres».

Indudablemente, si tales objetivos son tesonera y armónicamente perseguidos por quienes algo tenemos que ver con el uso de los medios audiovisuales y con la educación de sus beneficiarios, habremos contribuido al alto fin que aquí os ha congregado, al impregnar de espíritu cristiano la cultura de la imagen en la que, para bien o para mal, estamos sumergidos día y noche los hombres del último tercio del siglo XX.

Condicionantes de una política educativa *

LA PLANIFICACION

Hasta hace muy poco tiempo los problemas relacionados con la educación han carecido de la necesaria planificación y todas las reformas efectuadas acusan el defecto de realizarse parcialmente, sin una visión de conjunto, y, lo que aún es más grave, en manifiesta oposición de criterios, pluralidad de estructuras y concebidas con distintas finalidades.

Esta limitación experimentada en la evolución del sistema docente, casi siempre concretado a un grado determinado de la enseñanza, sin la conveniente interconexión que permitiera un estudio adecuado de las influencias de un grado escolar sobre otro y, si se quiere, de las condiciones que el desarrollo alcanzado en un grado —fines, didácticas, métodos, etcétera— ejerce sobre el resto del sistema, se han mostrado incapaz de resolver los problemas que la educación tenía planteados.

Ha sido necesario que las exigencias del desarrollo hiciera preciso el entendimiento completo de la problemática educativa —con el consiguiente estudio global de la situación presente y la formulación de un proyecto futuro; es decir, que se abordara de lleno el problema del necesario desarrollo del sistema docente—, para que comenzara a plantearse la cuestión relativa a la planificación de la educación.

Hasta tal punto esto ha sido necesario que la Unesco se ha visto precisada a plantearse el problema publicando un informe en el que se afirma que «la educación, a causa del desarrollo de recursos humanos que trae consigo, es una preinversión esencial en el desarrollo general económico-social, pero puede llegar a ser una inversión mucho más remunerativa si se la plantea mejor y se la adapta más rápidamente a la presente evolución mundial».

Ahora bien, toda planificación entraña una serie de cuestiones sin cuyo tratamiento exhaustivo quedaría limitada, y hasta afectada, de las mismas deficiencias que acusaban las reformas parciales efectuadas hasta la fecha.

En el informe antes mencionado, se indica que, si «los últimos diez años han constituido un período productivo de formulación para el planteamiento moderno de la educación, los próximos diez años deben ser un período de acción, es decir, un período no sólo de elaboración de planes sino también de ejecución».

Quiere esto decir que en el presente inmediato las cuestiones relativas al desarrollo educativo de un país han de enfrentarse con los problemas relacionados con el montaje y aplicación del sistema docente que se estime más idóneo para conseguir la real elevación cultural, de acuerdo con su circunstancia política, social y económica, y de manera muy especial este período ha de preocuparse tanto del aspecto **cuantitativo**, entendido como universali-

zación de la enseñanza, como del **cualitativo**, esto es, del crecimiento selectivo que debe ir acompañado de una mayor adaptación a los cambios e innovaciones sufridos por la sociedad, o que un estudio prospectivo de su probable evolución señale como posibles.

Aspecto cuantitativo

Viene dado por las demandas de educación pre- visibles en una sociedad determinada. Esta demanda irá en aumento en el transcurso de los próximos años y estará condicionada principalmente:

- Por la presión demográfica, consecuencia del paulatino aumento de población, motivado principalmente por la disminución de la mortalidad infantil y la prolongación del índice medio de vida humana.
- Por los niveles de aspiración, concretados en el conjunto de aspiraciones existentes en un momento dado en la sociedad.
- Es previsible que un porcentaje cada vez mayor de población exigirá posibilidades reales de acceso a niveles superiores de educación de los que hasta ahora tenía como posibles.
- A las necesidades económicas derivadas de la industrialización que exige, no sólo mantener, sino aumentar, su capacidad productiva, tanto en el aspecto cuantitativo (producción masiva de artículos), como cualitativo (producción de altas calidades) si se quiere asegurar los mercados y mantener la competencia que exige producir al menor coste posible.
- Por las propias necesidades del desarrollo, social y político, en cuanto la educación no es uno de sus factores condicionantes.
- A la tecnificación general de la existencia con la consecuente especialización del sistema ocupacional.

Aspecto cualitativo

Afecta de una parte a la necesaria adaptación de un país a los cambios socio-económicos, que a su vez están en gran parte condicionados a la paralela evolución del sistema docente, en cuanto éste es condicionante de los mismos, y a la imprescindible cooperación internacional, motivada por la rapidez experimentada en la evolución científica y técnica, que exige la intercomunicación entre los países y, de manera muy especial, entre los que no han alcanzado los últimos grados del desarrollo.

FINALIDAD

Toda planificación educativa debe plantearse en primer término cuáles son los fines que persigue, ya que los mismos condicionarán, en gran medida,

* Discurso pronunciado por el jefe nacional del SEM, don José M. Mendoza Guinea, en la Clausura de la Asamblea Nacional de Directores Escolares en Barcelona.

tanto los criterios como la estructura del sistema docente y los objetivos inmediatos que se pretendan alcanzar.

En el Libro Blanco se fijan estas finalidades en el párrafo 12, página 205, al señalar que el sistema docente proyectado «ha de preparar al individuo para un mundo en proceso de cambio acelerado; para una mayor participación en las decisiones políticas, para una sociedad más justa que la actual, con ideales y móviles más elevados y dignos que los que determinan hoy la actividad vital de ciertos sectores sociales. En definitiva, preparar al individuo para que asuma con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le corresponde y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos».

Podríamos resumir la finalidad de toda planificación educativa diciendo que consiste en «saber cuál es el hombre que se pretende formar para una sociedad determinada».

CARACTERÍSTICAS PREVISIBLES DE LA FUTURA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Un examen retrospectivo sobre las características generales de las sociedades industriales, actualmente existentes, nos permite, a título indicativo, señalar las características previsibles de la sociedad española una vez alcanzado el desarrollo económico y social que persiguen los actuales planes de desarrollo. Naturalmente, que a estas líneas generales habrá que añadir las peculiaridades caracteriológicas del español y, aún las condicionantes geográficas del país y su cultura, que forzosamente influirán, o al menos, matizarán, las líneas generales de nuestra sociedad industrial futura.

Sin pretender realizar un estudio exhaustivo de las características dominantes en toda sociedad industrialmente desarrollada, señalamos seguidamente las que en nuestra opinión revisten mayor importancia.

Masificación

La presencia de las masas en todos los planes de la vida, vislumbrada por Ortega y Gasset hace más de cuarenta años, aparece como la característica más acusada de los países desarrollados. Esta masificación se manifiesta con la presencia efectiva de las masas en la vida económica y política de los pueblos, con la consecuente influencia en el orden social y, dentro de él, en el campo de la educación y la cultura.

Primordialmente, se acusa la masificación en la tendencia al igualitarismo en todos los órdenes de la vida. El consumo masificado de la sociedad industrial hace que «con la excepción de unos pocos artículos de lujo no existan artículos comprados por una clase especial». Los productos industriales que contribuyen a conseguir una vida más agradable, más cómoda, más de acuerdo con las necesidades y los gustos de la persona, están al alcance de cuantos viven en una sociedad industrializada. Y, no solamente los objetos materiales, sino determinadas ac-

tividades que, como el aprovechamiento del tiempo libre, contribuyen al perfeccionamiento de la persona humana. Incluso, en el plano del mando o la dirección del mundo económico, la dirección de las grandes empresas ha pasado a ser estrictamente un asunto familiar a manos de los *managers*, es decir, a personal técnico altamente cualificado.

Ante estos hechos, la educación debe plantearse con seriedad la necesidad de formar en el alumno la necesaria mentalidad social. En una sociedad con tendencia al igualitarismo, es preciso educar al muchacho en la idea de «que lo que otros hombres han hecho puede hacerlo él también», en la creencia de que el futuro le pertenece, en la seguridad de que el mundo por construir y del cual él será factor importante, le garantizan plenamente todas las posibilidades de llegada, que únicamente estarán limitadas por sus propias cualidades personales.

Naturalmente que, a su vez, las estructuras sociales del país han de permitir la realización de este principio. Y, si no lo hacen, el hombre formado en esa mentalidad social a través del adecuado sistema docente, se encargará de transformar profundamente unas estructuras que le resultan no solamente inservibles, sino impedimento para el logro de sus más legítimas y nobles aspiraciones. De donde se deduce que el sistema docente condiciona el futuro montaje socio-económico del país.

Cambios rápidos

La rapidez de los cambios experimentados en el mundo actual, se presenta cada vez a un ritmo más acelerado en todos los campos.

En el aspecto científico la conjunción de los avances experimentados en el campo de la electrónica (con los ordenadores y los circuitos integrados) y la energía atómica, traerán como consecuencia la aventura especial con el amplio ámbito de posibilidades hoy todavía desconocidas.

Otros aspectos de esta generalización y aceleración del progreso son la energía y, dentro de ella, el empleo masivo de la electricidad, el gas y el petróleo. En los materiales, el descubrimiento de los plásticos y materias sintéticas. En las comunicaciones, la comodidad y rapidez logradas en los transportes, consecuencia de las velocidades alcanzadas. En la agricultura se manifiesta con una mayor y mejor producción, consecuencia directa de la selección de semillas y ganado, del empleo masivo de los abonos y de la utilización de las máquinas para el trabajo del campo.

Estos avances en orden científico y técnico precisan ir acompañados de la necesaria evolución en las estructuras sociales, económicas y políticas de los pueblos.

Todos los países se ven afectados por la necesidad de adecuar las estructuras socio-económicas y políticas al progreso alcanzado en el orden científico. Esta es una tarea que corresponde fundamentalmente a las élites intelectuales y al sistema docente. En la medida en que se logre este objetivo los pueblos irán alcanzando la estabilidad política deseada que forzosamente ha de ajustarse a la configuración más justa de la sociedad.

Participación

En el orden político y social la participación aparece como la característica esencial del tiempo en que vivimos.

Esta participación se manifiesta, en lo político, mediante la exigencia de las masas a intervenir directamente en la solución de los problemas que les afectan vitalmente. La democracia aparece hoy como una realidad en todos los pueblos, aunque se manifieste con características peculiares y distintas, en cada uno.

En lo económico, las masas desean participar directamente en la riqueza producida y aún más en la planificación de la economía y en la dirección y control de los instrumentos de producción. El cooperativismo aparece hoy como uno de los instrumentos capaces de garantizar la participación popular en los bienes económicos.

En lo social, observamos cada día el auge alcanzado por los movimientos asociativos y sindicales, en cuanto el hombre moderno ha visto en ellos el cauce apropiado para intervenir de una manera directa en cuantas cuestiones afectan más o menos directamente a su presente y a su futuro.

¿Qué cuestiones plantea esta manifestación de la vida a la educación? Una y fundamental: la de preparar convenientemente al muchacho a la participación en los tres frentes apuntados: político, económico y social.

Esta preparación entraña la necesaria y previa educación política; el conocimiento de nociones elementales de economía, dirección empresarial, técnicas de producción y de mercado; el valor del asociacionismo y la importancia y funcionamiento de los Sindicatos como instituciones del orden jurídico establecido y vías para intervenir directamente en la vida del país.

OBJETIVOS

Dos objetivos fundamentales debe perseguir el futuro sistema docente español: mejorar el actual sistema mediante la superación de las deficiencias actuales y preparar adecuadamente a la juventud para insertarse en la futura sociedad española moderna e industrializada.

Mejora del actual sistema docente

En la primera parte del Libro Blanco se acusan las deficiencias del actual sistema docente, que podemos concretar en los siguientes aspectos:

- 1) Desigualdad en la educación rural y urbana tanto en extensión como en contenido, y que fundamentalmente viene dada por el escaso número de alumnos procedentes del sector agrícola que tienen acceso a los grados de la Enseñanza Media y Superior, situación que todavía es más acusada en cuanto se refiere a los hijos de los obreros agrícolas.

- 2) La «coexistencia de dos sistemas educativos: uno para las familias de categoría socio-económica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos», situación que impide lograr el doble objetivo que debe proponerse todo sistema docente socialmente avanzado: ser instrumento decisivo para la movilidad social vertical y el acceso a los niveles de la educación se realicen en función de la aptitud para el estudio del muchacho y no por las posibilidades económicas de las familias, como sucede actualmente. Es decir, que se hace imperiosamente necesario acabar con la discriminación clasista que el actual sistema docente lleva consigo.
- 3) Terminar con los dos niveles diferentes de educación actualmente existentes entre los diez y catorce años y que hacen que «el tránsito de la educación primaria a la media sea particularmente brusco: el niño a los diez años, pasa de una dirección educativa unitaria a cargo de un solo maestro a la de varios maestros, cada uno con exigencias y métodos de trabajo distintos, quedando así dividida la responsabilidad de la formación integral del alumno».
- 4) Terminar con otra de las causas de discriminación por orígenes sociales como «puede ser la existencia de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado, en la medida en que se diferencian sobre la base de consideraciones económicas».
- 5) Terminar con «la insuficiente atención a la educación primaria, lo que constituye uno de los fallos más importantes de nuestro sistema educativo y de repercusiones más desfavorables en el rendimiento de éste».
- 6) Acabar con la inadecuada formación del profesorado a que se hace mención al estudiar la situación actual del profesorado correspondiente a cada ciclo de enseñanza.
- 7) Mejorar el actual rendimiento escolar sumamente bajo en las enseñanzas Media y Superior y que supuso en el curso 1965-66 que en las pruebas de Grado Elemental únicamente se obtuviera un 50,3 por 100 de aprobados sobre el número global de alumnos matriculados, y en la prueba de Grado Superior y Madurez, el 56,9 por 100 y 42,5 por 100, respectivamente, según datos figurados en el Libro Blanco.

Preparación adecuada del alumno

Fijadas las finalidades del sistema docente, al tratar anteriormente este aspecto de la planificación educativa, cabe ahora añadir que el propio Libro Blanco indica que «la educación se inspirará en todos sus niveles en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos y en los principios del Movimiento Nacional. Preparará a la juventud para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social y la unidad y convivencia nacionales, respetando y cultivando los valores regionales que enriquecen la unidad nacional española».

CRITERIOS

La concepción y estructura del sistema docente proyectado ha de responder a las exigencias y necesidades que la propia sociedad en desarrollo siente en el presente y necesitará en el futuro, y como fundamento del orden social y la convivencia pacífica. Estas exigencias y necesidades son:

La democratización

Conviene no confundir democratización con universalización, pues si bien esta última consiste en extender los bienes de la cultura a toda la masa de población, la democratización implica la serie de factores que seguidamente consideramos.

En primer lugar, **la libertad**, una de las dos características fundamentales del término democracia, esta libertad supone, por parte del Estado, la obligación de garantizar un puesto escolar en la enseñanza estatal para todo muchacho en edad escolarizable, pues, admitido el pluralismo en la promoción de centros docentes, la libertad de elección de la familia no puede quedar limitada al campo de la enseñanza privada como de hecho sucede en la actualidad, sobre todo en la enseñanza media, sino que ha de extenderse al de la enseñanza estatal.

Entendemos que el Estado debe prestar atención preferente a sus propios Centros, dotándolos de las condiciones materiales y medios didácticos e instrumentales más modernos y necesarios para alcanzar el deseado rendimiento escolar.

Admitiendo que una vez satisfechas las necesidades de los Centros estatales deba prestarse atención a los no estatales, en ningún caso las ayudas han de concederse directamente a los Centros, sino a la familia o al escolar.

Supone, asimismo, que el control de la totalidad de los Centros dedicados a la enseñanza, cualquiera que haya sido el origen de su promoción y posterior sostenimiento, sea función del Estado, y que la ejerza realmente.

El problema fundamental que hoy plantea el sistema docente en nuestro país, no está en el dualismo enseñanza estatal y enseñanza privada, sino en quién ha de llevar el control efectivo de los Centros. Garantizando este control como función del Estado, no vemos ningún inconveniente en que la propia sociedad, a través de sus entidades intermedias, incluso, la iniciativa privada, pueda participar en la promoción y desarrollo de los Centros docentes. Así lo entiende también el Libro Blanco al señalar como uno de los principales generales del futuro sistema docente que «el Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal y establecerá los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación de la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las Instituciones del Movimiento, de los Sindicatos, de las Corporaciones Locales, de las Empresas, de las Asociaciones, de las Entidades sociales y de los particulares. Pero la normativa establecida por el Estado debe afectar indiscriminadamente a unos y a otros».

En segundo lugar, **la igualdad de oportunidades** para toda la población escolar en orden a su derecho

a recibir la educación en posibilidades similares con los demás muchachos de su misma edad y condición intelectual.

Al analizar esta cuestión surge la tercera de las características que toda democratización docente lleva consigo. La necesidad de armonizar la vocación del alumno con las necesidades ocupacionales del país; es decir, compatibilizar dentro de lo posible el derecho de cada uno a recibir la educación a que es acreedor por sus posibilidades personales y por su propia vocación, con el no menor derecho de la sociedad a encauzar a cada alumno hacia el tipo de estudios que mayores beneficios reporten al bien común.

Corresponden al Estado como garante supremo del bien común armonizar los derechos del padre y los derechos del niño; el bien común de la comunidad y la realización de la propia vocación individual.

Conforme afirma Jean Capelle, «la enseñanza es preparar al individuo a acceder, según sus aptitudes, al puesto en el cual se sienta más satisfecho y resulte más útil a la sociedad».

La democratización de la enseñanza supone, por otra parte, «no sólo que el niño inteligente de una familia pobre reciba las mismas facilidades de promoción que el de una familia rica, sino que el niño menos dotado de una familia poderosa encuentre su vida profesional en una actividad, que las realidades y los perjuicios de nuestra sociedad, sitúan por debajo del nivel real de la familia, o del que éste había soñado alcanzar para su hijo».

El mismo autor señala como principios generales de toda democratización educativa los siguientes:

- Suscitar motivaciones en los jóvenes e ilustrarles con miras a despertar vocaciones, orientándoles de acuerdo con los intereses y condiciones generales de las previsiones de la economía.
- Asegurar la igualdad en las diversas orientaciones que se formulan sobre la amplia gama de profesiones que se muestren al alumno.
- Prever una autorregulación en la elección futura de los estudios, de tal manera que el riesgo que entrañe su dificultad académica atempere la ambición personal hacia ellos.
- Mantener la esperanza de la promoción hacia todas las opciones durante la fase de los estudios e incluso superado este período.

Socialización

La socialización tiende a evitar la estatificación docente en cuanto responsabiliza a la propia sociedad a través de sus instituciones, en la configuración, promoción y desarrollo del sistema educativo. Pero supone, también, por parte de la escuela, entendida en su más amplia acepción, la obligación de ser consecuente con las necesidades sociales del país haciendo del alumno un ciudadano responsable, conocedor de sus derechos y obligaciones y despertando en él la conciencia social que le lleve a participar activamente en la vida de la comunidad a que pertenece.

A nadie escapa que esta necesaria preparación del español de nuestro tiempo es tarea de la educación; ahora bien, para que la educación pueda cubrir estos objetivos precisa a su vez **socializarse**, lo cual implica: la adecuada formación político-social del alumno formando el «ser social» a que se refiere el profesor Azevedo; el empleo de la didáctica social apropiada; el fomento del asociacionismo juvenil en la escuela y, por último, que la sociedad a través de sus entidades intermedias participe de la vida de los Centros y del quehacer educativo.

De cuanto anteriormente venimos señalando se deduce claramente que el principio de igualdad de oportunidades en el orden docente figura como una de las necesidades sociales más acusadas, como una legítima aspiración del español de nuestros días y como una obligación del Estado, en cuanto al bien común en este orden concreto, no consiste en otra cosa que en garantizar plenamente la aplicación de esa igualdad.

Su realización exige que el futuro sistema docente garantice y aplique:

- Una educación general básica concebida con carácter unitario e impartida en igualdad de condiciones a toda la población escolar comprendida en el ciclo de educación obligatoria y gratuita.
- Superado este ciclo fundamental de la enseñanza el acceso a los ciclos posteriores, Medio y Superior, únicamente vendrá a través de la selección escolar que garantice en plenitud de posibilidades la igualdad, no solamente en el momento de acceso a los estudios correspondientes, sino en el período de permanencia en ellos. El Libro Blanco recoge este criterio al afirmar que «todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica, e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos en función exclusivamente de su capacidad y vocación».
- Las fórmulas técnicas de aplicación de este principio pueden ser varias; no hacemos cuestión referente por ninguna de ellas. Lo importante estriba en garantizar la igualdad de oportunidades para todos.

PRIORIDADES

Es natural que el futuro sistema docente enfrentado con las realidades socio-económicas del país fije sus objetivos en un orden de prioridades que deberían determinarse, por este orden, conforme puede deducirse del propio contexto del Libro Blanco.

- Educación General Básica. Figura en primer lugar porque de hecho será la única que reciba la mayor parte de la población española, al menos en la próxima generación.
- Formación Profesional, en su doble aspecto cuantitativo y cualitativo y referida por igual a los ciclos medios y superior.
- Investigación, y especialmente en la Enseñanza Superior.

- Educación Preescolar, de manera especial en las zonas industrializadas, que dan un mayor porcentaje de mujeres dedicadas al trabajo.

EDUCACION GENERAL BASICA

Vamos a dedicar una especial atención al esquema que en el meritado Libro Blanco se hace de la Educación General Básica, dado que supone, en nuestra opinión, una seria limitación para alcanzar los objetivos que, según el propio Libro, debe lograr el sistema docente proyectado, de acuerdo con los criterios y principios que le informan, analizados anteriormente.

Al estudiar en el comienzo de la segunda parte, los factores condicionantes del futuro sistema educativo, se señalan, entre otros, los siguientes:

- 1) La fuerte demanda de educación, «ocasionada por las crecientes esperanzas que se depositan en ella como medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural».
- 2) La evolución política española que «muestra una clara tendencia hacia una mayor participación ciudadana en los procesos de la vida política, social, económica y cultural del país, y modifica de una manera esencial el tipo de relación del ciudadano con los poderes públicos. Esa participación ciudadana en los organismos representativos de la vida política (a nivel nacional, regional, provincial o local), en los sindicatos y otras entidades requiere cuadros de personal competente y responsable en todos los niveles para que dichas unidades tengan la eficacia y la orientación debida».
- 3) El sistema educativo que «deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales».

Y, al indicar los Principios Generales, garantiza:

- 1) Que todo español tendrá derecho a recibir una Educación General Básica... que será obligatoria y gratuita.
- 2) Que la estructura del sistema educativo responderá a un criterio de unidad o interrelación, para que la educación se desarrolle como un proceso continuo, adaptado a las etapas de evolución psicobiológica del alumno.
- 3) «Que cada nivel educativo debe tener sus objetivos propios.»

Más adelante, el párrafo 19, expone la concepción de este ciclo docente, de la siguiente forma:

«El período de Educación General Básica tendrá ocho años de duración y se cumplirá entre los seis y los catorce años. Será gratuito y obligatorio. Proporcionará una formación unitaria y específica que, por otra parte, tendrá carácter básico para enseñanzas posteriores. Esta formación humana y científica se adecuará al tipo de sociedad en que han de vivir los alumnos y no será especializada, no en sentido académico ni profesional. Tenderá a la formación integral del alumno procurando desarrollar su personalidad mediante la asimilación e incorporación de las aptitudes, hábitos, conocimientos e ideales

necesarios para la preparación cultural y profesional, previa a la definitiva inserción en la vida de la comunidad. **Sin menoscabo de la unidad de ese período de la educación se establecerán en él por razones psicológicas y educativas dos etapas.»**

Es aquí donde surge nuestra fundamental discrepancia con el proyecto, pues entendemos que la división del ciclo en dos etapas imposibilita alcanzar los objetivos que se propone la reforma, tanto en orden a la superación de las deficiencias del actual sistema docente, como en el de la dimensión social del que se pretende implantar.

Y no lo permite por las siguientes razones:

- Porque si se habla de etapas, toda etapa supone una meta de llegada y nueva salida; es decir, cada etapa tiene finalidad en sí misma, como aquí aparece, con profesorado y contenidos propios, lo cual supone la ruptura del carácter unitario del ciclo, carácter en el que reside su valor social.
- No es válida la justificación que se hace, para la división del ciclo en dos etapas, al afirmar que viene dada por razones psicológicas. Bajo el punto de vista psicológico existen **tres fases** claramente diferenciadas a lo largo del período que estudiamos (seis-ocho) (nueve-once) (doce-catorce) años.
- Es la que rompe el carácter unitario del ciclo, implicando, de hecho, una clara diferenciación en cuanto será muy difícil, por no decir imposible, su aplicación en igualdad estricta de oportunidades, en las áreas rurales, con lo cual se mantendrá la situación actual a favor de la población escolarizada en núcleos urbanos, a que se refieren los párrafos 15 y 16 del Libro, y con la que se pretende acabar.
- Es la más costosa, por requerir un profesorado múltiple en gran escala, con los costes correspondientes, lo cual dificulta aún más su puesta en práctica.
- Es la fórmula que en menor grado facilita la integración y movilidad social, conforme reconocieron personas tan cualificadas como los representantes de la Unesco y la OCDE, por no citar más extranjeros, en recientes reuniones.
- Es el de más difícil aplicación en auténtica «igualdad de oportunidades», en cuanto los Centros en que se imparta tendrán distinta valoración docente y consideración social, y el profesorado será de distinta formación y procedencia, con lo cual, la igualdad de oportunidades deja de existir.
- Discrepamos con la tesis sostenida por algunos, y que a juzgar por la propuesta es la que ha prevalecido, de que sólo con esta fórmula puede llevarse a efecto la necesaria observación y selección del alumno. La observación puede realizarse con cualquier fórmula, pues debe comenzar en ciclo preescolar. La selección puede también realizarse con el sistema que proponemos, como lo prueban los planes similares existentes en la actualidad en varios países y en los cuales se realiza el acceso a los ciclos posteriores por vía de selección escolar.

— Si verdaderamente se desea hacer del sistema docente un instrumento de integración y movilidad social, es necesario concebir este ciclo de la docencia con carácter unitario, lo cual implica:

ESCUELA UNICA

Esta Escuela única supone:

- Los mismos contenidos culturales para todos los alumnos comprendidos en la edad de escolarización obligatoria, cualquiera que sea el Centro en que se hallen escolarizados.
- Los mismos medios: económicos, materiales, instrumentales, didácticos, técnicos, etc., para todos los Centros.
- El mismo profesorado que implica: la misma formación y el mismo Estado Jurídico.
- El mismo tipo de Centros, es decir, que todos tengan la misma consideración docente, a todos los efectos.
- Que a cada Centro acudan alumnos procedentes de **todas** las clases sociales, pues en esto radica la integración social en la Escuela.
- Los mismos fines educativos.

La educación permanente

Quizá la característica más acusada en la concepción revolucionaria de un sistema educativo consista en el entendimiento del área de estudios y tiempo que deba abarcar el sistema.

Esta nueva concepción supone el paso de la enseñanza primaria obligatoria a la educación permanente como función del Estado. Hasta hace muy poco tiempo la enseñanza era lo esencial y queda reducida a los tres grados clásicos: Primaria, Media y Superior, que se correspondían aproximadamente con las tres clases sociales típicas: baja, media y alta.

Desde hace unos años el término enseñanza ha comenzado a ser sustituido por el de educación, que es más explícito, y comprende las distintas fases y ciclos docentes, más otra serie de cuestiones entre las que destaca por su especial interés la Educación Permanente entendida en su triple vertiente de:

- Promoción cultural de adultos, que comprende la alfabetización y la enseñanza de compensación y recuperación.
- Actividades culturales de todo tipo y muy especialmente las relacionadas con el proceso escolar.
- Educación extra-escolar, que comprende, a su vez, la educación familiar y las actividades de la juventud.

PROFESORADO

La importancia del profesorado en el rendimiento del sistema docente cobra cada día mayor importancia en todos los países, hasta el punto de que ha comenzado a configurarse una «Sociología del Pro-

profesorado» para estudiar con carácter exhaustivo los aspectos que afectan a su formación, *status* social y sistema de selección.

Formación

La formación del profesorado viene condicionada por el contenido y dimensión de la función que posteriormente ha de desarrollar.

Concebida la educación como un proceso en desarrollo y teniendo en cuenta los cambios que se experimentan en el saber científico y técnico, es previsible que el contenido de los programas culturales vaya aumentando a la vez que se actualicen.

Estos factores traen como consecuencia inmediata la necesidad de un más alto nivel de formación en el profesorado de la Educación General Básica y de unificar, dentro de lo posible, la formación del profesorado de los distintos ciclos.

Cada día va ganando mayor número de adeptos la idea de que la formación del profesorado de todos los ciclos de la docencia ha de corresponder a la enseñanza superior y deberá abarcar esta triple faceta: académica, psicopedagógica y profesional, variando la intensidad de los contenidos de acuerdo con el ciclo de la enseñanza superior a que corresponda la formación de cada grupo de profesorado. Lo importante estriba en la existencia de un tronco común de enseñanza para todos que abarcará los tres aspectos antes mencionados.

Concebida la Educación General Básica en la forma anteriormente expuesta, ampliada la función de la Escuela a los campos de la cultura y la educación permanente, la consecuencia inmediata respecto al profesorado que ha de servirla, no puede ser otra que la de su necesaria formación universitaria, en el grado correspondiente al primer ciclo que figura en el Párrafo 51 del Libro Blanco.

«Status» socio-económico

No cabe duda que el educador se encuentra sometido a todas las presiones sociales que se manifiestan en una sociedad competitiva como la nuestra. Fundamentalmente estas presiones se acusan en el choque producido entre las corrientes sociales tradicionales y las necesarias reformas del sistema educativo. De este enfrentamiento, tenemos una clara muestra en los enjuiciamientos y actitudes que la publicación del Libro Blanco han producido en nuestro país.

La consideración que la función educadora merece a una sociedad determinada influye en forma directa y decisiva en la actitud del profesorado respecto a la misma sociedad y «no puede pedirse al educador que actúe como factor eficaz en la transformación económica y social de la sociedad en que vive, si no disfruta en ella del reconocimiento colectivo que le sostenga y ampare en su labor» afirma, con indudable acierto, el profesor Medina Echevarría.

Sistema de selección

Si uno de los pilares en que debe asentarse el futuro sistema docente es el de la selección para el

acceso a los grados Medio y Superior de la enseñanza, su aplicación en orden a la admisión del alumno de los Centros en que ha de formarse el futuro profesorado, adquiere singular relevancia, pues, quizá se necesite en la selección del profesorado, como en ningún otro aspecto de la docencia conjugar los dos factores a que anteriormente nos referimos: la vocación del alumno y su derecho a recibir la enseñanza que mejor se conforme con sus deseos y cualidades intelectuales y personales, y el bien común que exige dedicar a cada individuo a la actividad profesional en la que pueda rendir mayores frutos a la sociedad.

SOCIOLOGIA DEL AULA

El conocimiento expreso del Centro Escolar en su conjunto, y en cada una de las partes o elementos que lo constituyen, aparecen hoy día como uno de los condicionantes necesarios para conseguir la rentabilidad deseada del sistema docente.

Dos aspectos fundamentales plantea este tema:

- Conocer el significado de la composición de cada Unidad Escolar, mediante el correspondiente estudio sociológico en orden a conseguir el máximo rendimiento.
- Conocer y solucionar la problemática derivada de la presencia en el aula de alumnos con diferencia de niveles de capacidad.

La solución de las cuestiones derivadas de los dos aspectos mencionados corresponde al Director Escolar en cuanto responsable directo de la organización, funcionamiento y rendimiento escolar del Centro.

La necesidad de contar con un cuerpo especial de directores escolares fue incluida hace varios años por el Servicio Escolar del Magisterio, que defendió su constitución pese a las corrientes en contra que desde distintos sectores se manifestaban.

Un análisis detenido del tantas veces mencionado Libro Blanco, nos confirma en lo acertado de nuestra postura, pues resulta altamente significativo que, al realizar el enjuiciamiento crítico del actual sistema docente y señalar las deficiencias que en el mismo se observan, no se cite el Cuerpo de Directores Escolares, mientras que al analizar los escasos rendimientos de la Enseñanza Media, se acusa la ausencia de una dirección específica como una de las causas que lo originan.

No quiere esto decir que nos consideremos satisfechos con lo alcanzado. Como toda obra humana, el Cuerpo de Directores Escolares, profesionalmente considerado, es perfectible y vuestra Asociación debe mantener en el futuro la línea que ha venido observando hasta la fecha, proponiendo a la Dirección General de Enseñanza Primaria las medidas que estime necesarias para hacer de él un instrumento altamente cualificado y capacitado para el mejor cumplimiento de los fines que tiene asignados o puedan asignársele en el futuro.

LA REFORMA DEL SISTEMA DOCENTE TAREA DE TODOS

La tarea emprendida por el Ministerio de Educación y Ciencia en orden a la transformación profunda, completa y rápida del actual sistema docente español, partiendo del análisis de situación que figura en el Libro Blanco, merece el más cálido aplauso. Por primera vez desde hace más de un siglo se acomete en España una empresa de esta envergadura. La sociedad española no puede quedar al margen de su realización, y ha de responder a la llamada que el Ministerio le ha formulado con una capacidad de entrega limpia y apasionada, pues del acierto en la configuración de la Ley de Bases de la Educación y de las leyes y disposiciones que la desarrollen, depende el futuro de nuestro país.

Se precisa tener conciencia clara de que la reforma docente es una empresa nacional y que todos debe-

mos aportar nuestro personal esfuerzo para su logro. Si las personas y organismos a quienes compete la última decisión asumen la máxima responsabilidad en cuanto se refieren a la dimensión social y la eficacia instrumental del sistema proyectado, al resto de los españoles nos compete la responsabilidad de exponer nuestra opinión sobre el tema.

El Servicio Español del Magisterio ha expuesto su propia visión sobre los contenidos, objetivos, finalidades, principios y estructuras que deben informar la reforma proyectada, y lo ha hecho pensando más que en sus propios intereses profesionales, en el muchacho español que es para nosotros el sujeto y objeto fundamental de la reforma.

Ahora sólo nos queda esperar que el esfuerzo de toda la sociedad española haga posible que el futuro sistema docente español pueda compararse positivamente con los más avanzados sistemas educativos que hoy funcionan en el mundo.

Ocho indicadores sobre la adecuación de los grados universitarios y de enseñanza superior a las necesidades sociales,

por JOSE MANUEL PAREDES GROSSO

1. INTRODUCCION

La investigación propuesta por el Consejo Internacional de Ciencias Sociales (1) se refiere a un tema iniciado ya hace varios años al amparo de ciertas organizaciones internacionales, aunque desde un ángulo estrictamente cuantitativo. Los esfuerzos realizados en este sector tuvieron lugar fundamentalmente en relación con el tema del planeamiento educacional.

El método que quizá se empleó más en la pasada década en materia de planeamiento de la educación fue el propuesto por el profesor norteamericano Herber S. Parnes, objeto de numerosas adaptaciones técnicas por parte de otros distinguidos científicos entre los cuales puede recordarse particularmente a los profesores G. Bombach, W. Beckerman, L. Emmerij y otros muchos. El método Parnes fue empleado en el Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE para la planificación de la educación en seis países europeos. A pesar de haber supuesto un considerable avance en el campo de la teoría y de haber aportado un caudal inmenso de experiencia en el campo de la práctica, dicho método fue objeto de numerosas críticas y su aplicación produjo un cierto número de problemas en determinados países (2). Quizá hoy día

(1) El presente texto recoge el contenido de un informe preparado en la Escuela Nacional de Administración Pública a instancias del Consejo Internacional de Ciencias Sociales (Unesco), el cual ha sido expuesto en el seno del grupo de trabajo sobre «Relaciones entre la enseñanza superior y las necesidades de las empresas y administraciones públicas en personal de dirección». Este grupo de trabajo ha desarrollado sus sesiones en Fontainebleau, entre los días 22 y 24 de abril de este año, en la sede del Instituto Europeo de Administración de Empresas (INSEAD).

(2) Una sistematización de las críticas sobre el método Parnes puede encontrarse en el artículo «Educación y desarrollo», publicado en la revista de la Escuela Nacional de Administración Pública, *Documentación Administrativa* número 98. Dicho trabajo ha sido recogido en dos bibliografías internacional sobre la materia; la primera «Bibliografía selectiva 1958-1966» aparecida en la *Revue Internationale de Sciences Sociales* de la Unesco, y otra la del CAFRAD, año 1968.

pueda decirse que los factores que frustraron la validez de dicho método fueron los siguientes:

1. El haber ignorado la situación central dentro de las organizaciones sociales de las dos instituciones más importantes respecto del funcionamiento del sistema educativo. Estas dos instituciones son, sin duda, el Mercado de Educación —demanda de grados de educación y oferta de grados del sistema—, y el Mercado de Trabajo —oferta de grados de la población y demanda de trabajo, cualificado o no, por parte de los sistemas sociales—. Al hablar de la situación central de estas dos instituciones básicas, puede decirse que no son susceptibles de un análisis exclusivamente económico, ni exclusivamente sociológico, ni exclusivamente político, ni exclusivamente cultural. Al menos estos cuatro aspectos deben ser combinados en el análisis, constituyendo ello una posibilidad inmensa de avance hacia la unidad de las principales ciencias sociales. El método del profesor Parnes fue realizado desde un enfoque exclusivamente económico y probablemente ese fue el origen de su difícil empleo.

2. Concretamente dentro del aspecto científico-político, el método del profesor Parnes olvidó la insuficiencia de los Estados nacionales y muy principalmente la de los europeos. Esta insuficiencia se manifiesta clarísimamente en la existencia de un mercado internacional de trabajo que incluye tanto a las personas cualificadas educacionalmente, como a aquellas que no gozan de tal situación. La insuficiencia de los mercados nacionales de trabajo es tan clara como la existencia de un mercado internacional de este género; y las exportaciones educacionales no se concretan sólo en hombres, sino también en patentes, asistencia técnica y otras fórmulas de trasvase e intercambio de tecnología.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, la

presentación de estos indicadores procurará tomar en cuenta las entradas y salidas que, tanto los sistemas educativos nacionales, como los mercados de mano de obra que a ellos corresponden, sufren como consecuencia de la acción internacional y de su interacción mutua. Sin perjuicio de que ello pueda ser interpretado positivamente como un signo de cooperación mundial o negativamente como síntoma de un despojo cultural realizado por unos países en perjuicio de otros, se trata de un hecho muy importante que ha de ser racionalizado y analizado con carácter de investigación puramente positiva antes de entrar en actividades normativas o de decisiones políticas.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La investigación emprendida precisa de una inicial declaración en torno a la dificultad de su objeto. Dada la situación actual de los estudios respecto del mismo, es necesario concluir que es muy difícil, quizá imposible, realizar hoy día un análisis totalmente completo en condiciones de permitir llegar a resultados satisfactorios. Por ello se ha preferido combinar varios aspectos, considerados esenciales, ya estudiados en investigaciones sectoriales, algunas de ellas realizadas en la Escuela Nacional de Administración Pública española.

Al no admitir la presunción de que dichos estudios sectoriales recojan la totalidad del problema, aunque sí quizá sus aspectos más relevantes, es preciso limitarse a deducir de cada uno de ellos los correspondientes indicadores, a fin de que todos ellos combinados finalmente constituyan una aproximación válida a la situación real.

Los indicadores deben revelar tanto las situaciones que pueden ser presentadas en su consideración global —o sea un complejo de factores cuantitativos y cualitativos, nacionales e internacionales—, como aquellos que expresan microanálisis de carácter específicamente cualitativo. Por ello, a cada indicador macroanalítico acompañará otro, resultado de un estudio micronómico del mismo problema. A destacar adecuadamente los aspectos internacionales del objeto de la investigación se dedicará un par de indicadores, frente a tres referentes a las situaciones nacionales. Se trata, pues, de cuatro pares de indicadores, de los cuales la mitad son de carácter global y el resto expresan aproximaciones cualitativas.

3. INDICADORES

3.1. El producto bruto

El método de estimación del producto educacional en unidades monetarias a precios de mercado o de las plusvalías del trabajo adecuado, establecido en la Escuela Nacional de Administración Pública de España (3), parece permitir una primera aproximación válida al problema. Consiste fundamentalmente, en una estimación de las diferencias de retribución media entre los distintos niveles de educación, o

más exactamente entre las poblaciones que integran la totalidad de la mano de obra, según su grado de cualificación educacional. El nivel «0» equivale a la población analfabeta, o sea aquella que vende tan solo su fuerza de trabajo, mientras los subsiguientes niveles se corresponden con las poblaciones dotadas de grados educacionales. Aunque el método sólo es válidamente aplicable a las sociedades industriales, parece indudable que puede ser utilizado a los efectos de esta investigación. Se trataría por tanto de estudiar las plusvalías de los distintos grados de enseñanza superior que obtienen a partir de la renta media de la enseñanza secundaria o de las carreras de grado medio. Esto permitiría deducir cuáles son los grados específicos que la sociedad paga mejor y de ello podría inducirse a su vez una cierta idea acerca del valor social de cada cualificación educacional. Naturalmente, se trata de un indicador enteramente global, puesto que no tiene en cuenta la rareza o escasez de cada tipo de grados, factor condicionante, junto con la utilidad de su precio de mercado. Aun así, de este método puede deducirse un dato de tanto interés como el equivalente a una cotización social de los grados superiores.

3.2. La productividad

El cálculo de la productividad de cada sector o ramo de la producción, según se aplicaba tan frecuentemente en el método Parnes, puede ser referido al número de grados superiores que cada sector ocupa, obteniendo así una indicación más cualitativa de la productividad de los diplomas o certificados de la enseñanza superior. Naturalmente, habría de procurarse refinar las estimaciones a través de series cronológicas y de referencias a varias macromagnitudes tales como la población total empleada y el producto nacional bruto. Sin embargo, constituiría un dato valioso y relativamente fácil de obtener que serviría de contrapeso con un enfoque más cualitativo al indicador anterior.

3.3. Evolución de la demanda

El modelo macronómico II realizado también en nuestra escuela (4), pone de relieve las relaciones entre la demanda total de trabajo calificado por la educación y la oferta de grados. La variación más sustancial de dicho modelo respecto de lo anteriormente existente, consiste en una diversificación de las demandas. Frente a la demanda económica propuesta por Parnes, el modelo aludido incluye junto con ella la demanda política, la demanda cultural y la demanda social. La demanda política queda así limitada a su verdadero papel de representante de las exigencias del sistema económico, mientras la demanda política refleja la hoy importantísima oferta de trabajo de los organismos públicos, la demanda cultural, las necesidades de personal cualificado del sistema educativo y de las organizaciones de investigación y la demanda social de las ofertas de trabajo no clasificables por otro criterio que la voluntad expresa y manifiesta de una sociedad en cuanto sujeto

(3) J. M. PAREDES GROSSO: *I Curso de Planificación de la Educación*. ENAP, 1968.

(4) J. M. PAREDES GROSSO: «El papel de la educación en la sociedad industrial», *Revista Atlántida* número 33.

soberano de necesidades espirituales, artísticas o de otro carácter. Este carácter residual de la demanda social permite incluir en la misma a una infinidad de puestos de trabajo que la sociedad crea y retribuye en uso de su soberanía para hacerlo entre los cuales se incluyen toda la variada gama que va desde el sacerdote hasta el músico y desde el médico hasta el novelista. Con esta corrección, las estimaciones realizadas en materia de demanda de grados superiores pueden dar lugar a la preparación de un indicador que relacione las demandas en series cronológicas. Es evidente que si la demanda de veterinarios en un país determinado decrece, ello indica la inadaptación de ese título logrado con las transformaciones sociales y viceversa (5).

3.4. Ponderación cualitativa de los grados

Frente a este indicador de carácter global puede establecerse otro de carácter más cualitativo. Para ello, sería preciso lograr una ponderación de la utilidad de los títulos en cuestión, pues puede suceder que el mercado no actúe racionalmente. Hay factores de diverso carácter que limitan el crecimiento de las demandas sin tener en cuenta la utilidad que el mismo podría rendir. Un caso muy claro es el de la resistencia de todos los gobiernos a incrementar el número de sus funcionarios, aun en aquellos casos en el que el incremento puede producir indudables beneficios sociales. Otro supuesto es el de la apropiación por ciertos grupos de presión de determinados títulos o diplomas para provocar el encarecimiento del mercado y la subida de sus cotizaciones. En este mismo tipo de estudio, aunque haciendo referencia más bien al indicador 3.1, habría que procurar realizar estimaciones acerca de las retribuciones sociales no monetarias que el mercado de trabajo otorga en ciertos casos. Existen numerosos ejemplos de cualificaciones poco pagadas que, sin embargo, comportan situaciones de protagonismo, de distinción, mando o jerarquía social y son por ello más deseadas que otras de mayor retribución monetaria.

En resumen, habría que hacer un análisis cualitativo para ponderar los indicadores anteriormente obtenidos y reducirlos y extenderlos hasta su verdadera dimensión.

3.5. El paro intelectual

El paro intelectual es otro elemento importante para el objeto de este estudio. Si en un razonamiento elemental puede pensarse que el número de graduados en paro en una determinada cualificación presupone escaso aprecio por el mercado de sus calificaciones, en una investigación más detenida es imprescindible discriminar la proporción causal que corresponde en dicho fenómeno a la falta de utilidad de los graduados y la que corresponde a la falta de rareza o escasez. Si, tras esta discriminación, se llega a la conclusión de que el paro —y ello puede establecerse por comparaciones internacionales sin ninguna dificultad— se debe a una producción exce-

siva de los grados en cuestión en los años pasados, la investigación quedaría ahí y el estudio no debería proseguir. Pero si las comparaciones internacionales arrojan un empleo de graduados del mismo tipo o sensiblemente superior al del país en cuestión —tratándose de países en igual situación de desarrollo—, el indicador puede ser válido y expresar globalmente la inadaptación del producto o los requerimientos del mercado de trabajo.

3.6. Análisis de los «curricula»

Como complemento del indicador anterior y continuación del mismo, habría que proceder a un análisis de contenido de los **curricula** y programas y a una encuesta sobre el contenido y la exposición de los mismos. Parsons ha hablado de la obsolescencia de las destrezas y ello es igualmente valedero para las técnicas y para los conocimientos. El simple análisis de los programas puede mostrar con toda claridad que en algunos centros, facultades o escuelas se siguen explicando técnicas ya abandonadas o superadas, mientras faltan otras de vital importancia y gran aplicación en la situación del empleo. El grado de inadaptación puede ser ponderado a través de una escala decimal igual que en el epígrafe 3.4.

3.7. Valoración internacional

El problema del trasvase de grados de una sociedad a otra indica manifiestamente la existencia de un mercado internacional de trabajo calificado. El indicador que puede construir sobre este supuesto ha de tener en cuenta no sólo el número de contratados con destino a otros países, sino también las diferencias entre su retribución media por título o especialidad y la retribución media por dicha especialidad en su propio país. Es evidente que, en el caso de que la retribución media de los médicos de un determinado país, contratados en el extranjero fuese inferior a la de los médicos en ese mismo país, el hecho de la exportación de cerebros indicaría más la abundancia en un determinado mercado de esos grados que su aprecio internacional, a menos que la retribución media nacional de ese país estuviese enriquecida por factores extraños al mercado. En un mercado normal, con retribuciones a precios internacionales, la exportación de grados a bajo precio puede ser calificada como una especie de **dumping** cultural, aunque no por ello reprobable. Pero en el supuesto contrario de que los médicos contratados en el extranjero y correspondientes a un determinado país fuesen pagados muy por encima de la media nacional y de la internacional, ello querría decir que se trataba de especialistas tan bien adaptados en su formación a las necesidades de la sociedad humana que ni siquiera su propia sociedad nacional tendría dinero para pagarles.

3.8. Valoraciones bilaterales

Otro elemento de juicio al respecto del valor de los grados educacionales puede ser brindado por las escalas de convalidación que existen en un gran número de universidades mundialmente reconocidas

(5) Para el establecimiento de las demandas sectoriales habría que tener en cuenta la tasa de desarrollo fijado y la situación prevista para el empleo.

para los estudiantes de países extranjeros. Es evidente que el grado de licenciado o doctor de una universidad mundialmente famosa y no editada en esa materia no es igual que el de una pequeña universidad perdida en los confines de un país en estado de subdesarrollo cultural. Este hecho ha sido pragmáticamente tenido en cuenta por un cierto número de instituciones que se ven en la precisión de evaluar el grado de conocimientos de los licenciados o doctores extranjeros que quieren obtener o revalidar sus títulos en la universidad en cuestión. Es de suponer que las escalas de convalidación hayan supuesto una larga serie de exámenes, pruebas y otros contro-

les de calidad y nivel de conocimientos y que hayan sido establecidas con absoluta objetividad. En todo caso, sería peligrosísimo el atribuir a un grupo de países la valoración de la cultura mundial. Pero hoy día la interacción de los sistemas educativos hace posible pensar en una cierta especialización o división internacional del trabajo que permitiría a todos los países no sólo participar en la valoración de la cultura mundial, sino también avanzar más rápidamente, concentrándose en ciertas áreas de estudio. Como los anteriores indicadores de carácter cualitativo, en este caso habría que proceder aplicando una escala decimal de valoración.

4.3 La educación en las revistas

En la *Revista Calasancia* del primer trimestre de este año se publica un trabajo sobre *la educación como integración de la personalidad*. En este estudio se confrontan las opiniones que los filósofos, psicólogos y pedagogos clásicos han sostenido sobre la persona humana y su educación con las de los modernos sobre el mismo tema. Se elabora en este artículo una precisión terminológica sobre el significado de palabras y expresiones frecuentemente empleadas en pedagogía, tales como persona, naturaleza, proceso de individualización, carácter, educación de la voluntad, conciencia moral, formación, comprensión, diálogo, autenticidad, etc.

La estructura educativa es definida como una función adjetiva basada en la realidad trascendente y unitaria de la condición humana. Se examinan también las implicaciones psicodinámicas de esta concepción pedagógica y las actitudes fundamentales correspondientes al psicodinamismo expuesto por el autor.

Diego Luna González, el autor del trabajo, nos dice brevemente su finalidad en estas palabras:

«Sintéticamente antecedemos que *INTEGRACION* es un término equivalente a *unidad funcional* de la *PERSONALIDAD* y cuyo exponente reflejo es, como afirma Zavalloni, la «unidad de intencionalidad» y la «unidad de acción».

«Ahora bien: ¿qué radicales del ser humano son los que reclaman la concepción *INTEGRATIVA*? Y, habida cuenta del significado y contenido de ésta, ¿qué reclamaciones hace al concepto de *EDUCACION*? Es decir: ¿cómo habrá de estructurarse la labor educativa hacia el logro de una *arquitectura personalística equilibrada y armónica según las exigencias de los componentes radicales e invariables del ser humano?*»

«He aquí las interrogantes fundamentales que motivan nuestro estudio, que se desenvuelve en la línea de los presupuestos teóricos y trascendentes, común denominador de la actividad educativa concreta, cualquiera que ésta sea.

«Educación, integración y personalidad, esta última como punto de referencia de las dos anteriores, constituyen, pues, los pilares conceptuales de nuestro estudio y siempre sobre la exigencia

básica de la naturaleza y estructura de lo humano» (1).

En la misma publicación Antonio de la Torre Alcalá ofrece un estudio sobre *la dinámica estructural de la conducta según Carl Rogers*, basándose fundamentalmente en su obra *Psychoterapie et relations humaines*, escrita en colaboración con Kinget y recientemente publicada en versión castellana por Alfaguara.

Los aspectos generales más interesantes de la dinámica estructural descritos por el autor son: el campo fenoménico, el yo fenoménico, la capacidad de autocomprensión y la capacidad de opción y reestructuración. En la segunda parte indica las características de la conducta de una persona madura aplicando estas bases de dinámica estructural. Y, así, analiza estos cuatro puntos:

Actitud abierta a la experiencia.

Funcionamiento existencial.

Un organismo digno de confianza.

Actitud creativa de frente a las situaciones nuevas.

Por último, en estas líneas, el autor valoriza la concepción de Rogers como conclusión de su trabajo:

«La concepción dinámica que nos ofrece Rogers sobre la conducta humana tiene, sin duda alguna, puntos positivos respecto a otras concepciones.

En concreto: el comportamiento adquiere un significado no sólo en un contexto ambiental objetivo, sino incluso en el subjetivo, interior, visto desde el cuadro de referencia del mismo sujeto.

La perspectiva de Rogers supera el postulado freudiano del primado del impulso ciego. La conducta depende no sólo de este impulso, sino también —y quizá más fundamentalmente— de las tendencias que tienen su origen en la percepción de la situación y de su relación con las necesidades fundamentales.

Esta concepción demuestra un respeto por la originalidad de cada persona» (2).

La *Revista Internacional de la Infancia*, que tiene su sede en Ginebra, nos llega en versión española y en su nueva etapa renovada.

(1) DIEGO LUNA GONZALEZ: «La educación como integración de la personalidad», en *Revista Calasancia*, Madrid, enero-marzo, 1969.

(2) ANTONIO DE LA TORRE ALCALA: «Dinámica estructural de la conducta según Carl Rogers», en *Revista Calasancia*, Madrid, enero-marzo 1969.

Según dice el editorial se ha decidido que cada número, de los cuatro que aparecen al año, comprenderá tres artículos de fondo, que traten de aspectos complementarios de un mismo tema. Se presentarán igualmente textos y hechos característicos de la evolución de los problemas relativos a la protección de la infancia y de la adolescencia y a la prevención. Algunos de ellos podrán relacionarse con los temas de los artículos de fondo de la revista. Estos textos estarán constituidos por las leyes o reglamentos adoptados en diversos países; extractos importantes de informaciones técnicas o de citas de personalidades o de autores cuya calidad sea garantía del valor de sus opiniones.

El número que comentamos, titulado «Sombras sobre la juventud», comprende tres artículos sobre los peligros que amenazan a la juventud actual: «La explotación económica del niño y del adolescente», «La prostitución de las menores en Inglaterra» y «La droga y los jóvenes». Todos ellos acompañados de su correspondiente bibliografía.

El número contiene también, además de un editorial del secretario general de la Unión Internacional de Protección a la Infancia, Pierre Zumbach, el texto de la «Declaración de los derechos del niño» y un estudio —hecho por la señora Eliska Chanlett— de la evolución de esta Declaración desde su primera proclamación hasta nuestros días (3).

En la revista *Pro Infancia y Juventud*, de la Junta Provincial de Protección de Menores de Barcelona, se publica un estudio que resume los trabajos del XXV Cursillo celebrado en Vitoria del 26 de agosto al 7 de septiembre de 1968 sobre *el papel de la Visitadora Social como orientadora familiar*.

Su autora, Victoria Tort, señala algunas características de la psicología infantil en su primera y segunda infancia y expone la actitud del educador ante el niño en sus primeros años para terminar con esta conclusión sobre la tarea esencial de la visitadora social:

«La promoción de las familias que acuden a nosotros, proporcionándoles estos conocimientos mínimos de psicología infantil y orientándoles en los principios de una puericultura pedagógica. Con una labor de orientación, y no sólo de información, como se viene haciendo, los frutos serían sin duda más fecundos y disminuiría el número de internamientos.

Esta labor puede y debe hacerse por diversos medios, individual o colectivamente a base de charlas, por nosotras mismas o ayudándonos de especialistas.

Pero no puede terminar aquí nuestra labor. Urge la creación de guarderías infantiles, mediopensionados o casas de familia con personal preparado técnicamente y así suplir lo que nuestros niños no encuentran en sus casas.

Un ideal estupendo para la visitadora social: la promoción —en cuanto le sea posible— de escuelas para los hijos, de formación para los padres» (4).

El último número de la revista *Vida escolar* gira en torno al tema monográfico de *la escuela de las pequeñas comunidades*.

(3) *Revista Internacional de la Infancia*: «Sombras sobre la juventud», núm. 1, vol. XXXII, 1968, Ginebra.

(4) VICTORIA TORT: «La visitadora social como orientadora familiar», en *Pro Infancia y Juventud*, Barcelona, noviembre-diciembre 1968.

Un editorial justifica la elección del tema. Después de precisar las características de una pequeña comunidad y del tipo de escuela que generalmente le suele corresponder, centra el problema en España: «Por lo que respecta a nuestro país —dice el editorial—, a pesar del gran movimiento llevado a cabo en los últimos años para reducir estas escuelas al mínimo indispensable y de haber puesto en marcha medios, tales como el transporte escolar, las escuelas comarcales y las escuelas-hogar, para la mejora en calidad de la enseñanza primaria, datos del Instituto Nacional de Estadística, referidos al curso 1965-66, arrojan un total de escuelas unitarias, entre las estatales, las de la Iglesia y las privadas, de 62.829, frente a las 82.653 que existen de todo tipo.»

Es, pues, necesario enfrentarse con su existencia real y con una problemática muy distinta a la de los tradicionales Grupos Escolares y Colegios Nacionales, como ahora se denomina a las escuelas completas. Esta es la razón por la que el CEDODEP dedica este número a las instituciones docentes de las pequeñas comunidades.

No se ocultan —dice el editorial— «las dificultades que en su organización y funcionalidad presentan estas escuelas, más cerca de la labor de artesanía que de la propia técnica, pero cabe también intentar su perfeccionamiento a la vista de las nuevas conquistas didácticas, principalmente en lo que se refiere a formas prácticas de agrupamiento, simultaneidad o autonomía de las actividades, aprendizaje individualizado y otros temas de fácil aplicabilidad a estas escuelas o establecimientos escolares reducidos».

A plantear y tratar de resolver tales problemas se encaminan los diferentes artículos que integran este número monográfico y que son los siguientes:

— La escuela de la pequeña comunidad como centro de proyección cultural, por *Consuelo Sánchez Buchón*.

— La escuela de maestro único, por *Eliseo Lavara Gros*.

— El maestro de la pequeña comunidad, por *Alvaro Buj Gimeno*.

— El programa en las escuelas de maestro único, por *Juan Navarro Higuera*.

— Actividades dirigidas y actividades autónomas en la escuela unitaria, por *María Josefa Alcaraz Lledó*.

— La clasificación de los escolares en «grupos móviles y flexibles», por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*.

— El aprendizaje individualizado en las escuelas de maestro único, por *Ambrosio J. Pulpillo Ruiz*.

— El trabajo en equipo, por *Eliseo Lavara Gros*.

— Actualización y coordinación de pequeñas unidades escolares, por *Juan Navarro Higuera*.

— Instalaciones y características materiales de la escuela de maestro único, por *Armando Fernández Benito*.

— Diagnóstico del rendimiento en las instituciones educativas, por *Victorino Arroyo del Castillo*.

— La comprobación del trabajo escolar en la escuela unitaria, por *Enrique Fernández Rivera* (5).

(5) *Vida escolar*: «La escuela de la pequeña comunidad». CEDODEP. Madrid, mayo-junio 1969.

Francisca Montilla trata en la *Revista Calasancia* el problema de la *unificación de planes docentes para niños de diez a catorce años*.

La autora señala las dificultades que debe afrontar un niño de diez años sometido a la metodología y a la pedagogía del Bachillerato español actual en su fase elemental y señala las anomalías que suscita la coexistencia de dos enseñanzas diferentes (primaria y Bachillerato elemental) para alumnos de la misma edad. Considera como medidas de palpante urgencia las siguientes:

1. Unificación de planes docentes, debiendo regir el mismo para todos los niños de diez a catorce años.

2) Ese plan único podrá titularse **Bachillerato elemental**.

3) Su categoría académica será intermedia, de verdadera transición entre la enseñanza primaria y la media, pudiéndose decir primaria superior o media elemental.

4) Dicho Bachillerato regirá con carácter obligatorio en todos los centros docentes que reciban niños de diez a catorce años.

5) Los estudios medios, propiamente dichos, comenzarán a partir de esa edad límite mediante la posesión del título indicado (6).

En la revista *La escuela en acción* se publica un artículo sobre la enseñanza del inglés en la escuela primaria. Desde muchos puntos de vista, incluso el legislativo, el estudio de un idioma extranjero en la escuela primaria es hoy día un imperativo.

El autor se pregunta si ha de integrarse el estudio de una lengua extranjera en el **currículum** de la escuela primaria y, en consecuencia, formula otra interrogante que tiene un doble aspecto:

a) En caso afirmativo, ¿debe retrasarse tal estudio hasta que se conozca la lengua de cultura?

b) ¿Conviene, por otra parte, que sea simultánea a esto último?

En el desarrollo de su estudio da respuesta a estas preguntas (7).

En esa misma publicación encontramos un artículo de Luis Aguirre Prado sobre *la enseñanza musical*, en el cual su autor pide que ésta sea un hecho real, no una fórmula para el cumplimiento reglamentario. «No basta —dice— con unas nociones de solfeo en la escuela, ni con la formación de la clásica rondalla, es necesario constituir masas corales que retengan parte del ocio de los jóvenes. Clases de solfeo y de canto, especialización instrumental en los que muestren aptitudes para ello. El resultado no tardará en ser comprobado con satisfacción si la labor capacitadora se realiza en forma adecuada al propósito y en continuidad» (8).

El último número de la revista *Educadores* publica la primera parte de un estudio sobre las teorías que toda empresa moderna, técnicamente bien montada, aplica al orden de la dirección, propugnando la idea

de que en el orden de la enseñanza media, la formación profesional de los elementos directivos ha de estar acorde con esas mismas teorías.

Después de unas precisiones sobre el concepto de empresa y de dirección de empresa el autor pasa a estudiar la evolución de la empresa y el papel del director de la empresa moderna. En el capítulo cuarto aborda, más concretamente, la empresa educativo-docente y enumera las principales funciones que ha de asumir la dirección en las empresas dedicadas a la enseñanza media, a saber: 1.º, planificar; 2.º, organizar; 3.º, coordinar; 4.º, motivar, y 5.º, controlar. Esperamos la segunda parte de su trabajo en el número próximo (9).

Matilde García y García aborda en la misma revista los principales aspectos y técnicas del trabajo intelectual escolar.

Corresponde a la Pedagogía en su vertiente práctica, facilitar los medios y desarrollar en el escolar las técnicas didácticas integrales que le permitan poner en juego sus facultades intelectuales, y en último término que comprometan su dinamismo personal en relación con los objetivos de su futuro vivir adulto. El estudio viene a cumplir tal preparación. El estudio se concreta en la aplicación de las facultades mentales individuales a la adquisición, comprensión y organización del conocimiento. Se admiten como objetivos del estudio: la adquisición de sistemas de pensamiento, el aprendizaje de hechos e informaciones, y el dominio de habilidades técnicas. El aprendizaje es factor fundamental en el estudio, pero no único. El estudio es eficiente si reúne las cualidades de: precisión, prontitud, decisión, profundidad, atención voluntaria y control moral, y de modo remoto se resuelve en instrucción. El estudio es una situación humana. En ella el hombre forma y expresa su personalidad. Tres aspectos, principalmente, se reflejan en esa expresión: aptitud y capacidad, tendencias e intereses y hábitos.

En los capítulos siguientes la autora analiza las condiciones previas para un estudio eficiente, las diversas técnicas de estudio, la formación de hábitos de estudio y los modos de estudiar. Finalmente llega a las siguientes conclusiones:

Las técnicas actuales de trabajo intelectual escolar, en contraposición a las tradicionales, liberan al estudiante, permitiéndole libertad de expresión, personalidad en lo aprendido, participación activa en el estudio y atienden a que su formación integral se realice plenamente.

Sin embargo, con ser de máxima actualidad y de reconocida eficacia no deben tomarse en sentido absoluto y estático, sino que deben ser consideradas en su función dinámica como accidente en el realizarse de la educación, por tanto permiten transformarse convenientemente cuando los nuevos descubrimientos acerca del funcionamiento de la mente humana así lo aconsejen. No se pueden prever las técnicas futuras de estudio, pero podemos pronosticar ahorro de esfuerzo y energía que conduzcan aún más a eficiencia y rendimiento en grado máximo.

(6) FRANCISCA MONTILLA: «Unificación de planes docentes para niños de diez a catorce años», en *Revista Calasancia*, Madrid, enero-marzo 1969.

(7) GONZALO GONZALVO MAINAR: «La enseñanza del inglés en la escuela primaria», en *La escuela en acción*, Madrid, mayo 1969.

(8) LUIS AGUIRRE PRADO: «Capacitación musical», en *La escuela en acción*, Madrid, mayo 1969.

(9) ANGEL BENITO DURAN: «Teorías modernas sobre la dirección de empresas, aplicadas a la dirección de Enseñanza media», en *Educadores*, Madrid, mayo-junio 1969.

Es posible que en un porvenir no muy lejano, las hoy técnicas progresistas de computadores electrónicos, automatización de la enseñanza y posibilidad de empleo de los satélites al servicio de la educación, queden pronto envejecidos como consecuencia de esta tecnocronía arrolladora (10).

La *enseñanza de la Religión* es el tema de un artículo de Vicente Sánchez en la revista *Educadores*.

«La preocupación por incrementar la eficacia educativa de la enseñanza de la Religión —dice el autor— ha dado frutos magníficos. Ha renovado la metodología pedagógica de la instrucción religiosa. Han surgido procedimientos, técnicas, orientaciones, planes, métodos nuevos y valiosos. La experiencia nos dice, sin embargo, que el proselitismo religioso necesita algo más que una pedagogía... La implantación de la vida cristiana tiene exigencias mucho más amplias y es de naturaleza totalmente distinta que las de la

(10) MATILDE GARCIA Y GARCIA: «Aspectos y técnicas del trabajo intelectual escolar», en *Educadores*, Madrid, mayo-junio 1969.

pedagogía de cualquier ciencia teórica o normativa... El aprendizaje de la Religión se extiende a la totalidad de la vida y de la persona. La competencia científica exige la capacidad para resolver teórica o prácticamente la problemática correspondiente a cada ciencia. No exige el ejercicio como condición de competencia. En la Religión el ejercicio permanente es esencial. Un médico seguirá siendo una eminencia, aunque no ejerza. Un cristiano no será una eminencia si no ejerce «su cristianismo.»

El autor considera a continuación la necesidad de dar a la enseñanza de la Religión *una orientación personalista* y juzga que *el testimonio personal* es insustituible para la labor de apostolado que debe acompañar a la enseñanza de la Religión (11).

CONSUELO DE LA GANDARA

(11) VICENTE SANCHEZ LUIS: «Notas marginales sobre la enseñanza de la Religión», en *Educadores*, Madrid, mayo-junio 1969.

5.4 Actualidad educativa

1. España

VILLAR PALASI: CAUSAS DE LA REVUELTA ESTUDIANTIL

El ministro de Educación y Ciencia clausuró, el 15 de junio, el XVIII Congreso Internacional del CEDI, sobre el tema de «La revuelta de la juventud».

Don José Luis Villar Palasí pronunció unas breves palabras en las que vino a expresar que la revuelta juvenil es un tema apasionante, del que existe bibliografía abundantísima, pero al que no se han determinado las causas, el diagnóstico y, en su caso, la terapéutica.

Hay varios modos de aproximación al problema. El más difícil es atribuirlo todo a conjuras extranjeras o internacionales. Este camino elemental no es, por otra parte, cosa de ahora.

Pero hay una manera más científica de enfocar la revuelta juvenil, y entonces se examinan las concausas: el conflicto generacional, la disolución de la estructura familiar, la pérdida de valores sobrenaturales, y quizá lo más importante, el defecto de las estructuras y las leyes educativas.

La causa de la rebeldía es muy compleja. La revuelta de los estudiantes es un fenómeno vital, espontáneo, y como todos los fenómenos espontáneos y vitales, es muy difícil de descubrir, pero enormemente difícil de sistematizar.

El ministro, al llegar a este punto, dio un giro en sus reflexiones, y se preguntó: «Por atender a esta juventud rebelde universitaria, ¿vamos a descuidar a la otra, que está infinitamente peor? ¿Vamos a atender al estudiante de diecinueve años, y no al joven de su misma edad que no es estudiante y que tiene muchos más motivos de protesta? Este es el gran problema», dijo Villar Palasí, que terminó trasponiendo el principio de indeterminación en la investigación al problema de la revuelta de la juventud. «Cuanto más se estudia un problema y más se penetra

en sus interioridades, más se desenfoca la visión real de la cuestión. Y la rebeldía juvenil está deformada por la excesiva atención que se le ha prestado. La juventud, hoy, mientras se sienta contemplada y estudiada, actuará como un factor de distorsión.»

400 OBSERVACIONES

Más de cuatrocientos escritos de observaciones y sugerencias ha recibido hasta el momento (1 de mayo de 1969) el «Libro Blanco» durante el período de consulta pública a que ha estado sometido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Todo este material informativo servirá para la confección del anteproyecto de ley de bases de la educación.

Son autores de las observaciones y críticas al «Libro Blanco» numerosas instituciones públicas y privadas y numerosos particulares, especialmente profesores, padres de familia y alumnos.

INFORME DE LOS CATEDRATICOS DE INSTITUTO

La Asociación Nacional de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media ha elevado al ministro de Educación y Ciencia un amplio informe sobre el «Libro Blanco».

Como «Presupuestos básicos para la aplicación de la reforma propuesta en el "Libro Blanco"», el informe señala: «Aplicación coordinada y gradual de sus principios», «Mejora radical de las condiciones del profesorado», «Rápida multiplicación de centros y profesores» y «Una masiva aportación económica».

Las proposiciones adicionales a las bases para una política educativa se centran, especialmente, en las siguientes:

«Es necesario respetar, en líneas generales, la estructura de la en-

señanza media clásica, que consideramos no es obstáculo para la extensión de la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años.

Reestructuración de las relaciones expresadas en el «Libro Blanco» entre la enseñanza media y la enseñanza superior.

Oposición a cualquier tipo de subvención a la enseñanza privada, mientras no esté debidamente atendida y consolidada la enseñanza estatal.

Necesidad de una mayor precisión en la formación y acceso del profesorado de los centros estatales.

Proceso continuo y evaluación del rendimiento educativo. Integración de la mujer en la educación.

No ignorar a las asociaciones oficiales del profesorado que tan importante papel desempeñan hoy día en pro de la mejora de la enseñanza».

En las consideraciones finales del informe se señala que, lógicamente, las sugerencias antedichas se refieren solamente a la enseñanza media.

INFORME SINDICAL

«La Organización Sindical no tiene ninguna acusación formal para el "Libro Blanco", aunque quiere incidir de una manera acusada en la socialización de la enseñanza, en el sentido de una auténtica promoción global de la clase trabajadora, sin que considere suficiente la promoción individual por numerosa que ésta sea», dijo el vicesecretario nacional de Obras Sindicales, don Rodolfo Argamentería, al presentar a la prensa el informe al «Libro Blanco», que ha elaborado la Comisión permanente del Congreso Sindical.

Las ideas básicas que se han recogido en el informe señalan que la unidad orgánica que se desea para la enseñanza, y que constituye la filosofía del «Libro Blanco», debe hacerse compatible

con una flexibilidad, acorde con la variedad española, si bien ello exige una coordinación, sin la cual el objetivo no se alcanzaría. Por otro lado, hay que destacar la preocupación de futuro que el «Libro Blanco» comporta, lo que supone una conciencia plena de que lo que pueda ser la futura ley de Educación no puede concebirse para un corto espacio de tiempo. En tercer lugar se destaca que en el Libro se pretende crear una auténtica conciencia nacional en relación con los problemas educativos, y de modo especial que las inversiones que se realizan en materia de enseñanza, si no son espectaculares, sí son las más rentables a largo plazo. Por último, la Organización Sindical manifiesta que las corrientes modernas sobre educación en los países más adelantados han sido tenidas en cuenta.

II COLOQUIO SOBRE LA ENSEÑANZA PRIVADA

En el Club Pueblo de Madrid se celebró el segundo coloquio sobre el «Libro Blanco». Tema, «La enseñanza privada». Bajo la presidencia del profesor Sánchez Agesta, rector de la Universidad Autónoma de Madrid, intervinieron como ponentes el doctor Lostáu, el doctor Ortiz de Landázuri, el profesor Sánchez de Muniáin, el padre Lumbreras, el doctor Muñoz Iglesias, el doctor Sánchez Vega, el doctor Ruiz Fernández, el doctor Muñoz Cortés y el doctor Díaz Guerra. Como secretario y coordinador actuó el señor Orive Riva.

Intervino el profesor Sánchez Agesta para centrar el tema. Aludió al párrafo 124 del «Libro Blanco», que dice que toda la sociedad debe atender a las crecientes necesidades de la educación. Este párrafo lo entiende él como una convocatoria y que nadie puede eludir su participación.

Aludió a la libertad de creación de centros, a la libre elección de éstos por la familia del alumno. Aludiendo a problema tan complejo como es la financiación, por lo que correlativamente se relaciona con la gratuidad y con la igualdad de oportunidades.

Intervino en primer lugar el doctor Sánchez Vega. Vivimos en una sociedad pluralista. En el tema de la enseñanza hay que buscar una pluralidad de posibilidades. Tratando el aspecto docente, un padre debe tener el derecho de elegir el centro que desee para sus hijos. Y debe asistirle el derecho de la sociedad para ofrecerle un abanico completo de centros docentes.

En España la enseñanza estatal ha tenido a su favor la subvención discriminada. Y que éste es un tema importante que se debe considerar.

Le sigue en su intervención el profesor Sánchez de Muniáin, que comienza con una frase que se hizo lema en la Universidad de Alcalá: «La libertad lo traspasa todo de luz». Está de acuerdo con los derechos privados de los padres a elegir centro para sus hijos. Pero, aparte de esto, existe una situación de hecho en la que no hay más remedio que suscitar la promoción de una apertura hacia una ósmosis institucional. Aludió a la carencia de recursos humanos y económicos para una promoción masiva de la enseñanza. De ahí que se precise esa libertad. Terminó con otra frase: «Lo que no es posible, es inmoral». La necesidad de libertad viene acuciada por lo apremiante de la tarea.

El doctor Lostáu, en su turno, afirmó que en el mundo del trabajo «entendemos que no hay libertad si no existe gratuidad». Toca el tema de la subvención y dice que es misión de la sociedad la búsqueda del bien común, la promoción de esa libertad y la gratuidad. El Estado, termina, debe hacer posible la educación.

El padre Lumbreras aludió a lo costoso de la enseñanza privada. Dado el costo creciente, si esta enseñanza no está subvencionada tendrá que ir subiendo y muchos padres, dado su precio, no podrán elegir. Por eso pide libertad para salvar el pluralismo. El Estado debe, por principio de justicia distributiva, subvencionar a la enseñanza no estatal, ya que sus beneficiarios son también contribuyentes. Reconoce los problemas de falta de medios económicos y piensa que la mejor solución es una mayor disponibilidad de recursos para este apartado de la enseñanza. Hoy la media de este presupuesto alcanza en muchos países el 25 por 100 del total del Estado. En España no se dispone sino de poco más del 10 por 100. Dice no es cierto que a los centros privados vayan los ricos y a los estatales los pobres, y sugiere una distribución horizontal; cobrar a los que pueden, sean estudiantes de centros estatales o privados.

El doctor Muñoz Cortés dijo que frente a una sociedad pluralista, la realidad es que hay un millón de niños sin escuelas. Le suena, dice, «pluralismo» a «estamentalismo». Después de hacer un rápido repaso de la enseñanza en varios países, se pregunta: «¿Pluralismo es compatible con socialización?»

Para el doctor Díaz Guerra, los problemas escolares exigen soluciones a nivel de Estado. La enseñanza estatal y la otra, hay que contemplarla bajo el prisma de la trascendencia, porque el porvenir de un país depende del uso que se haga de su capital docente. El «Libro Blanco» habla de enseñanza obligada, única y gratuita. A la enseñanza única sólo se llegará cuando el Estado lleve a cabo

una socialización de la misma y piensa que habrá que reemplazar la selección por la capacidad. Lo primero es tener centros suficientes. Con la libertad hay que ser consecuentes. Toda libertad es riesgo y es empresa. Depende de quién paga. Y estima sería una carga para el Estado ayudar a centros no estatales.

El doctor Ruiz Fernández opinó que se han contrapuesto los términos, que son poco estimulantes. A la sociedad hay que darle una imagen clara. La enseñanza no estatal si reclama alguna atención es para tutelar un derecho. La enseñanza tiene que considerarse como servicio público, y las dos acepciones, «estatal» y «privada», hay que entenderlas en un amplio sentido de colaboración y de cooperación al bien común.

«Un punto interesante en el "Libro Blanco", dijo el doctor Muñoz Iglesias, sería si pudiéramos definir los límites de tutela del Estado.» Es importante pensar en esto no como un derecho, sino como un deber. Para llevar a cabo esta tutela, ¿quién será el árbitro? Se aboca a una situación competitiva, pero puede peligrar la igualdad de oportunidades. Sería la competencia al revés y se caería en el clasismo.

El doctor Ortiz de Landázuri aludió a la necesidad de crear centros de promoción universitaria. Es urgente también la formación de profesores. Y terminó afirmando que donde existe un contingente de alumnos preparados y con ilusión sería absurdo poner obstáculos.

SANTANDER: LA EDUCACION PERMANENTE EN LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL

Bajo el patrocinio de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, se celebrará del 16 al 30 de julio un curso sobre «La Educación permanente» en Santander, organizado por el SEM, con intervención de destacados especialistas (catedráticos, funcionarios, directores de centros, etcétera). El MEC estará representado por su secretario general técnico, señor Díez Hochleitner, quien hablará sobre «La Administración y la educación permanente de los funcionarios».

Dado el interés del tema, se reproducen a continuación fragmentos de la introducción al curso.

«La Educación permanente constituye hoy uno de los más sugestivos retos al género humano. Es consecuencia directa del progreso y de los cambios. Todos los Estados, seriamente preocupados por el futuro de sus jóvenes generaciones, se la plantean como el más acuciante problema de su po-

lítica sociocultural. Las grandes empresas económicas crean ya sus departamentos de formación, junto a los clásicos de estudios de mercados o de relaciones públicas.

España se siente plenamente inmersa en esta poderosa corriente educativa mundial que coloca a la educación permanente en el centro, a corto plazo, de las preocupaciones educativas de los diversos países. Baste recordar, como ejemplo, que Estados Unidos gasta ya varias veces más en la educación de adultos, entendida en su estricto sentido, que en toda la educación formal desde el kindergarten hasta la Universidad.

Entendemos que los profesionales de la educación general básica han de desempeñar un decisivo papel en orden a la eficacia de esa auténtica educación permanente. Por ello, la Jefatura Nacional del SEM, recogiendo el sentir de sus asociados, ha creído oportuno y conveniente someter a reflexión y estudio, la problemática general que la puesta en marcha de una auténtica y generalizada educación permanente va a plantear.

Para ello hemos elaborado un denso y minucioso programa que, partiendo del concepto de educación permanente, recoge tanto los problemas de contenido y finalidad cuanto los problemas organizativos y didácticos. Las lecciones y conferencias se complementan con dos seminarios, eminentemente prácticos, dedicados al estudio aplicativo de las principales técnicas didácticas y organizativas.»

MADRID 1969-70, LA NUEVA FACULTAD DE MEDICINA

En el próximo curso académico 1969-70 abrirá sus puertas la nueva Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente funcionan en esta Universidad las Facultades de Ciencias, Filosofía y Letras y Ciencias Económicas.

El plan de estudios de la nueva Facultad de Medicina madrileña consta de un curso de iniciación o selectivo, de dos de Ciencias Básicas, de otros dos de clínico y de un sexto llamado rotatorio, en el que el estudiante, con su asistencia a determinados centros médicos y hospitalarios, adquirirá amplios conocimientos prácticos. Tras el curso rotatorio, se llevarán a cabo los estudios de las distintas especialidades.

Las enseñanzas que comenzarán en octubre próximo son las que corresponden al selectivo y primero de Básicas, y a las especialidades. Las instalaciones de que dispondrán los futuros alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma estarán enclavadas, para los que cur-

sen las asignaturas de Básicas, en la proximidad de la zona final de la avenida del Generalísimo, junto a la clínica de La Paz, que se incorporará como hospital clínico universitario. Las obras estarán listas para el comienzo del curso. La clínica de Puerta de Hierro, la de la Concepción y el hospital del Generalísimo, colaborarán también de forma práctica en la formación de quienes estudien en esta nueva Facultad de Medicina.

GALICIA: COMARCALIZACION DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

En dos años y medio aproximadamente se pretendía llegar a la comarcalización de la educación general básica en un 60 por 100 en la región gallega, dentro del Plan Galicia, según noticias procedentes de fuentes dignas de crédito. Se invertirán más de 1.500 millones de pesetas en el Plan, que permitirá resolver la mayor parte de las previsiones.

La distribución de la población gallega supone la existencia de las tres cuartas partes aproximadas de habitantes de medios rurales, con la dispersión consiguiente de escuelas que atienden a escaso número de alumnos y que en algunas épocas del año, debido a las condiciones climáticas adversas, quedan casi vacías. La solución viable que prevé el MEC ante este problema es el de la comarcalización de la educación —concentración escolar por comarcas— para tratar de superarlo.

Con relación a la enseñanza media, se están planificando nuevos centros de educación, que cubrirán prácticamente la demanda actual.

PLANIFICACION EDUCATIVA EN VIZCAYA

«La prensa y los medios de difusión han hecho mucho por atraer la atención pública sobre el sistema básico de la educación, sobre el esfuerzo que estamos haciendo para incorporarnos en el terreno de la cultura a Europa y al mundo actual», ha manifestado el secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia en el curso de una conferencia de prensa celebrada en Bilbao, en torno a la educación en Vizcaya.

Explicó el señor Díez Hochleitner que se trabaja en la preparación de una planificación nacional, de acuerdo con el II Plan de Desarrollo, y que está en la misma línea de los objetivos que persigue el ministerio. Se ha iniciado también el estudio de la planificación a escala regional y provincial.

Por el momento, se prepara un informe completo por parte del

Gabinete de Planificación de la Secretaría General Técnica del Ministerio, relativo a Vizcaya. Hace poco, se han estudiado parecidos aspectos a escala regional en Galicia, a través de la Fundación Barrie de la Maza, y próximamente se llevarán a cabo iguales tomas de contacto en el Sur.

Está próxima a darse a conocer la ley general de la Educación, la cual será estudiada por el Gobierno en principio, y por las Cortes, después.

En cuanto a las lenguas vernáculas, señaló el secretario general técnico, que en la reforma de la educación se tiene en cuenta este tema y que se fomentará el acervo cultural español.

CONSEJO ASESOR DEL INSTITUTO DE INFORMATICA

El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado el Consejo Asesor del Patronato del Instituto de Informática, cuya función será la de asesorar a los órganos directivos del instituto en la elaboración y modificación de planes de estudio y demás actividades que realice el instituto. Igualmente, asesorará en cuantos asuntos le someta a su consideración el Patronato o el director del Instituto.

El Consejo Asesor estará integrado por 15 miembros designados por el ministro a propuesta del presidente del Patronato.

CURSO DE PROFESORES DE ESPAÑOL PARA EE.UU. EN LA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL MENENDEZ PELAYO

El Instituto de Cultura Hispánica, con el propósito de poner en contacto a los licenciados españoles interesados y a las universidades norteamericanas deseadas de contar en sus departamentos de español con profesores nativos, ha organizado, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de Santander, del 30 de junio al 12 de julio, el III Cursillo de Preparación de Profesores de Español para las Universidades norteamericanas.

EN EL PALACIO DE FUENSALIDA: PROBLEMAS DE LA EDUCACION MUSICAL

Durante la Decena Musical organizada por la Comisaría General de la Música por medio de su Departamento de Educación Musical, en colaboración con la Dirección General de Enseñanza Primaria, un grupo de importantes personalidades de la pedagogía y

de la música —inspectores de Enseñanza Primaria, catedráticos de la Universidad, de las escuelas normales y de los conservatorios, compositores, críticos e historiadores— se ha venido reuniendo en el palacio de Fuensalida, de Toledo, para sentar las bases de la futura presencia de la música en la educación básica.

La esperanza de esta presiembra se justifica con la seriedad y altura intelectual de las ponencias desarrolladas y de los coloquios en que fueron discutidas. Bajo la presidencia del comisario general de la Música y actuando como directores de los coloquios Joaquín Campillo y Antonio Iglesias —el último de los cuales inició las sesiones con un estudio crítico de la actual educación musical en España—, fueron examinadas diversas facetas de la cuestión: «La educación preescolar y la música», por Celia de Anca; «La educación musical en la escuela primaria», por Ana María Armendáriz; «La música en la educación general básica», por Rosario Siminiani; «La educación musical en las escuelas normales», por Joaquín Campillo; «Formación musical del maestro», por Manuel Angulo; «La formación musical del maestro de enseñanza preescolar», por Pilar Escudero; «Proyección cultural de la escuela primaria y de la escuela normal», por María Cateura; «La música en la educación especial», por Dolores García Navarro, y «La formación musical preescolar», ponencia presentada por Dolores Bonal, Luis Virgili y Oriol Martorell.

En los coloquios participaron, con los ponentes, Roberto Pla, Salvador Pons, Regino Sainz de la Maza, Federico Sopeña e Isidoro Guede, que aportaron interesantes sugerencias incorporadas a las conclusiones que se preparan para ser tratadas en una nueva reunión que se celebrará próximamente en la Universidad de Santander. Coloquios y conferencias van a ser recogidos en un libro.

XVII CONCURSO «TESIS DOCTORALES HISPANOAMERICANAS»

El Departamento de Asistencia Universitaria, del Instituto de Cultura Hispánica, atento a que los iberoamericanos y filipinos residentes en España encuentren el máximo de alicientes y de posibilidades para que sus estudios y trabajos alcancen pleno rendimiento, convoca un concurso de tesis doctorales, con el fin de premiar las que por su calidad, originalidad y esfuerzo representen una aportación destacable en las materias sobre las cuales versen. Este concurso se denominará «Tesis doctorales hispanoamericanas», y se convoca en este curso

académico 1968-69 con arreglo a las siguientes bases:

1.ª Al concurso «Tesis doctorales hispanoamericanas» podrán concurrir las elaboradas por universitarios de países iberoamericanos o de Filipinas que han seguido sus estudios de doctorado en cualquier Universidad o Escuela Técnica Superior española y presentado su tesis durante el corriente curso académico, aun cuando dicha tesis esté pendiente de calificación.

2.ª Las tesis que concurren al concurso deberán reunir, en cuanto a su elaboración, las características que exige la vigente legislación española.

3.ª Deberán presentarse en el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica (avenida de los Reyes Católicos, Ciudad Universitaria, Madrid-3), dentro de un plazo que finalizará a las trece horas del día 14 de junio de 1969.

4.ª En sobre aparte, en cuyo anverso figure el nombre del candidato y el de la tesis, se incluirá una cuartilla firmada en la que se hagan constar el nombre, nacionalidad, domicilio y número de pasaporte del concursante; nombre del catedrático que la dirigió; se indicará también, si fue ya examinada por el Tribunal de la Facultad o Escuela y, en su caso, calificación que obtuvo.

5.ª Serán adjudicados cuatro premios de 4.000 pesetas: dos para Humanidades (Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Políticas y Económicas —Sección de Políticas—) y dos para Ciencias (Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina, Ciencias Políticas y Económicas —Sección de Económicas—, Veterinaria y Escuelas de Ingeniería). Se concederán asimismo dos accésit de 2.000 pesetas.

6.ª El jurado que calificará el concurso emitirá su fallo antes del día 1 de julio, fallo que será inapelable.

7.ª El ejemplar de cada una de las tesis a las que se otorgue premio o accésit quedará en propiedad del Instituto de Cultura Hispánica, quien lo conservará en su biblioteca. Las restantes tesis podrán ser recogidas por sus respectivos autores durante los treinta días siguientes a la publicación del fallo, transcurridos los cuales pasarán a la citada biblioteca los ejemplares no recogidos.

GALICIA Y LA ENSEÑANZA

La Comisión Ejecutiva del Consejo Económico Sindical del Noroeste visitó al ministro de Educación y Ciencia. El ministro hizo saber a los comisionados que es propósito de su departamento dar solución definitiva a todas las necesidades de Galicia, en cuanto a

enseñanza básica, en un plazo inmediato, de suerte que la misma llegue a todos los niños en edad escolar.

En cuanto a la enseñanza media y profesional se estudiaron las posibilidades de ampliación de ésta, así como las perspectivas que ofrece la nueva concepción del Bachillerato unificado polivalente, previsto en el «Libro Blanco».

En relación con las enseñanzas técnicas, los comisionados hicieron hincapié en que Galicia no cuenta con ningún centro de enseñanza superior técnica y sólo tiene tres centros de enseñanzas técnicas de Grado medio.

ESCUELAS PARA EL CAMPO DE GIBRALTAR

Para conseguir la total escolarización de todos los menores comprendidos entre los seis y los catorce años se van a construir en el Campo de Gibraltar 161 escuelas y 184 viviendas para maestros, según se informa hoy.

En cuanto a enseñanza media, se proyecta la transformación de los colegios libres adoptados de Los Barrios y Jimena de la Frontera en secciones delegadas; mejora del Instituto Nacional de La Línea; creación de uno nuevo en Algeciras, con lo que serán tres los que funcionen en esta ciudad en 1971, además de una escuela de aprendizaje femenino en La Línea de la Concepción.

Respecto a la enseñanza profesional, se incrementará el número de cursos del Programa de Promoción Obrera; será creada una escuela profesional para la mujer en La Línea de la Concepción, y se construirán escuelas-hogar y círculos de juveniles en Algeciras, Los Barrios, Jimena, La Línea, San Roque y Tarifa.

Se van a llevar a cabo, por otra parte, diversas obras de conservación en las ruinas de Carteya y Bolonia; de adaptación del castillo de Guzmán el Bueno, en Tarifa, para museos arábigo y cristiano medieval, y la restauración del castillo de Jimena de la Frontera, declarado ya monumento nacional.

Todas estas obras y proyectos están previstos para realizarse en el Campo de Gibraltar dentro del programa del II Plan de Desarrollo. Las obras deben estar terminadas en un plazo no superior a dos años.

CENSO ESTUDIANTIL DE LA NUEVA UNIVERSIDAD AUTONOMA MADRILEÑA

El 10 por 100 de los alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyas obras de construcción

comenzarán el próximo verano en las cercanías de El Goloso, son hijos de obreros especializados o no calificados, y el 23 por 100 comenzó a trabajar a los dieciséis años, según se informa de fuentes competentes.

Estos datos han sido obtenidos por medio de una minuciosa encuesta realizada con una muestra de 800 alumnos de dicho organismo docente. Los porcentajes sobre las características socioeconómicas de estos estudiantes, comparados con los obtenidos en otras universidades, ponen a la Autónoma de Madrid en cabeza de las que tienen matriculados más alumnos de procedencia trabajadora.

La edad media de los alumnos de la Universidad Autónoma es de casi veinte años, con un 9 por 100 —porcentaje bastante elevado, también, comparándolo con el de otras universidades—, teniendo la mayoría un máximo de dos hijos.

Cerca de los motivos por los cuales han escogido la Universidad Autónoma para cursar sus estudios, el 52 por 100 aduce razones académicas, como son las

novedades pedagógicas que puede ofrecer, el menor número de estudiantes por grupo, etc.

SALAMANCA FACULTAD DE DERECHO TESINA, NO EXAMEN

Se ha sustituido por la presentación de una tesina el hasta ahora vigente sistema de examen de licenciatura de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca.

Las solicitudes para presentación de la tesina deberán presentarse con seis meses de antelación a la fecha de lectura ante el tribunal correspondiente. Los autores de las tesisas dispondrán de diez minutos para exponer verbalmente ante el tribunal el tema de su trabajo, el método seguido y las conclusiones obtenidas. Si una tesina no mereciese, a juicio del tribunal, ser aprobada, tal resolución se le comunicaría a su autor privadamente, indicándole las razones de su reprobación y

las modificaciones que deberá hacer en su trabajo antes de ser nuevamente presentado.

MAESTROS ESPAÑOLES EN ALEMANIA

Presidida por el director general del Instituto Español de Emigración, don Miguel García de Sáez, se celebró en Friburgo una reunión de maestros españoles en Alemania, que durante dos días estudiarán conjuntamente los problemas de enseñanza de los hijos de trabajadores españoles en este país.

La reunión se propone la completa solución para el próximo curso escolar de los problemas actuales; establecer un programa concreto de temas de orientación didáctica, de necesidades de material docente y de instalación de escuelas. También se trata del perfeccionamiento de los planes de asistencia a la enseñanza y de becas para escolares, así como del reconocimiento de servicios y docencia a los maestros que en Alemania desarrollan su misión.

2. Extranjero

1970: AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

Uno de los debates más apasionantes, celebrados por el Consejo Ejecutivo de la Unesco, en su período actual de reuniones, se refiere a los preparativos del año 1970, Año Internacional de la Educación, conforme a las resoluciones aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas y la Conferencia General de la Unesco. Tanto la Secretaría como los miembros del Consejo desean encontrar la oportunidad para que se estudie a fondo el problema de la adaptación del hombre a la sociedad postindustrial que se está preparando. La Unesco encontrará además motivo para insistir en la puesta en marcha de programas destinados a extender la enseñanza en todos los países, a facilitar el acceso de la mujer a todos los grados de la instrucción, a que se difundan las nuevas técnicas pedagógicas y los conocimientos fundamentales de la psicología, que hoy desconocen sectores muy amplios del profesorado.

Intervinieron en estas discusiones el doctor Atilio Dell'Oro Maione

(Argentina) y el profesor Paulo de Berredo Carneiro (Brasil), cuyas consideraciones fueron refrendadas por la mayoría de los 36 miembros del Consejo. El Año Internacional de la Educación, en 1970 debe responder a la idea esencial de crear en torno a la extensión de la enseñanza a todos los países, una nueva base de solidaridad internacional. «No se trata, pues, de una simple acción burocrática, ni de un intercambio de circulares y de cartas entre ministerios y oficinas, sino que saliéndonos de las consideraciones estadísticas y de la descripción externa de los fenómenos escolares, debemos penetrar en el fundamento mismo de la educación y sus principios para que se llegue a movilizar la opinión pública en la reflexión y en la acción en favor de la educación.»

Según el profesor Carneiro, «desde hace muchos años el hombre se ha aferrado a fórmulas empíricas, desprovistas de sentido en el campo de la educación, y por eso el siglo XX es el fracaso de la educación y la incapacidad del hombre para adaptarse a las complejidades de la vida actual. La revuelta estudiantil es el resultado de la falta de fe en los ca-

minos y en los métodos que se proponen a los jóvenes». El coloquio organizado por la Unesco sobre el cerebro permitió ver los graves problemas que se plantean en torno a la adquisición de los conocimientos. «La Unesco debe estar más interesada en el trabajo de los laboratorios de psicología y de sociología que en los problemas menos importantes de la orientación del estudiante. La mayoría de los sectores del profesorado ignora el concepto moderno respecto a la vida del joven y del adolescente. El Año de la Educación debe ser motivo de una acción constructiva y no un año de ministerios, funcionarios y jóvenes en revuelta.»

COOPERATIVAS COLOMBIANAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION PRIMARIA Y MEDIA

En Colombia, donde la educación impartida en instituciones privadas es, en todos sus niveles, parte preponderante del proceso educativo nacional, con elevadas

tarifas para los educandos, se ha puesto en marcha, en 1967, un moderno sistema que puede marcar una pauta: la fundación y mantenimiento de centros de educación primaria y media, a modo de empresas cooperativas, sin ánimo de lucro. Aunque el Gobierno colombiano se ha preocupado por el problema del elevado costo de la educación privada y, a principios de cada curso, trata de evitar que esta clase de centros aumenten las tasas de matrícula y demás gastos educativos, las sanciones han sido de difícil imposición y pocas instituciones privadas han dejado de incrementar sus tarifas, poniendo como excusa el que sus gastos son cada vez mayores. Los padres de familia, sin embargo, no reciben aumentos de salario en proporción al aumento en el coste de los estudios y, por tal razón, el choque de situaciones ha sido crítico. Por estar la enseñanza oficial sujeta a altibajos en los presupuestos, que como es lógico afectan a la calidad educativa, las clases medias y las más favorecidas han acudido siempre a los centros privados, dándose como resultado el que decenas de millares de jóvenes—sobre todo aquellos que pertenecen a familias rurales—quedaran al margen de toda posibilidad de obtener una educación mejor. La idea de crear colegios primarios y secundarios privados en forma de cooperativas ha tenido aceptación en el país. El hecho de que no se persigan fines lucrativos permite que los sueldos del profesorado sean más elevados que en las instituciones de condición lucrativa, pese a que los alumnos de las escuelas cooperativas pagan mucho menos. Además, es así posible contratar a un profesorado más capacitado y con mayor dedicación a la enseñanza.

Entre el curso pasado y el actual se han creado unos cincuenta colegios de este tipo. El experimento puede tener una enorme trascendencia en el futuro de la educación en Colombia y tal vez este sistema sea adoptado en otros países de Hispanoamérica.

FRANCIA Y ALEMANIA OCCIDENTAL: ESTADÍSTICA SOBRE ABANDONO DE ESTUDIOS SUPERIORES

En Francia, la escasez y el carácter fragmentario de las informaciones existentes sobre esta temática, aunque vista desde el ángulo de la duración real de los estudios superiores ha sido reconocida por el propio jefe del servicio de estadística del Bureau Universitaire de Statistique en un reciente artículo. En este artículo se presentan los resultados de un estudio hecho sobre una mues-

tra del conjunto de alumnos que iniciaron sus estudios en 1965 en la Facultad de Medicina de París. De los resultados presentados se deduce una tasa de graduados del 67 por 100; sin embargo, informaciones más recientes y de carácter más general atribuyen a las Universidades francesas unas tasas de graduados considerablemente inferiores. Así el Informe Robbins indica que de los alumnos que aprueban el «año propedéutico», sólo el 64 por 100 en Humanidades y el 78 por 100 en Ciencias terminan la carrera. Pero estos porcentajes han de reducirse considerablemente para tener en cuenta los abandonos en dicho año propedéutico, curso que constituye, sin duda, una barrera de alguna importancia, ya que tan sólo lo aprueban en un año una tercera parte aproximadamente de los alumnos, por lo que la cifra que el referido Informe presenta como representativa de la tasa media de abandonos para la licencia en Francia es superior al 50 por 100. Este mismo orden de magnitud de la tasa de abandonos en las Universidades francesas podemos encontrarlo en otros estudios en los que se presentan unas tasas de graduados que equivalen a unos abandonos entre el 55 por 100 y el 65 por 100, según las facultades.

En Alemania, aunque los resultados de un estudio hecho sobre una muestra al 10 por 100 de las promociones incorporadas a la enseñanza superior en los cursos 1949-50 y 1951-52 proporcionan una tasa media de abandono del 25 por 100, esta cifra se considera poco fiable; por ello el informe Robbins recoge unas cifras estimadas que llegan hasta el 50 por 100; es decir, que en Alemania se obtendrían unas tasas de abandonos sólo algo inferiores a las francesas. Por el contrario, la tasa de abandonos de las Universidades británicas es mucho menor, con un valor medio del 14 por 100. También en la Unión Soviética el valor medio de los abandonos universitarios parece bastante reducido, del orden del 20 por 100.

Vemos, pues, en los países considerados dos órdenes de magnitud de las tasas de abandonos en la enseñanza superior: una que alcanza el 50 por 100, y aún porcentajes superiores, como en Francia y Alemania, y otras muy inferior, de tan sólo una quinta parte, o incluso fracciones menores, como es el caso de Inglaterra y la Unión Soviética.

PLAN DE CONSTRUCCIONES UNIVERSITARIAS EN NORTEAMERICA

Los Colegios y Universidades estadounidenses están incluidos en un vasto programa quinquenal

de construcciones universitarias. Según la Oficina de Educación de ese país, más de doce mil proyectos—a un costo de diecisiete mil millones de dólares aproximadamente—han sido planeados para el período comprendido entre 1965 a 1970. La inversión de las Universidades y Colegios públicos se elevará a once millones y medio de dólares en tanto que las instituciones privadas invertirán cinco millones y medio. La mitad de ese dinero se dedicará a construir locales para instrucción; el 20 por 100 a crear residencias estudiantiles y un 10 por 100 se empleará en laboratorios.

ITALIA: LA «TELESCUOLA» CONTRA LA ESCASEZ DE LICEOS

En Italia un 50 por 100 de los 8.000 municipios del país carecen de escuelas de enseñanza secundaria. Esta escasez es todavía mayor en lugares apartados e aislados. Desde 1958, para estas zonas, el «Centro di Telescuola» emite un programa para primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria.

Se transmite durante seis días a la semana, desde las ocho treinta de la mañana a las trece treinta. A continuación se transmiten programas especialmente destinados a los instructores. Son 88 lecciones por semana de unos veinticinco minutos cada una. Estas emisiones suelen ser seguidas por los alumnos desde centros generalmente compuestos por dos salas, en una de las cuales se halla el receptor. Al cargo del centro están dos instructores. Actualmente tiene la «Telescuola» unos 5.000 alumnos en la enseñanza secundaria.

SITUACION SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES YUGOSLAVOS

Según el «Mirador de los Estudiantes», es precaria la situación social de los estudiantes yugoslavos. La suma de becas, préstamos disponibles y otras subvenciones no basta para resolver este problema. Se ha hecho evidente que sólo los jóvenes cuyas familias reciben considerables ingresos pueden continuar sus estudios. Cada vez hay menos hijos de obreros y campesinos en las Universidades, pues los estudios resultan demasiado costosos. Los estudiantes se sirven de las posibilidades de ganar dinero adicionalmente, a través de las cooperativas estudiantiles, por ejemplo. La cooperativa estudiantil de Belgrado obtuvo el pasado año una cifra de operaciones que ascendió a seiscientos cincuenta millones de

dinares antiguos. Comparada con el total de préstamos y becas esta suma es considerable y demuestra que la cooperativa puede desempeñar un papel esencial en la solución de los problemas económicos del estudiante. Pero se presentan numerosas dificultades. La cooperativa se ve situada entre los estudiantes y las empresas, y como la oferta de mano de obra es superior al número de empleos, la corrupción está a la orden del día: los estudiantes que conocen a los jefes de empresa son informados antes que los otros sobre las plazas vacantes; también ocurre que algunos estudiantes firman un contrato con una empresa para la ejecución de un determinado trabajo y luego dejan que otros compañeros lo efectúen por la mitad del salario. Se señala también que la mano de obra barata que proporcionan los estudiantes es explotada por las empresas. Así, la estación central de autobuses de Belgrado emplea desde hace un año estudiantes a los que paga un salario de 500 dinares nuevos, siendo el salario normal de este cometido unos 1.000 dinares aproximadamente.

PROGRAMA DE LA OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION DE GINEBRA

La Oficina Internacional de Educación de Ginebra prosigue su labor, de conformidad con las resoluciones aprobadas por la última Conferencia General de la Unesco. En el vasto campo de la educación comparada, se concederá la máxima importancia a la política escolar de los 127 Estados Miembros, subrayándose lo relativo a la reforma de la enseñanza y a las innovaciones pedagógicas. El «Anuario Internacional de Educación 1968» refleja esas orientaciones en su introducción, en cuyas páginas se comentan los aumentos presupuestarios, las reformas administrativas y, entre otros puntos, el empleo cada vez más generalizado de los medios audiovisuales en la enseñanza.

Del 9 al 12 de junio, en Ginebra, el Consejo de la Oficina Internacional de Educación analizó el programa de trabajos a desarrollar para dar a los servicios de información sobre la enseñanza una presentación más adecuada a los tiempos presentes: los servicios de documentación y de resúmenes analíticos serán completados con microfilms, repertorios, guías y una presentación moderna de la exposición permanente de la instrucción pública instalada en el Palacio Wilson, para que pueda servir de punto de referencia a los numerosos estudiantes que vie-

nen a consultar los documentos expuestos.

En adelante esta institución no sólo atenderá los aspectos relativos a las recomendaciones aprobadas por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, sino que además estudiará en el contexto mundial el alcance de las resoluciones adoptadas por las conferencias regionales de ministros de Educación. Por otra parte, para el análisis de los problemas a debate, la Oficina Internacional de Educación recurrirá a los servicios de expertos renombrados.

Ello plantea al Consejo de la Oficina varios problemas importantes y el primero es el de la necesidad de preparar un programa a largo plazo para fijar los objetivos reales de las conferencias sucesivas de instrucción pública, ya que en estas materias las autoridades se ven precisadas a pensar siempre en los problemas escolares con una anticipación de uno o más lustros. En el campo mismo de la documentación pedagógica y dada su amplitud, el Consejo que se reunirá en Ginebra, deberá establecer un régimen de prioridades y definir cuál es exactamente el público a quien se destinan los resúmenes analíticos. Otra novedad importante consiste en que las recomendaciones de instrucción pública serán objeto de un examen detenido con vistas a su aplicación efectiva: los textos aprobados por los delegados gubernamentales serán después comunicados a determinadas instituciones de formación de maestros, para que puedan señalar sus indicaciones de acuerdo con las realidades de su propio ambiente.

AUSTRALIA: EXTENSION DE LA ENSEÑANZA A REGIONES REMOTAS

La población australiana se halla concentrada en un número reducido de ciudades del litoral o cerca de esas aglomeraciones. Sin embargo, se cuentan algunos centenares de miles de familias que viven esparcidas en las regiones centrales del país. Muchas de esas familias se hallan a muchos kilómetros de distancia de la población y de la escuela más próxima a 80, 100 o varios centenares de kilómetros. El problema de Australia ha sido el de llevar la escuela hasta esas apartadas regiones.

Durante cuarenta años se ha recurrido a los cursos por correspondencia. La matrícula escolar es muy elevada. Por correspondencia pueden estudiar hasta la enseñanza secundaria.

En los últimos veinte años se creó un programa regular de radiodifusión escolar. En un principio sirvieron de complemento a

los estudios por correspondencia. Posteriormente se han utilizado exclusivamente para los estudios por correspondencia, durante dos horas y media diarias. Este servicio de radio se denomina *Flying Doctor*. Comprende un doble sistema de emisión y recepción. Así puede haber una conversación entre alumno y maestro. Durante el verano se organizan campamentos a los que acuden los alumnos con los de su mismo nivel escolar.

Se ha llegado a la conclusión de que los alumnos que estudien por correspondencia lo hagan en grupo y mejor bajo tutela. Puede realizar esta tutela la madre instruida o una institutriz pagada por el Estado. En el hogar se solicita a los alumnos que trabajen regularmente.

Se ha observado que estos alumnos que estudian por correspondencia logran grandes éxitos en los estudios universitarios, quizá porque están acostumbrados a estudiar solos.

NUEVO SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO DE EUROPA

El día 14 de mayo de 1969 los parlamentarios de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa han elegido en Estrasburgo al señor Lujo Toncic-Soring secretario general del Consejo de Europa. El mandato del señor Toncic-Soring tendrá efectos a partir del día 16 de septiembre de este año.

El señor Lujo Toncic-Soring, ministro federal de Asuntos Exteriores de Austria (1966-1968), nació en 1915 en Viena, asistió a la escuela secundaria en Salzburgo, estudió Derecho y Filosofía en Viena y Zagreb, Medicina y Psicología en Viena y Ciencias Políticas en el Instituto de Estudios Políticos, en París.

A partir de 1946 el señor Toncic-Soring dirigió el Departamento Político del Instituto austriaco de Investigaciones Económicas y Políticas (Salzburgo) y fue redactor jefe del semanario *Berichte und Informationen*.

En 1949 fue elegido miembro del Parlamento austriaco, donde formó parte en diversas comisiones.

Entre 1952 y 1956 participó en las sesiones de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa a título de observador parlamentario y más tarde como representante austriaco en la Asamblea Consultiva.

En 1966 fue nombrado presidente del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

El señor Toncic-Soring, que también ha sido miembro de la delegación austriaca en la Asamblea General de las Naciones Unidas, ha escrito numerosos artículos y ensayos sobre Política, Economía, Derecho internacional e Historia.

REUNION DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO

Terminó el debate general del Consejo Ejecutivo de la Unesco sobre las actividades de la organización en 1968, después de haber intervenido en dicho examen la totalidad de los 34 miembros que componen este organismo. Las impresiones generales expuestas subrayan el interés del mejoramiento de la calidad en todos los niveles de la enseñanza. «Hay una crisis de la educación, llamada a durar un cierto tiempo y la crisis misma de la juventud ha hecho comprender que la enseñanza tradicional no corresponde a la agudeza de nuestros problemas culturales y sociales.» El Consejo consideró también que la mejora de la calidad y la expansión de los sistemas escolares son inseparables.

La educación ha de recurrir al empleo de los nuevos medios tecnológicos, pero sin perder el equilibrio de una pedagogía sumamente refinada. La pedagogía separada de los medios tecnológicos modernos, carece de sentido. A pesar del poco tiempo transcurrido desde que estas preocupaciones han surgido a la superficie de la actualidad, las fuentes internacionales de financiamiento, que comenzaron por atender a los aspectos de la ampliación de los sistemas escolares, se interrogan en este momento sobre lo que va a enseñarse en las aulas, sobre cuáles serán los resultados de esa actividad escolar y si el contenido de la experiencia refleja los dictados de la realidad.

Al respecto, los miembros latinoamericanos en el Consejo, señores Atilio Dell'Oro Maini (Argentina), Paulo de Berredo Carneiro (Brasil), Diego Valenzuela (Chile), Alberto Wagner de Reyna (Perú), Manuel Alcalá (México) y Enrique Macaya-Lahmann (Costa Rica), significaron la importancia que tiene el desarrollo de la educación en América y la necesidad de que los países latinoamericanos se dispongan a intervenir en las filas de vanguardia para la renovación de los valores educativos. Consideran que la cultura y la educación son conceptos complementarios, y si la educación tiene un valor en los esfuerzos para el desarrollo de la integración de la enseñanza a los valores humanos en su plenitud, dependerá el progreso del mundo por generaciones.

Es interesante desde ese punto de vista señalar algunos matices de esas intervenciones, como por ejemplo, las presentadas sobre el tema de la educación permanente. Los miembros latinoamericanos en el Consejo entienden que si la educación no ha de ser un fenómeno propio de una edad determinada, si por el contrario ha de

ser, como lo entiende el director general, una actitud y una dimensión de la vida misma, esta definición muy atractiva, es exagerada. Ello llevaría a confundir educación permanente y cultura, ya que sólo la cultura es la dimensión total de la vida y confundir ambos aspectos sería un error de método y de sistema.

Como conclusión de este importante debate el director general dijo que era preciso romper con los hábitos de nuestra manera de pensar. La educación permanente es abrirse a valores y actitudes de comportamiento y la integración educativa y cultural es un punto importante «sobre el que meditaré —dijo el señor René Maheu— y sobre el que pienso presentar en septiembre próximo proposiciones concretas».

ESTADOS UNIDOS: PREUNIVERSITARIO A DOMICILIO

El Chicago Junior College cuenta con 25.000 alumnos. Pero en la comunidad metropolitana hay personas que no pueden asistir a las clases y quieren estudiar cursos preuniversitarios. En 1956 comenzaron cursos por TV. El propósito era conocer: a) cuáles eran las posibilidades de la TV en materia de enseñanza superior y los problemas que tal empresa plantearía; b) la audiencia de que gozaría un servicio escolar de este tipo; c) si los cursos de la TV contribuirían a resolver el problema planteado por la necesidad de edificar nuevos locales en el recinto del colegio.

El programa se lleva a cabo desde hace diez años. Los programas semanales duran unas veinticinco horas. Cada cuatro meses se transmiten ocho o nueve cursos diferentes. La audiencia ha sido considerable: unos 100.000 estudiantes, algunos de los cuales seguían más de un curso. Las mujeres constituyen aproximadamente las tres cuartas partes de los auditores.

Los resultados han sido excelentes, comparándolos con los que asisten a colegios. Se ha formado un equipo de consulta por teléfono. También se emitían conferencias, como en el colegio.

LA FORMACION PROFESIONAL EN LA EMPRESA

En los últimos quince años se han producido adelantos extraordinarios en el campo de la electrónica, de las máquinas de cálculo, del empleo de las fibras sintéticas y el desarrollo de la física de los sólidos. Ciertos descubrimientos han permitido crear industrias nuevas en vanguardia y,

desde el punto de vista de la producción, las empresas tienen interés fundamental en incorporar a sus métodos de trabajo los más modernos adelantos tecnológicos. Esos cambios, por la multitud de especialistas a que se refieren, impiden que el problema de la formación profesional pueda seguir siendo estudiado bajo las bases tradicionales.

Tal es el resultado de un estudio efectuado por el Centro Internacional de Perfeccionamiento Profesional y Técnico de Turín (Italia), institución que colabora con la Unesco y la Organización Internacional del Trabajo en el examen de estos problemas capitales, a alto nivel. Según el profesor uruguayo, Flavio Papa-Blanco, jefe de investigaciones sobre enseñanza de la tecnología del referido Centro, los problemas de adaptación de la enseñanza a las condiciones de esa evolución tan rápida son particularmente graves en países menos desarrollados, pues han de hacer frente a la formación del personal, tarea sumamente larga; tratar de llenar las actuales deficiencias en personal especializado, y acortar las distancias que les separan de los países más adelantados.

La única solución, según Papa-Blanco, consiste en trabajar duramente y en sacar el máximo partido de los medios disponibles. Ya no basta la enseñanza profesional en las escuelas, sino que es necesario incorporar las empresas mismas en programas sistemáticos de formación de técnicos y tecnológicos.

ESCUELAS SECUNDARIAS PARA JOVENES TRABAJADORES EN JAPON

En el Japón la escolaridad alcanza a un 99 por 100 de los niños en edad escolar. En los estudios secundarios la proporción es de un 70 por 100.

La pérdida de ese 30 por 100 supone una pérdida para el país. Luego es necesario dar facilidades a ese tanto por ciento que debe abandonar los estudios.

En 1948 se crearon cursos por correspondencia para la enseñanza secundaria. A partir de 1951 contribuyó a ello la radio. Y en 1961 se aunó la TV. En 1963 la Sociedad Japonesa de Radiodifusión creó una escuela por correspondencia, combinando los cursos por correspondencia y los cursos radiofónicos. En la actualidad tienen una audiencia de 100.000 alumnos, en su mayoría jóvenes obreros.

Los estudios secundarios japoneses no prevén (como en Australia) ni el estudio en grupo ni supervisado. Puede esto deberse a que los alumnos deben estudiar después de las horas de trabajo.

INGLATERRA 1969: PRESUPUESTO UNIVERSITARIO

El Ministerio de Educación y Ciencia está llevando a cabo una amplia investigación sobre posibles medidas de ahorro después de que la suma empleada para las Universidades, incluidas becas, alcanzó la cantidad de 300 millones de libras. Se están considerando cuatro posibilidades de ahorro: 1. Deberá reducirse el número de profesores. 2. Mejor utilización de los edificios e instalaciones universitarias. 3. Las subvenciones a los estudiantes se sustituirán por créditos. 4. Se tratará de que los estudiantes residan en sus casas en lugar de en residencias. Es poco probable que estas medidas de ahorro puedan ponerse en práctica inmediatamente. Sin embargo, una comisión que depende del Comité de Pro Rectores ya ha estudiado de qué manera se pueden utilizar mejor los edificios, habiendo resultado que a menudo es más económico trasladar a los estudiantes en autobuses de una Universidad a la próxima, en lugar de adquirir para dos Universidades los mismos aparatos científicos, extremadamente costosos. De la misma manera se quiere limitar que Universidades vecinas amplíen los mismos departamentos o especialidades de estudio.

LA EDUCACION Y EL DEPORTE

Con gran solemnidad el director general de la Unesco ha hecho entrega del trofeo internacional *fair play* «Pierre de Coubertin» al entrenador del equipo japonés de fútbol, señor Ken Naganuma, tercer clasificado en la Olimpiada de México y que durante los seis encuentros en que participó no fue sancionado y su conducta mereció el calificativo de ejemplar.

Por acuerdo de los organismos internacionales correspondientes, el director general entregó la mención de honor al esquiador polaco Andrzej Bachleda, clasificado en cuarto lugar en las pruebas del Campeonato del Mundo celebradas en Aspen (Estados Unidos). En efecto, el interesado llamó la atención de los jueces por una falta cometida al no pasar por una de las puertas del trayecto, falta que había pasado inadvertida y esta actitud determinó la descalificación del atleta.

Ante los representantes de las federaciones internacionales deportivas, de numerosos miembros del cuerpo diplomático, del entrenador del equipo japonés de fútbol y del esquiador citado, el director general, señor René Maheu, recordó el valor formativo del deporte y la necesidad del juego limpio en los concursos y campeonatos deportivos.

«Ni los responsables de la enseñanza, ni el profesorado, ni los alumnos no han entendido el valor del deporte como elemento de base de la educación y un intelectualismo de mala ley ha desacreditado los ejercicios físicos, e incluso manuales, por ignorar las nociones de aprendizaje y la función misma de la escuela.»

El caso es que la separación de los deportes comienza en las mismas aulas y su práctica se considera como algo al margen de la vida. El deporte queda restringido a los que se consideran con facultades físicas y queda como algo efímero sin que se preste a dar a los hombres una vocación estética y moral que rebasa los límites mismos de la cultura física y del deporte.

Requeriría la introducción del deporte en la educación instalaciones adecuadas, que no necesitan ser lujosas, pero sobre todo es necesario que los equipos deportivos se conviertan en hogares de diálogo entre jóvenes y adultos en los que los primeros tengan la posibilidad de manifestarse plenamente. Los encuentros, al margen de los problemas inmediatos, pueden ser una ocasión de renovación en que todos encuentren la forma de fortalecer los sentimientos de sinceridad, de compañerismo y de *fair play*.

ALEMANIA OCCIDENTAL: NUEVO SISTEMA DE OPOSICIONES

La Conferencia de Rectores de Alemania Occidental ha publicado sus recomendaciones sobre el perfeccionamiento del régimen de oposición a cátedras universitarias, tendente a contratar un mayor número de profesores universitarios en el espacio más breve de tiempo. Por ejemplo, en el futuro sería posible, bajo determinadas circunstancias, aceptar una tesis doctoral como trabajo de oposición. También podrían tomarse en consideración otros trabajos y rendimientos en otras profesiones para recibir a los candidatos en el cuerpo docente de una Universidad. Este régimen sería más objetivo y más controlable que el régimen vigente. Junto a las aptitudes para la investigación los futuros candidatos también tendrán que comprobar sus aptitudes pedagógicas.

LA MUJER Y SU ACCESO A LA ENSEÑANZA TECNICA Y PROFESIONAL

De las respuestas recibidas de 98 países del mundo entero, se deduce que a pesar de los enormes progresos realizados en el campo de la enseñanza técnica y profesional de la joven, todavía queda un largo camino a recorrer. La

Unesco, que publica los resultados de esa encuesta, denuncia los graves desequilibrios sectoriales en favor de los varones que, en la mayoría de los casos, reciben una formación superior. Hay algunas excepciones, como son los casos de Checoslovaquia, Polonia, Rumania y Yugoslavia, que cuentan con sistemas mixtos y en donde, salvo para los sectores de la ingeniería y metalurgia —por razones de protección de salud— las oportunidades son sensiblemente idénticas para uno y otro sexo.

Se aprecia en el mundo una evolución producida por el adelanto industrial y científico. Como la enseñanza técnica y profesional está vinculada íntimamente a la vida de la producción y del trabajo, está sometida a una presión que contribuye a la nivelación cada vez mayor de las posibilidades que se dan a la mujer respecto del varón. Este tipo de educación es un recurso tan poderoso para el progreso económico y social de los Estados, y por ello no es difícil prever un cambio total en la organización de los establecimientos de carácter técnico profesional.

Considera la Unesco de gran urgencia llegar a una mejor organización de la estadística en este importante sector, pues todavía por su reciente implantación, los datos no ofrecen garantías de comparabilidad. «No existen inconvenientes de orden legal para el ingreso de la mujer a la enseñanza técnica y profesional, pero el influjo de las tradiciones y la falta de medios de instrucción, perjudican notoriamente a las jóvenes.»

Encontramos en la encuesta de la Unesco algunos datos ilustrativos de la situación: con excepción de Polonia que en el sector agrícola cuenta el 55 por 100 de alumnas en la enseñanza técnica, en la casi totalidad de las naciones sólo hay 28 mujeres y 72 varones. La tasa de muchachas es ínfima en los sectores industriales, fabricación de instrumentos de precisión e imprenta. En química la proporción se eleva al 36 por 100. Para la alimentación el 97 y el 98 por 100 son mujeres en países como Polonia, en los demás no llegan ni al 50 por 100; en la producción textil y el calzado del Japón, el 99 por 100 son mujeres así como en el comercio y trabajo de oficina, pero es ínfima la proporción de mujeres en comunicaciones y transporte.

ARGELIA: FORMACION DEL PERSONAL

En 1962, cuando Argelia logró su independencia, los 20.000 miembros del personal docente eran en su mayoría extranjeros. Este per-

sonal emigró posteriormente en la proporción de un 80 por 100. Gran parte de la población francesa hizo otro tanto, con lo cual las necesidades del comercio y de la industria, en materia de personal capacitado, contribuyeron a menguar todavía más los efectivos docentes.

No obstante, el Gobierno impuso la enseñanza obligatoria. La población escolar, como consecuencia, aumentó en un 50 por 100.

Se reclutaron 10.000 instructores, la mayoría carecía de la formación necesaria para ejercer. Se estableció un centro de perfeccionamiento para que al cabo de cuatro años obtuviesen la calificación de maestros. Se utilizó toda suerte de procedimientos de enseñanza.

Uno de ellos fue el de «jornada pedagógica», cursillo que se lleva-

ba a cabo cada semana en un día de asueto. Se centraron en la enseñanza de la gramática y de la aritmética. Se hicieron tres filmes en los que se mostraba a cierto número de expertos dando clase. Cada proyección era seguida de un análisis crítico.

Se han editado tres manuales de autoinstrucción, acompañados de sus correspondientes lecciones programadas.

Parte de la formación tiene lugar por correspondencia.

Para los instructores de centros urbanos se han creado centros de enseñanza y formación profesional, tanto primaria como secundaria. El coste de estos estudios se descuenta de sus salarios. En los veranos se dan cursos especiales «Chantiers culturels». En el año 1965, 8.500 instructores participaron en estos cursos.

La experiencia argelina es un ejemplo de la utilidad de tener más en cuenta los fines que los medios.

CHECOSLOVAQUIA: ESTUDIANTES TRABAJADORES

Los estudiantes de la Escuela Superior de Construcción de Maquinaria e Industria Textil de Liberec, han fundado una empresa que deberá producirles ingresos mediante diversos tipos de trabajo. Entre otras cosas, los estudiantes venderán «souvenirs», cuidarán niños, darán clases particulares y, durante las vacaciones, alquilarán una residencia para hotel de universitarios. Los estudiantes cuentan con el apoyo de las autoridades correspondientes.

5.5 Crónica legislativa

DELEGACIONES PROVINCIALES DEL MINISTERIO

La orden ministerial de 24 de febrero de 1969 (BOE de 5 de marzo) desarrolla el decreto de 25 de septiembre anterior (del que se dio cuenta en la Crónica legislativa del número 201 de la REVISTA DE EDUCACION) sobre Delegaciones Provinciales del Ministerio.

Constituye esta orden ministerial un amplio desarrollo del contenido de las disposiciones del decreto. Determina las misiones y las actividades propias de las Delegaciones Provinciales, que abarcan desde la elaboración de planes de expansión, formulación de programas de Educación Permanente Profesional y Cultural para adultos, realización de estudios sobre necesidades y ordenación socio-geográfica de establecimientos educativos y culturales, etc., hasta la organización de clases y seminarios de perfeccionamiento para el personal, vigilancia del cumplimiento del Principio de Igualdad de Oportunidades para la educación y la cultura, promoción de medidas convenientes a la investigación, conservación e inventario del Patrimonio Histórico-artístico-documental y colaboración con cuantos organismos y entidades persiguen objetivos de promoción profesional y de cualificación de la mano de obra. Las Delegaciones Provinciales integran administrativamente las inspecciones técnicas de ámbito provincial, llevarán el inventario de todos los edificios adscritos al departamento en la provincia, formalizarán los contratos que el ministerio celebre en el ámbito provincial, etc.

Para el cumplimiento de sus funciones las Delegaciones Provinciales podrán contar con unidades de planificación, estadística e inventario; créditos y material; personal y asuntos generales; protección escolar y promoción educativa y cultural, así como con unidades técnicas de construcción para la vigilancia y control de la ejecución de las obras a cargo del departamento.

INSTITUTO DE INFORMATICA

El progresivo incremento de la utilización de las técnicas de la informática, basadas en el empleo de calculadoras electrónicas, ha determinado la creación del Instituto de Informática llevada a cabo por decreto de 29 de marzo pasado.

La finalidad del instituto es fundamentalmente docente, y las características especiales de esta docencia han obligado a otorgar provisionalmente al instituto una naturaleza peculiar, que no excluye su posible incorporación en el futuro a la Universidad.

El alcance de las enseñanzas no se limita, sin embargo, según el decreto, a lo académico, sino que se extiende también a lo profesional. Las enseñanzas y los títulos profesionales que el decreto establece corresponden a las siguientes especialidades: Codificador de datos, Operador, Programador de aplicaciones, Programador de sistemas, Analista de aplicaciones, Analista de sistemas y Técnico de sistemas. Para la iniciación de los estudios correspondientes a las dos primeras se exige título académico de enseñanzas medias de Grado elemental; para la tercera, de Grado superior, y en cuanto a las restantes cada uno de los títulos que quedan relacionados habilita para iniciar los estudios que corresponden al siguiente en la relación. Las disposiciones transitorias del decreto establecen las condiciones y los límites de la capacidad de ejercicio profesional para quienes en la fecha del decreto se encuentren en el ejercicio de alguna de las profesiones a que éste se refiere.

El decreto autoriza la constitución, junfo al Instituto de Informática, de centros legalmente reconocidos, sujetos a la inspección del ministerio. Los alumnos que cursen estudios en estos centros deberán, para obtener el título correspondiente, revalidarlos en el Instituto de Informática, previa la realización de un examen.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG.
MARZO-ABRIL**

**Tomo 293 - 1969
1-15 marzo**

Orden de 18 de febrero de 1969 por la que se fija en tres años la validez en el cargo de director de las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería Técnica.—**290.**

Orden de 24 de febrero de 1969 por la que se desarrolla el decreto 2538/1968, de 25 de septiembre, sobre las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.—**300.**

**Tomo 294 - 1969
16-31 marzo**

Orden de 3 de marzo de 1969 por la que se dan normas para el cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 1.º del decreto de 12 de junio de 1953, sobre transmisión de Antigüedades y Obras de Arte.—**356.**

Decreto 452/1969, de 27 de marzo, sobre Ordenación de Colegios Universitario adscritos.—**373.**

Orden de 11 de marzo de 1969 por la que se establece la especialidad de Educación Física a cargo de Maestros Nacionales.—**374.**

Decreto 463/1969, de 27 de marzo, por el que se modifica el de 21 de diciembre de 1951 sobre Composición de los Tribunales de Oposiciones al Profesorado de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.—**387.**

Orden de 18 de marzo de 1969 sobre cambio de denominación de determinadas asignaturas de 5.º curso, Plan 1964, de la carrera de Ingenieros de Montes.—**388.**

**Tomo 295 - 1969
1-15 abril**

Decreto-ley 11/1969, de 31 de marzo, por el que se hace extensivo el régimen de la ley 52/1962, de 21 de julio, a la delimitación, ocupación y urbanización de los terrenos precisos para la edificación de la segunda Ciudad Universitaria de Madrid.—**393.**

Orden de 25 de marzo de 1969 por la que se dictan normas sobre Libros de texto de Enseñanza Media.—**397.**

Orden de 27 de marzo de 1969 por la que se modifica la de primero de junio de 1967, que estableció el Plan de estudios del Magisterio.—**409.**

Orden de 15 de marzo de 1969 por la que se aprueba el Reglamento de la Escuela de Artes Aplicadas a la Restauración y Conservación de Obras y Objetos de Arte, Arqueología y Etnología.—**418.**

Decreto 554/1969, de 29 de marzo, por el que se crea un Instituto de Informática, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, con sede en Madrid, y se regulan las enseñanzas de la misma.—**435.**

Orden de 14 de marzo de 1969 por la que se reestructura la composición de la Junta Económica Central de Escuelas Normales.—**436.**

**Tomo 296 - 1969
16-30 abril**

Orden de 28 de marzo de 1969 por la que se modifican algunos puntos de la orden de 21 de marzo de 1967, relativa a instrucciones para los exámenes de Grado elemental y de Grado superior del Bachillerato general.—**461.**

6. Bibliografía

Bibliografía sobre la Universidad, por MARIA GARCIA DEL ARENAL

Esta bibliografía no pretende ser exhaustiva. Comprende únicamente el material que ha podido ser reunido con los medios actualmente al alcance del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia. Se limita, por otra parte, al último decenio, con algunas excepciones respecto a obras que pueden considerarse más representativas.

Las firmas al pie de algunas publicaciones hacen referencia a los fondos del citado Gabinete.

- ADAMS: *Por una política estudiantil*. Barcelona, Ed. de Cultura Popular, 1968.
- ADISESHIAH, Malcolm S.: *La vocation internationale de l'Université*. Allocution prononcée par... Directeur adjoint de Unesco au Colloque de l'Entraide Universitaire mondiale, Leysin, Suisse, 6 juillet 1968. París, Unesco, 1968, 28 pp., 27 cm.—**C70/21**.
- AGUILAR PIÑAL, Francisco: *Los comienzos de la crisis universitaria en España*. Barcelona, Ed. de Cultura Popular, 1968.
- AGRAMONTE, Roberto: *Sociología de la Universidad*. 2.ª ed. México, D. F. Instituto de Investigaciones Sociales. Universidad Nacional, 1957, 166 pp., +1 h., 18 centímetros.—**37-D/246**.
- ALDRIDGE, Gordon J., y McGRATH, Earl J.: *Liberal Education and Social work*. New York. Teachers College, Columbia University, 1965, 102 pp.
- ALLPONT, Gordon W.: *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Versión castellana de Ismael Antich, 2.ª edición, Barcelona, Ed. Herder, 1968, 691 páginas, 24 cm., tela.—**109**.
- ANTOINE, Gerald, y PASSERON, Jean-Claude: *La réforme de l'Université*. París, Calmann-Levy, 294 páginas.
- ARMAND, Louis, y DRANCOURT, Michel: *Una sociedad en movimiento*. Madrid, Ediciones Cid, 1965.
- Association Internationale des Universités: *Autonomie universitaire, sa signification aujourd'hui*. París, 1965.
- Association Internationale des Universités: *Le recrutement du personnel d'enseignement supérieur*. París, 1960.
- Association Internationale des Universités: *L'Université et la formation des cadres de la vie publique*.
- ATCON, Rudolph P.: *La Universidad latinoamericana*. Propuesta para un enfoque integral del desarrollo social, económico y educacional en América Latina. Bogotá. ECO, Revista de la Cultura de Occidente, 1966, 160 páginas, 25 cm.—**37-B/224**.
- AZCARATE, Pablo de: *La cuestión universitaria*. Epistolario de Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón. Madrid, Ed. Tecnos, 1967.
- BALCELLS, Alfonso: *La Universidad, sus hombres y la sociedad*. Conferencias y entrevistas. Salamanca. Public. de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad, 1968, 94 pp., 20,5 cm.—**135**.
- BANTOCK, G. H.: *Education in an industrial society*. Londres, Ed. Faber and Faber, 1963.
- BEN-DAVID, Joseph.: *La recherche fondamentale et les universités*. Réflexions sur les disparités internationales. París. OCDE, 1968, 117 pp., 24 cm.—**899**.
- BEN-DAVID, Joseph y otros: *La Universidad en transformación*. Barcelona, Ed. Seix y Barral, 1966, 243 pp.+2 h., 18 cm.—**37-C/2554**.
- BENJAMIN, Harold R. W.: *La Educación superior en las Repúblicas americanas*. Madrid, Ed. del Castillo, 1966.
- BERGER, Gaston: *L'homme moderne et son éducation*. París, Ed. Presses Universitaires de France, 1962.
- BERGER, Gaston: *Universidad, tecnología y política*. Madrid, Ed. Cid, 1965, 280 pp., 19,5 cm.—**37-C/2314**.
- BLANCO AGUINAGA, F., y otros: *La Universidad*. Madrid, 1969, 279 pp. (Los Complementarios, 16).
- BLAUCH, Lloyd E.: *Accreditation in Higher Education*. Washington, D. C. Department of Health Education and Welfare. Office of Education, 1959, VIII+247 páginas, 26 cm.
- BONDY, François: *Teach-ins in Sussex*. Der Monat, 1966.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Ed. Labor, 1967.
- BOUSQUET, Jacques: *Economía política de la Educación*. Madrid, Ed. Instituto de Estudios Políticos, 1960.
- BOWLES, Frank: *Accès a l'enseignement supérieur*. París Unesco, 1964.
- BOWMAN, Mary Jean, y otros: *Reading in the economics of*

- Education*. París, Unesco, 1968, 945 pp.
- BRAMELD, Théodore: *La Educación como poder*. Versión española de Juan Bosco Auriolles Guevara. México, D. F., Ed. F. Trillas, S. A., 1967, 189 pp.+1 h., 21 centímetros.—506.
- BROWN, J. D.: *Les hippies*. París. Robert Lafont, 1968, 274 páginas+8 lám.+3 h., 20 cm.—105.
- BUCETA FACORRO, Luis: *La juventud ante los problemas sociales*. Madrid, Ed. Doncel, 1966.
- CACHO VIU, Vicente: *La Institución libre de Enseñanza*. Madrid, Ed. Rialp, 1962.
- CAPELLE, Jean: *L'école de demain reste à faire*. París, Ed. Presses Universitaires de France, 1966.
- CARBONARO, Antonio: *Struttura sociale e socializzazione*. Firenze. Ed. La Nuova Italia, 1968, XV+308 pp.+1 h., 20,5 cm.—214.
- CASTRO Y PASCUAL, Francisco de: *Universidad de Madrid*. (Neurosis poscatastrófica y crisis universitaria). Discurso en la inauguración del Curso académico 1932-1933. Madrid, Universidad, 1932, 110 pp.+1 h., 20 centímetros.—37-F/193.
- CATALANO, Pierangelo: *Per l'aggiornamento delle Università italiana*. Milán, Ed. Centro Studi Sociali, 1966.
- Centro de Estudios Sociales. Santa Cruz del Valle de los Caídos: *La promoción social en España*. Madrid, 1966.
- CLAUSSE, Arnould: *Pedagogie rationaliste*. París, Presses Universitaires de France, 1968, 186 páginas, 17 cm.—478.
- Collège D'Europe et Bureau Universitaire du Mouvement Européen à Bruges du 4 au 7 avril 1960: *Université Européenne*. Documents et Conclusion. Leyde. Collège d'Europe, 1960, 48 páginas, 23,5 cm.—378-F/335.
- Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social. Madrid. Comisión de Enseñanza y Formación Profesional: *II Plan de Desarrollo Económico y Social*. Madrid. Presidencia del Gobierno (S. a.), 190 pp., 29 centímetros.—438.
- Comisaría para el SEU. Centro de Documentación: *Educación, Universidad y Mundo estudiantil*. Madrid, 1968, 3 h.+1.046 pp.—552.
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa: *La Iglesia y la Educación en España hoy*. Madrid, 1969.
- Comitato Cattolico Docenti Universitari: *L'Università, oggi*. Roma, 1965, 276 pp.
- Comitato di Studio dei Problemi dell'Università Italiana: *Studi sull'Università*. 5 vol., 1960-67.
- Comité Etudiant pour les Libertés Universitaires: *Pour rebâtir l'Université*. Etude réalisée par un groupe de Syndicalistes étudiants. París. La Table Ronde, 1969, 174 pp.+1 h., 20 cm.—774.
- Conference Internationale d'Enseignement Supérieure: *Problèmes d'Université*. Inst. International de Cooperation intellectuelle et La Société d'Enseignement Supérieur, 1938, 428 páginas+1 h., 25 cm.—37-B/48.
- Conseil de l'Europe. Assemblée Consultive: *La Crise Actuelle de la société Européenne*. Estrasburgo, 1968, 1 vol., 26,5 cm.—648.
- COOMBS, Philip H.: *The World Educational crisis*. A Systems Analysis. Nueva York-Toronto. Oxford University Press, 1968, X+241 pp., 20 cm.—548.
- CRAIG, Charlton Th.: *La rebelión estudiantil*. Traducción de Joaquín Martínez. Barcelona-Bogotá. Plaza & Janés, S. A., 1969, 267 pp.+1 h., con grab.
- CRUZ HERNANDEZ, Miguel: *Principios y límites de la Universidad en una sociedad de masas tecnificada*. Discurso pronunciado en la apertura del Curso Académico 1968-69. Salamanca. Universidad, 1968, 65 pp.+h., 24 cm.—C14/267.
- Cuadernos para el diálogo*. Número extraordinario V-1967, dedicado a la Universidad.—103.
- DAVRANCHE, Maurice: *Enquête sur la Jeunesse*. Comenté par Georges Fouchard. Saint Amand (Cher). Gallimard, 1968, 383 páginas+1 h., 16,5 cm.—316.
- DAWSON, Christopher: *La crisis de la Educación Occidental*. Madrid, Ed. Rialp, 1962.
- DENT, H. C.: *Universities in transition*. London. Cohen and West, 1961, 176 pp., 19 cm.—37-D/268.
- Department of Education and Science. London: *Signpost to Higher Education*. Londres, 1967.
- Department of Health Education and Welfare. Washington D. C.: *Talent and tomorrow's Teachers*. Washington D. C., 1963.
- D'HOOGH, Chr. y J. MAYER: *Jeunesse Belge. Opinions et Aspirations*. Bruselas. Universidad libre. Instituto de Sociología, 1963, 97 pp.
- DIEZ HOCHLEITNER, Ricardo: *Política y financiación de la Educación*. Madrid. Escuela Nacional de la Administración Pública, 1967.
- DREZE, Jacques, y DEBELLE, Jean: *Conception de l'Université*. Pref. du Prof. Paul Ricoeur. París, Payot Coll «Citoyens» número 1, 200 pp., 20 cm.
- EVANS, Richard Isadore: *Resistance to innovation in Higher Education*. A social psychological exploration focused on Television and the establishment by... in collaboration with Peter K. Leppmann. Foreword by Nevitt Sanford. San Francisco. Jossey-Bass, 1968, XII+198 páginas, con grab.
- Federación Española de Religiosos de Enseñanza. Madrid: *La democratización de la Enseñanza*. Madrid, 1968.
- FISCHER, Ernst: *Problemas de la generación joven*. Madrid, Ed. Ciencia Nueva, 1965.
- Fondation Universitaire. Bruxelles: *Rapport sur le développement de la Science Occidentale*. Bruselas, 1960, 22 pp.+2 h., 27 cm.—C.3/54.
- FONTAN, Antonio: *Una nueva Universidad española. El Estudio General de Navarra*. Pamplona, 1960, 21 pp., 21 cm.—378F/333.
- FOURASTIE, Jean: *Las condiciones del espíritu científico*. Madrid, Ed. Cid, 1966.
- FOURASTIE, Jean: *Inventario del porvenir*. Madrid, Ed. Cid, 1966.
- FRAENKEL, Ernst: *Universität und Demokratie*. Stuttgart-Mainz. W. Kohlhammer Verlag. 1967, 70 pp. 17 cm.—132.
- FRASER, Ernst. *Chinese Communist Education*. Nashville. Editorial Vanderbilt University Press. 1965.
- FRAUCA, Juan Luis. *Informe 108ª Conferencia de Wilton-Park sobre los problemas estudiantiles*. Madrid, 1969. 16 pp. a multicopista +2 h. sueltas en inglés.—C17/38.
- FUENMAYOR, Amadeo: *En torno a las Universidades católicas*. Pamplona. Grafinsa, 1968, 56 pp., 21 centímetros.—378F/493.
- Fundación Europea Dragan: *Comunidad cultural. Fundaciones y Universidades europeas*. Palma de Mallorca. F. E. D., 1968, 91 páginas con grab.+3 h., 24 cm.—C9/166.
- GARCIA HOZ, Víctor: *Cuestiones de filosofía individual y social de la Educación*. Madrid, Ed. Rialp, 1962.
- GARCIA ROCA, José Manuel: *Universidad y Política en América*. Madrid. Afrodísio Aguado, Sociedad Anónima, 1966, 222 páginas, 21 cm.
- GILBERT, Edmund W.: *The University Town in England and West Germany*. Chicago. The University of Chicago. Department of Geography Research, 1961.
- GINER DE LOS RIOS, Francisco: *Educación y Enseñanza*. Madrid, Ed. Espasa - Calpe, 1933.
- GOODMAN, Paul: *Freedom and order in the University*. Edited with an introd. by Samuel Gorovitz. Cleveland. Press of Western Reserve University, 1967, XII+218 pp.
- GUSDORF, Georges: *L'Université en question*. París. Payot, 1964, 222 pp.+1 h., 20,5 cm.—37C/2238.
- HARBISON, Frederick, y MYERS, Carles A.: *La formación, clé du développement*. Les stratégies du développement des ressources humaines. Traduit par Dominique Vignaux. París, Ed. Economie et Humanisme -les Editions Ouvriers, 1967, 285 pp., 21 centímetros.—171.
- HEBERGER, K.: *La Enseñanza Superior húngara*. Traducción K. Kulin. Budapest. Tankönyvkiado,

- 1966, 97 pp. con grab.+1 h., 22 centímetros.—**C13/224**.
- HERMANN, Kai: *Los estudiantes en rebeldía*. Madrid, Ed. Rialp, 1968.
- HESS, Herhard: *Die Deutsche Universität 1930-1970*. Bad Godesberg. Inter Naciones, 1968, 52 páginas, 24 cm.—**C4/262**.
- Higher Education*. Informe de la Comisión presidida por Lord Robins. Londres, 1963-1964.
- IBAÑEZ MARTIN, José: *Defensa y glosa de la Universidad*. Discurso pronunciado en las Cortes Españolas. Madrid, 1943, 20 páginas, 22 cm.—**37F/199**.
- IBARZ AZNAREZ, José: *Algunas consideraciones acerca de la Universidad española*. Barcelona, Universidad, 1967.
- Instituto Nacional de Estadística: *Encuesta sobre alumnos universitarios*. Curso 1967-1968. Madrid. Tirado a multicopista, 1968, 20 h., 31 cm.—**C12/213**.
- Institut de Sociologie de l'Université Libre. Bruxelles: *L'Université Européenne*. Bruselas, 1963.
- Istituto per la Cooperazione Universitaria. Milán: *Autonomia universitaria e società*. Atti dell'incontro internazionale di studenti svoltosi a Roma dal 10 al 15 aprile 1968 sul tema: Le attese dei giovani europei difronte alla crisi dell'Università. Milán. Edizioni Ares, 1969, 123 pp.+4 hojas, 22 cm.—**832**.
- Istituto per la Cooperazione Universitaria. Roma: *Declarazione sull'autogoverno e la dinamica dello sviluppo democratico dell'Università*. Roma. Tirado a multicopista, 1969, 3 h., 31 cm.
- JACCARD, Pierre: *Sociologie de l'Education*. París, Payot, 1962.
- JACKSON, B. y MARSDEN, D.: *Education and the Working Class*. Londres, Ed. Penguin Books, 1966.
- JATO, David: *La rebelión de los estudiantes*. Madrid, 1967.
- KERR, Anthony: *Universities o Europe*. Londres. Bowes and Bowes, 1962, XI+235 pp., 22,5 centímetros.—**37C/1874**.
- KERR, Clark: *The Uses of the University*. Harvard, U. P., 1964.
- KRAVETZ, Marc: *L'insurrection étudiant*. París. Payot, 512 pp., 18 centímetros.
- KUHLEN, Raymond G. ed.: *Etudies in Educational Psychology*. Waltham Massachussets-Londres. Blaisdell Publishing Company, 1968, XII+480 pp.+1 h., 23 cm.—**217**.
- LAIN ENTRALGO, Pedro: *Sobre la Universidad hispánica*. Discurso de la sesión inaugural de la I Asamblea de Universidades hispánicas. Madrid, Ed. Cultura Hispánica, 1953, 53 pp.+1 h., 17 cm.—**378F/334**.
- LAIN ENTRALGO, Pedro: *La Universidad, el intelectual y Europa*. Madrid, Ed. Cultura Hispánica, 1950, 140 pp.+1 h., 17 cm.—**32D/44**.
- LAIN ENTRALGO, Pedro: *La Universidad en la vida española*. Discurso en la apertura del Curso 1951-1952 en la Universidad de Madrid. Madrid, Estados, 1952, 32 pp., 17,5 cm.—**378F/126**.
- LATORRE, Angel: *Universidad y Sociedad*. Barcelona, Ed. Ariel, 1964, 270 pp., 22,5 cm.—**37C/2182**.
- LAYTON, David, ed.: *University Teaching in transition*. Edimburgo, Oliver & Boyd, 1968, IX + 161 páginas, 22 cm.—**189**.
- LOPEZ ARANGUREN, J. L.: *El futuro de la Universidad*. Madrid, Ed. Taurus, 1963.
- LOPEZ MEDEL, Jesús: *La Universidad española*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1967.
- LORA TAMAYO, Manuel: *Estructura de las Facultades universitarias y su profesorado*. Discurso pronunciado en las Cortes Españolas (15 julio 1965) para la aprobación del proyecto. Madrid, 1965, 24 pp., 24 cm. Separata de la Revista de Enseñanza Media.—**378F/428**.
- LLAVERO, Francisco: *La repoblación cerebral en España*. Sociedad y Universidad. Madrid, Ed. Paraninfo, 1963.
- MALASSIS, L.: *Rapport sur la création de l'Université agraire et du Centre de Développement rural de Cordove*. Première partie: «L'Université agraire». París. OCDE. Direction de l'Agriculture et de l'Alimentation. Division de l'Action technique. Tirado a multicopista. 1966, 66 pp., 29,5 cm.—**C17/315**.
- MALDONADO, Luis: *Aproximación cristiana al trabajo universitario*. Madrid, Ed. Taurus (sin año, 1966?), 56 pp.
- MARCUSE, Herbet: *La fin de l'Utopie*. Conférences et discours du Comité d'étudiants de l'Université de Berlin Ouest. París, Seuil Combat, 1968.
- MARIAS, Julián: *Meditaciones sobre la sociedad española*. 2.ª edición. Madrid, Alianza Editorial, 1968, 193 pp, 18 cm.—**312**.
- MARIAS, Julián: *La Universidad realidad problemática*. Santiago de Chile, 1953, 63 pp.
- MARTIN GONZALEZ, J.: *Universidad. Disturbios y tomadura de pelo*. Salamanca, Revista «Ser más», n.º 10, 1967, pp. 8-9, 31,5 centímetros.—**378F/484**.
- MARTIN SEYMOR, Lipset, and Wolin, Sheldon: *The Berkeley Student revolt*. Nueva York, Anchor Book, 1965, 586 pp.
- MC GRATH, Earl J.: *The predominately Negro Colleges and Universities in transition*. New York. Teachers College, Columbia University, 1965, 204 pp.
- MARTINOLI, Gino: *L'Università come impresa*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1967, XX + 208 páginas + 2 cm.—**773**.
- MESTHENE, Emmanuel G.: *Les Ministres et la Science*. Rapport de Synthèse de la première Conférence Ministerielle sur la Science, octobre 1963. París, OCDE 1965, 196 pp.+1 h., 24 cm.—**900**.
- MIALARET, Gaston: *Educación nueva y mundo moderno*. Publicado bajo la dirección de ... con la colaboración de Marthe Chenon Thivet y otros. Barcelona, Ed. Vicens-Vives, 1968, 141 pp., 20 cm.—**519**.
- MICHAUD, Guy: *Révolution dans l'Université*. París, Librairie Hachette, 1968, 143 pp., 20 cm.—**454**.
- Ministerio da Educação e Cultura, Brasil: *Relatorio do grupo de Trabalho Criado pelo Decreto n.º 62 937/68*. (S. I. Brasil). Imp. e Enc. do Colégio Pedro II, 1968, 23 pp.+1 h., 23 cm.—**550**.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, y OCDE: *Las necesidades de la educación y el Desarrollo económico-social de España*. Madrid, 1963.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Sección de Información Técnica: *Planes de Estudios vigentes en las Universidades españolas*. Madrid, 1968, 185 pp, 26 cm.—**308**.
- MOUNTFORD, Sir James: *British Universities*. Oxford, 1966.
- MOUSNIER, Roland: *Problèmes de Stratification sociale*. Actes du Colloque International 1966. París, Presses Universitaires de France, 1968, 283 pp., 24 cm. Travaux du Centre de Recherches sur la civilisation de l'Europe Moderne, Fasc. 5.—**193**.
- MUSGRAVE, P.W.: *The Sociology of Education*. Londres, Ed. Methuen & Co. Ltd., 1966.
- NEUHAUS, Rolf: *Dokumente zur Gründung neuer Hochschulen, 1960-1966*. Wiesbaden, Franz Steiner Verlag GmbH, 1968, XVI + 1095 pp. + 4 h. pleg., 21 cm.—**599**.
- NIEL, Mathilde: *Le mouvement étudiant ou la révolution en marche. Signification du mouvement étudiant contemporain*. París, Payot, Coll. L'Université permanent, 126 páginas, 18 cm.
- OCDE: *Aspects economics de l'Enseignement Superieur*. París, 1964
- OCDE: *El Desarrollo económico y las inversiones en Educación*. Conferencia de Wáshington. París, 1961.
- OCDE: *L'Education et le Développement économique et social*. París, 1963.
- OCDE: *La Planificación de la Educación para el Desarrollo económico y social*. París, 1963.
- OCDE: *Planification de l'Enseignement. Problèmes d'organisation*. París, 1966.
- OCDE: *Problèmes de politique scientifique*. Séminaire de Jouyen-Josas (France), 19-25 février 1967. París, 1968, 215 pp., 24 cm. **898**.
- OCDE: *Le Projet regional Méditerranéen. Espagne*. París, 1963.
- OCDE: *Le Projet regional Méditerranéen. Grece*. París, 1963.
- OCDE: *Le Projet regional Méditerranéen. Italie*. París, 1963.

- OCDE: *Le Projet regional Mediterranéen. Portugal*. París, 1963.
- OCDE: *Le Projet regional Mediterranéen. Six pays en quête d'un plan*. París, 1963.
- OCDE: *Le Projet regional Mediterranéen. Turquie*. París, 1963.
- OCDE: *Le Projet regional Mediterranéen. Yougoslavie*. París, 1963.
- OCDE: *La recherche fondamentale et la politique des gouvernements*. París, 1966, 80 pp., 24 cm.—**897**.
- OCDE. Directorate for Scientific Affairs: *Manpower forecasting in Educational Planning*. Report of the Joint EIP/MRP meeting. París, december 1965. París, 1967, 194 pp., 27 cm.—**421**.
- ORTEGA Y GASSET, José: *El libro de las misiones*. 8.ª Edición. Madrid, Espasa-Calpe, 1965, 162 pp., 18 cm. (Contiene: Misión del Bibliotecario. Misión de la Universidad. Miseria y esplendor de la traducción).—**1-D/61**.
- OTERO AENLLE, E: *La Universidad y el Plan de Desarrollo económico*. Madrid, Revista de Economía, 1966.
- PASSERON, Jean Claude, y ANTOINE, Gérald: *La réforme de l'Université*. París, Ed. Calmani-Lévy, 1966.
- PEGUY, Charles: *Notre jeunesse*. París, Payot. Coll. Idées, n.º 176, 256 pp., 16,5 cm.
- PENNER, Jean, y BEREDAY, George Z. F.: *Política de la Educación soviética*. Barcelona, Ed. Lumen, 1965.
- PERKINS, James A.: *The University in transition*. Princeton University Press, 1967.
- PERLMAN, Helen Harris: *Persona, social rol and personality*. Chicago and London, The University of Chicago Press, 1968, 6 h. + 242 pp., 22 cm.—**186**.
- PIOBETTA, J. B.: *Les institutions universitaires*. París, PUF, 1961.
- POIGNANT, Raymond: *L'Enseignement dans les Pays du Marché commun*. París, Institut Pedagogique National, 1965.
- Problèmes de planification de l'Éducation*. París, Presses Universitaires de France, 1964.
- RANDLE, Patricio H.: *¿Hacia una nueva Universidad?* Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1968, 126 pp. + 1 h., 20 cm.—**264**.
- Reflexions pour 1985*. Ed. La Documentation Française, 1964.
- ROBBINS, Lord: *The University in the Modern World*. Londres, Editorial Macmillan, 1966.
- RODRIGUEZ-ARIAS BUSTAMANTE, Lino: *La Universidad ¿en crisis?* Panamá, Ed. Mundial, 1962, 23 pp. con grab., 22,5 cm.—**378-F/375**.
- ROURKE, Francis E., and Brooks, Glenn E.: *The Managerial Revolution in Higher Education*. Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1966, 23,5 cm.—**254**.
- RUSSELL, Bertrand: *Ensayos sobre Educación*. Madrid, Espasa-Calpe, S. A., 1967.
- RUSSO, Giovanni: *Università anno zero*. Roma, Armando Armando, 1966, 224 pp.
- SCHELSKY, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit*. Hamburgo, Rowohlt, 1963, 350 pp.
- SCIACCA, Michele F.: *El problema de la Educación*. Barcelona, Editorial Luis Miracle, 1962.
- SCHNAPP, Alain, y VIDAL-NAQUET, Pierre: *Journal de la Commune Etudiant*. Textes et Documents, novembre 1967-juin 1968. París, Ed. du Seuil, 1969, 876 páginas + 1 h., 21 cm.—**789**.
- SEIDMANN, Peter: *Juventud moderna*. Traducción directa por Herbert Wolfgang Jung. Buenos Aires, Ed. Nova, 1968, 254 pp. + 2 h., 20 cm.—**896**.
- Service National de la Jeunesse, Belgique: *Jeunes ou aller? Echanges internationaux de Jeunesse*. Bruselas, 1961-1962, 2 vol., 14,5 y 16 cm.—**C5/81(1-2)**.
- SIGUAN SOLER, Miguel: *Educación y Desarrollo*. Madrid, BOE, 1966.
- Sindicato Español Universitario. VI Curso de verano: *Bases para una nueva ordenación de la Universidad española*. Santander, SEU, 1963, 9 vol., 31 cm.—**378F/385(1-9)**.
- Sindicato Español Universitario. VIII Curso de verano: *La Universidad española ante la nueva sociedad*. Madrid, SEU, 1965, 3 vol., 31 cm.—**37-A/75(1-3)**.
- Sindicato Nacional de Enseñanza (SNE): *Informe-consulta sobre la reforma y expansión universitarias*. Cuestionario. Madrid, 1967, 49 pp. **C85/1**.
- SPEAKMAN, Cummins E., Jr.: *Intercambio educativo internacional*. Traducción: Carolina Duggan. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1968, 150 pp. + 1 h., 22 cm.—**263**.
- SUAREZ GONZALEZ, Fernando: *Teoría del Colegio Mayor*. Madrid, 1966.
- THUT, I. N., and Adans: *Educational patterns in contemporary societies*. Nueva York, Ed. McGraw-Hill Book Company, 1953.
- TOVAR, Antonio: *Universidad y Educación de masas*. (Ensayo sobre el porvenir de España.) Barcelona, Ediciones Ariel, 1968, 217 páginas, 22,5 cm.—**477**.
- UNESCO: *Access to Higher Education*. Vol. II. Lieja, 1965.
- UNESCO: *Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la Educación*. París, 1965.
- UNESCO: *Conferencia Internacional sobre Planteamiento de la Educación*. París, 6-14 de agosto de 1968. Informe final. París, 1968, 78 pp., anexos incluidos.—**C22/52**.
- UNESCO. International Association of Universities: *Meeting of experts on teaching and learning methods in University institutions*. Unesco House, París 23-27 september 1968. Final report. París, 1968, 1 fasc., 27 cm.—**C39/413**.
- UNESCO. Repertorios internacionales de Educación: *Asociaciones de personal docente*. París, 1961.
- UNESCO. Repertorios internacionales de Educación: *Editores de publicaciones pedagógicas*. París, 1962.
- UNESCO. Repertorios internacionales de educación: *Revistas pedagógicas*. París, 1963.
- La Universidad actual en crisis*. Antología de textos desde 1939. Introducción y selección de textos, Jesús Burillo. Madrid. Ed. Magisterio Español, S. A., 1968, 18 cm.—**145**.
- VAIZEY, John, y otros: *Aspectos económicos de la Educación*. Buenos Aires. Solar/Hachette, 1968, 155 pp. + 2 h., 20 cm.—**507**.
- VEGA Y AGUILAR, J. I. de la: *Una Universidad para el futuro*. Barcelona, 1969, XII + 199 páginas, 18 cm.
- WAHLQUIST, John T., y THORNTON, James W. Jr.: *La Enseñanza superior estatal*. Traducción de Flora Setaro. Buenos Aires, Ed. Troquel, 1968, 158 pp. + 1 h., 22 cm.—**34**.
- WALLACE, Anthony F. C.: *Cultura y personalidad*. Traducción de Emma Kostelboim. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1963, 253 páginas, 17,5 cm.—**112**.
- WEICHSELBERGER, Kurt. Tub. Technische Universität Berlin: *Die Universität 1968. Versuch einer diagnose und therapie*. Berlin. Nachrichten des Rektors, 1968, 15 pp., 19,5 cm.—**C12/205**.
- WILLIAMS, Aston R.: *General Education in Higher Education*. New York. Teachers College. Columbia University, 1968.
- ZEGEL, Silvain: *Les idées de Mai*. Saint-Amand, Ed. Gallimard, 1968, 245 pp. + 2 h., 16 cm.—**192**.

PUBLICACIONES PERIODICAS

- AAUP Bulletin. Washington D. C. American Association of University Professors.—**R-1**.
- Academe. Newsletter of the American Association of University Professors. Washington D. C.—**R-304**.
- Academia Friburgensis. Nouvelles Universitaires. Freiburg.
- AHE (Association for Higher Education) College and University Bulletin. Washington, D. C. G. Kerry Smith, Ed.
- American Alumni Council News. Washington, D. C. Charles M. Helmken, Ed.
- American Education. Washington, D. C. Government Printing Office. Division of Public Documents.—**R-5**.
- Anales de la Universidad de Murcia. Murcia. Universidad.—**R-300**.
- Anales de la Universidad de Valencia. Valencia. Universidad.—**R-301**.
- Annales de l'Université de Paris. París. La Sorbonne.—**R-8**.

- L'anné propédeutique.* París. Editions du Centre de Documentation Universitaire.
- Apuntes universitarios.* Madrid. Colegio Mayor Universitario Chamínade.—**R-16.**
- Avanzada.* Revista de información universitaria. Madrid. Hermandad Nacional Universitaria.—**R-17.**
- Avenirs.* BUS. Bureau Universitaire Statistique et de Documentation Scolaires et Professionnelles. París. Institut Pédagogique National.—**R-18.**
- Boletín* (Centro de Documentación). Madrid. Comisaría para el SEU.—**R-32.**
- Bollettino-Notiziario* dell'Università degli Studi di Padova. Padova. Università.—**R-59.**
- Bollettino Ufficiale* dell'Università degli Studi di Bari. Bari. Università.—**R-57.**
- Bulletin.* París. Association Internationale des Universités.—**R-63.**
- Bulletin of the American Association of University Professors.* Washington, D. C. Bertram H. Davis, Ed.
- Bulletin of Education.* Lawrence (Kansas). The University of Kansas.—**R-70.**
- Cahiers.* París. Association Internationale des Universités.
- Les Cahiers de Bruges.* Recherches Européennes. Bruges. Editions de Tempel.
- College and University.* American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers. Allenton, Pa. Cedar Crest College.
- Cuadernos para el diálogo.* Madrid.—**R-103.**
- Daigaku Jihô* (University Bulletin). Tokyo. National Association of Private Universities.
- Dai-Hoc.* Revista de Enseñanza Superior. Hue (República del Vietnam). Rectorado de la Universidad.
- Die Deutsche Universitätzeitung.* Monatsschrift für die Universitäten un Hochschulen. Frankfurt.
- Economic Development and Cultural Change.* Chicago, Ill. University. Manning Nash Ed.
- Education in Japan* (Journal for Overseas). Hiroshima. The International Educational Research Institute. Hiroshima University.—**R-134.**
- Education et Socialisme.* Carcet mensuel de la Centrale d'Education ouvrière. Bruxelles.
- Estudios de Deusto.* Revista dirigida por los profesores de las Facultades de Derecho y Economía de la Universidad de Deusto. Bilbao.—**R-302.**
- Felsooktatási szemle* (Revista de la Enseñanza superior). Budapest. Művelődésügyi Minisztérium.
- Feuillets S. N. J.* Bulletin d'information du Service National de la Jeunesse. Bruxelles.
- Gaceta Universitaria.* Pamplona.—**R-303**
- Geo. Washington University.* Washington, D. C. Margaret Davis, Ed.
- Gymnasium.* Heidelberg. Carl Winter. Universitätsverlag.—**R-156.**
- Higher Education.* París. Unesco.
- Higher Education and National Affairs.* Washington, D. C. American Council on Education.
- Indice Educacional.* Maracaibo. Universidad de Zulia. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación.—**R-163.**
- Informations Universitaires et Professionnelles Internationales.* París. L'Association Internationale d'Information Escolaire Universitaire et Professionnelle.—**R-173.**
- International Review of Education.* Hamburgo. Unesco. Institute for Education.
- Journal of the American Association of University Women.* Washington, D. C. Elisabeth Phinney, Ed.
- Journal of Negro Education.* Washington, D. C. Bureau of Educational Research Howard University.
- New York University Alumni News.* New York, N. Y. Stanley Saplín, Ed.
- Notiziario.* Camerino. Università degli Studi di Camerino.—**R-198.**
- Passe-partout.* Revue française pour la jeunesse du monde. París. Librairie Hachette.—**R-213.**
- Pax Romana.* Mouvement International des intellectuels catholiques. Friburgo.
- Reports.* Chicago, Ill. University Sheldon Garber Ed.
- Revista de la Universidad de Buenos Aires.* Buenos Aires. Universidad.—**R-234.**
- Revista de la Universidad de Madrid.* Madrid. Universidad.
- Revista de la Universidad Nacional de Córdoba.* Córdoba (Rep. Argentina). Universidad.—**R-236.**
- Revista de la Universidad de Oviedo.* Oviedo. Universidad.
- Revue de l'Enseignement Supérieur.* París. S.E.V.P.E.N.—**R-237.**
- Ricerca.* Roma. Federazione Universitaria Cattolica Italiana.
- Santa Cruz.* Valladolid. Colegio Mayor Universitario Santa Cruz.
- Student Mirror.* Colloquium. Berlin-Dahlem (República Federal Alemana).
- Universidad de Antioquia.* Medellín. Universidad de Antioquia.—**R-265.**
- Universidad de La Habana.* La Habana. Comisión de Extensión Universitaria.—**R-266.**
- Universitas.* Madjalah Asuhan Mahasiswa Bersifat Umum. Jogjakarta.
- Universitas.* Revista alemana de Letras, Ciencia y Arte. Edición trimestral en lengua española. Stuttgart (Alemania Occidental). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft M.B.H.—**R-267.**
- Universiteit en Hogeschool* (University and Higher Education). Utrecht.
- Universitet Danas* (Universidad de hoy). Belgrado. Comunidad de Universidades yugoslavas, en colaboración con la Unión de Asociaciones de Profesores de la Universidad y de otros científicos de Yugoslavia, y con la Unión de los Estudiantes de Yugoslavia.
- Universities Quarterly.* Londres. Turnstile Press Ltd.
- The Universities Review.* Londres. Association of University Teachers.
- University Affaires.* Ottawa. Canadian Universities Foundation.
- Vestnik vysej skoli* (Boletín de las Escuelas Superiores). Moscú. Ministerio de Enseñanza Superior.
- Vida Universitaria.* La Habana. Comisión de Extensión Universitaria.

6.1 Reseñas

NASSIF, RICARDO: *Dewey. Su pensamiento pedagógico*. Centro Editor de América Latina, Sociedad Anónima. Buenos Aires, 1968, número 22 de la colección «Enciclopedia del pensamiento esencial», I vol. de 118 pp.

Digamos, en primer lugar, que el profesor Nassif ofrece en este pequeño gran libro un ejemplo de lo que debe ser el estudio monográfico de la vida, pensamiento y obras de cualquier personaje incorporado a la historia de la cultura: una sistemática ordenación interpretativa de las doctrinas con sus conexiones y proyecciones; una selección de textos originales del autor estudiado, justificativas de las interpretaciones del exponente; una cronología biográfica de convivencias y coincidencias temporales del personaje estudiado relativamente a otros pensadores y acontecimientos, y una bibliografía exhaustiva de producciones originales del autor y de las obras de otros autores a que ha dado lugar, indicando las traducciones al idioma en que la monografía se escribe.

Así, esta monografía sobre el gran filósofo y pedagogo norteamericano Dewey, cumple perfectamente el servicio exigible a esta clase de trabajos, que es poner al alcance de todos, con claridad y precisión, la significación y originalidad de un pensador para juzgar inequívocamente con ellas en posteriores elaboraciones doctrinales.

La primera idea que se destaca en este estudio es la de la dignificación filosófica de la pedagogía en mucha mayor medida que la que pueda atribuirse, por ejemplo, a un Herbart o a un Natorp. Y ello, porque encontramos en Dewey no solamente una estrecha, indisoluble conexión entre el pensamiento filosófico y el pensamiento pedagógico (consecuencia de que toda filosofía auténtica da lugar inevitablemente a una aplicación educativa), sino una reconstrucción de la filosofía como filosofía de la educación. «En este rasgo —dice Nassif— está el pun-

to neurálgico del ideario deweyano en el cual se produce la conversión de la filosofía en filosofía de la educación.» Hay como una simbiosis entre filosofía y pedagogía. Las filosofías tienen la obligación de elaborar lo que llama «los equivalentes educativos», al mismo tiempo que la educación tiene la obligación de inspirarse en la reflexión filosófica para evitar el riesgo de una empírica tarea rutinaria. La filosofía es un estilo de vida que no descansa hasta realizarse en la propia vida del filósofo y de los demás. Pero, más allá de eso, «si el objetivo de la educación es formar fundamentales disposiciones intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y a los hombres, la filosofía puede definirse como la teoría general de la educación».

Dewey, en cuyo pensamiento se funden corrientes vitalistas, voluntaristas, pragmatistas, behavioristas, estructuralistas, existencialistas incluso, en cuanto se opone a la rigidez absolutista del doctrinarismo abstracto y proclama la validez de la experiencia y la interpretación de la vida humana como sucesión de experiencias en verdadera continuidad de «interacciones» y de «situaciones», logra forjar una doctrina original filosófico-educativa caracterizada por tres rasgos: *instrumentalismo*, *experimentalismo* y *progresivismo*. Puede decirse que formuló la filosofía y la pedagogía correspondientes al ámbito de un país en aguda crisis de crecimiento, lanzado a la aventura de un experimento todavía inédito en la historia de la humanidad; «fue una teoría para una sociedad y una época de cambios», para un pueblo joven, rico y con prisa que, igualando los términos de la sentencia clásica, quiere vivir y filosofar a un tiempo haciendo filosofía de la vida y vida de la filosofía. Y conviene considerar la vigencia de las doctrinas de Dewey en el mundo actual caracterizado por el cambio vertiginoso, por la prisa, por la novedad, por la crisis de crecimiento, por la juventud (di-

gamos, si se nos permite, por su, en cierto modo, «americanización»), para una renovación a fondo de nuestros sistemas pedagógicos.

Subraya Nassif el concepto educativo de Dewey, como un proceso de constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia que se tiene y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente, de cuyo proceso derivan otros dos: el de la continuidad y el de la interacción dentro de la «situación educativa». La educación lleva así a un autodomínio individual en el que se fusionan la libertad del sujeto con la autoridad del «control social» cuya raíz es el trabajo como empresa social a la cual todos los individuos tienen oportunidad de contribuir con responsabilidad. De ahí la nueva concepción de la escuela como ambiente, como embrión social, forma de vida de la comunidad en la que se han concentrado seleccionadas las influencias múltiples favorables a la reacción de integración y progreso de cada individualidad. En esa escuela, las materias, el método y el aprendizaje se desenvuelven en una educación «de, por y para la experiencia» con arreglo al criterio de *learning by doing*, enseñanza por la acción. Al llegar a este punto, Nassif llama la atención sobre una de las ideas esenciales de la pedagogía deweyana: el inmanentismo de los fines, cuestión teleológica que ha dado lugar al mayor número de objeciones y que Dewey trata de salvar, no a la manera *rousseauiana*, diciendo que el fin no es algo anterior, ni externo, ni añadido, ni sobrepuesto a la acción, sino la visión anticipada de la terminación posible. «Un fin que se desenvuelve dentro de una actividad es siempre a la vez fin y medio... Se llama fin cuando señala la dirección futura de la actividad; medio cuando indica la dirección presente.»

El sentido social de la educación, como «suma de procesos por

los cuales una sociedad grande o pequeña transmite sus poderes adquiridos con el propósito de asegurar su subsistencia y su continuo desarrollo», compatible (en la conciliación de términos opuestos que caracteriza la obra de Dewey) con el respeto a «la ley implícita en la propia naturaleza infantil», es otra de las aportaciones del filósofo y pedagogo norteamericano destacadas por Nassif. De ese sentido surge el de la educación democrática, no como tendencia a un modo de gobernar políticamente hablando, sino como «una forma de vida» por la que todo hombre maduro participa en la formación de los valores que regulan la convivencia humana tanto en lo que afecta al bienestar general como al desarrollo de los hombres individualmente. Y todo ello se corona con la concepción de un nuevo humanismo conciliador de cultura y profesión, de trabajo intelectual y trabajo manual, de formación general y formación vocacional. «El humanismo—dice Nassif—no está en la materia que se enseña, sino en la forma en que se enseña y en las humanas proyecciones de su enseñanza.» Y corrobora ese pensamiento con esta frase de Dewey: «Humanismo es estar imbuido de un sentido inteligente de los asuntos humanos».

Es hoy muy difícil «hacer» pedagogía sin Dewey para aceptarlo o para rechazarlo. Y el libro de Nassif, que comentamos, es un valioso instrumento de trabajo en ese sentido. — JUVENAL DE VEGA.

NASSIF, RICARDO: *Spranger. Su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, 1968. Centro Editor de América Latina, S. A. Colección «Enciclopedia del pensamiento esencial», número 36, 1 vol. de 118 pp.

He aquí un nuevo título de la interesante colección aludida en la que se van muy selectivamente eslabonando los mejores exponentes de esa que podríamos llamar filosofía *perennis* del pensamiento universal.

Con el mismo valor de ejemplaridad metódica que hemos destacado al hacer la recensión del número 22 de la misma colección sobre Dewey, el mismo autor de ella, Ricardo Nassif, nos ofrece un nuevo y magnífico estudio monográfico, esta vez sobre el filósofo y pedagogo alemán Eduardo Spranger. La atracción que para Nassif representa Spranger no es nueva. A mediados del año 1960, Nassif escribió el prólogo a la sexta edición en español (Buenos Aires, Kapelusz, 1961) de la obra de Spranger titulada, en alemán, *Pädagogische Perspektiven* (Heidelberg, 1955) y, en la versión española indicada, *Espíritu de la Educación europea*. Y en ese pró-

logo hay ya un esbozo encomiástico de las doctrinas y de la persona de Spranger, de gran valor—dice Nassif—«para los educadores de todo el mundo y, muy especialmente, para los latinoamericanos que todavía no tienen la suficiente experiencia histórica para consolidar firmemente la educación».

Spranger, cuya vida mortal va desde 1882 a 1963, con una duración de ochenta y un años a lo largo de los cuales podemos decir que estudió, creó, enseñó y sufrió en función del pensamiento y de los acontecimientos de su agitado tiempo (Spencer, Nietzsche, Dilthey, Lietz, Paulsen, Meumann, Ricker, Natorp, Kerschensteiner, Dewey, «movimiento juvenil alemán», reinado del kaiser Guillermo II, primera guerra mundial, constitución de Wimar, Tercer Reich alemán, nazismo, segunda guerra mundial, capitulación de Alemania), como muchos de sus coetáneos—según Nassif—se siente heredero del movimiento que, por los carriles del romanticismo y del idealismo, afirmó la historicidad del hombre e hizo del espíritu el principal protagonista de la filosofía, el arte y la educación. Los historiadores de la filosofía le incluyen en el gran movimiento de la «filosofía como ciencia del espíritu» encabezado por Guillermo Dilthey (1833-1911), en el que surge la psicología científica del espíritu y, subsiguientemente, la «pedagogía científico-espiritual» en expresa denominación de Nassif que la prefiere a las de «pedagogía de los tipos culturales», «pedagogía de la vida», «pedagogía cultural de los valores» y otras que han pretendido sintetizar en una frase la pedagogía de Spranger.

La primera gran idea pedagógica de Spranger fue la de la distinción entre la educación como desenvolvimiento interior que arranca de la individualidad (*Bildung*) y la educación como proceso externo de esclarecimiento (*aufklärung*), concepciones, respectivamente, neohumanista y racionalista, formativa e informativa. Spranger se adhiere a la primera, y, a partir de ella, inicia sus atenes hacia las ciencias del espíritu. Pero el neoidealismo del pensador, superando a Fichte, no pierde el contacto con la realidad inmediata, «generadora—como subraya Nassif—de las dos mayores guerras conocidas y de la democratización cultural», y proclama la utopía de querer edificar la educación desde la idea por encima, de la gigantesca vida de la sociedad. De ahí su arranque estructural para las esferas del espíritu subjetivo, del espíritu objetivo y del espíritu normativo, extendiendo a la totalidad de las ciencias del espíritu el estructuralismo elaborado por Dilthey para renovar la psicología. A través de esas estructuras Spranger escalona las

etapas educativas (crianza, tradición y despertar) que culminan en «actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo» y tiene por fin último «el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (una voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto». La obra de la pedagogía es descubrir los valores formativos implícitos en los bienes de la cultura, analizarlos a la luz de las metas educativas y organizarlos como medios de educación, todo ello con arreglo a las tres leyes: ley del objeto, ley del alma y ley del nivel de desarrollo.

Unas de las ideas más impresionantes que Nassif destaca en la doctrina de Spranger es, para nosotros, la contenida en esta frase: «Cada edad es una forma de la vida humana por derecho propio y, de ninguna manera, un instrumento para la vida auténtica por venir... La educabilidad no es apenas una plasticidad receptiva... Es una doble fuerza de recepción y de creación que la educación contribuye a desplegar despertando en cada cual la voluntad propia para formarse». Y otra, la referente a la revaloración de la escuela primaria a la que concede, como subraya Nassif, «una jerarquía difícilmente hallable en otros filósofos de la educación». «Lo elemental no se identifica con lo inferior.» «Lo elemental desempeña un importante papel, incluso en la formación del adulto, y tal vez se halle, en su expresión más pura, tan sólo al final de nuestro camino hacia la claridad.» La escuela primaria es «un pequeño mundo incorporado a los otros círculos vitales del pueblo». «Es la primera escuela del pensar independiente que se realiza en la intuición, en el hacer y aun dentro de la comunidad de los que aprenden. La escuela es el ambiente en el que el alumno alcanza el «sí mismo» o «yo superior» que hace posible la autorreflexión, el «despertar del hombre dentro del hombre», la vía a la educación para lo humano.

Una de las aportaciones de Spranger que Nassif destaca y que consideramos de primordial importancia en la hora actual, es la relativa a su concepto del valor humano de la formación profesional. Esta formación no tiene un valor puramente económico. Hay que pensarla como un complejo cultural, con un sentido de totalidad superior de la antinomia «profesión-formación», porque quien se formó en su profesión está igualmente educado para decidir en cualquier sector de cultura más vasto.

Spranger aporta también puntos de vista geniales respecto a lo que llama «la estilística pedagógica (aislante-mundana, liberal-coercitiva, prematura-genética, individualizante-homogeneizadora, en expresiones antinómicas) y, sobre todo, al educador con una maravi-

losa doctrina del «amor pedagógico» que nace —dice Nassif— de la simpatía hacia las posibilidades valiosas del individuo por la cual el educador nato se define por un fuego espiritual, un demonio socrático que hace de lo pedagógico motivo central de la vida.

Dos cosas deseamos hacer constar como final de estas consideraciones. Una es que en el estudio monográfico de Nassif falta algo que hubiera sido conveniente aclarar más: por un lado la posición de Spranger como ideólogo de la educación, como mero teorizante filosófico-pedagógico, y, por otro, sus preocupaciones, criterios y realizaciones como formulador de una pedagogía de salvación para el hombre concreto y para el país concreto del mundo y de la sociedad en el que le tocó vivir y la valoración de la eficacia de sus esfuerzos para la elevación de las nuevas generaciones alemanas. Otra, es la de la alusión a las posibles influencias existencialistas en la pedagogía de Spranger que, a nuestro juicio, en muchos de sus aspectos representa una de las posibles pedagogías existencialistas que todavía no se han formulado sistemáticamente y en cuya elaboración invertimos ahora una parte de nuestros estudios.—JUVENAL DE VEGA.

CIARI, BRUNO: *Nuevas técnicas didácticas*. Ediciones Iberoamericanas, S. A., Madrid, 1967, 354 pp. Col. Universal EISA 11/13.

Hay pocas profesiones tan amenazadas por la rutina como la docente, no sólo debido a la repetición de actos y materias didácticos, sino también —quizá más en la enseñanza secundaria que en la primaria— a un mecanismo de autodefensa del docente ante los peligros del fracaso: cuando los alumnos no responden debidamente al esfuerzo docente, el profesor siempre puede refugiarse en la rutina y tranquilizarse, ya que «ha cumplido con su obligación». Ciari se propone precisamente mantener viva la preocupación didáctica del docente, su interés por las nuevas técnicas y sus ganas de ensayarlas. La obra va dirigida principalmente a los maestros de enseñanza primaria; sin embargo, puede ser de utilidad a los profesores de Bachillerato elemental y a los padres que quieren ayudar a sus hijos. Tiene por objeto «los procedimientos prácticos, el «cómo se enseña», o mejor, 'cómo se ayuda al niño' a formar las capacidades intelectuales y morales propias, a conquistar una primera y orgánica visión del mundo y determinadas habilidades instrumentales». Ciari aclara también por qué habla de «técnicas» y no de «métodos»: «El método, generalmente, designa un

procedimiento articulado, definido, acabado, como si la finalidad pedagógica no pudiera realizarse sino a través de esos determinados procesos y con esos determinados materiales». El autor, en cambio, se declara partidario de la «apertura» hacia toda posible experiencia nueva y presenta ciertas técnicas por tres razones fundamentales: «1. Por los valores que expresan y que resultan claros a medida que procedemos en su exposición. 2. Porque responden plena y profundamente a las disposiciones psicológicas de los niños. 3. Por su probada adaptabilidad a cualquier condición o situación objetiva. En realidad, dichas técnicas no tienden a vivificar experimentos aislados en condiciones especiales, sino que son capaces de renovar la vida didáctica, ya sea en el centro de la ciudad o en la última escuela de la montaña» (pág. 10).

En siete capítulos, que no parecen obedecer a un riguroso esquema lógico (I. Una exigencia: conocer al niño. II. La actividad expresiva: el dibujo y la pintura. III. La formación de la comunidad escolar. IV. La lengua. V. El problema de la investigación científica. VI. Las matemáticas. VII. Desarrollo de la comunidad), se tocan una multitud de cuestiones desde «el primer día en la escuela» hasta la creación y funcionamiento de una imprenta escolar, y se hacen numerosas sugerencias relativas a actividades, ejercicios y juegos a partir de las primeras páginas. Todo ello con el resultado de que la lectura de *Nuevas técnicas didácticas* sea, no sólo instructiva y estimulante, sino también grata y amena, y supla, de esta manera, su falta de sistema.—Z. A. R.

JUAN MARTIN DE NICOLAS CABO: *La formación universitaria para la empresa*. Ediciones Ariel. Barcelona, 1969, 341 pp.

He aquí un libro que plantea un problema nuevo entre nosotros y que es lástima no haya sido formulado con anterioridad. No obstante, podemos decir que su publicación es muy oportuna en el momento en que el desarrollo industrial de España está imprimiendo a nuestra sociedad una serie de transformaciones cuyo alcance final apenas entrevemos.

Independientemente de la multiplicidad de efectos que esos cambios introducen en la demografía, la economía, el poblamiento, etc., es evidente que la causa común de todos ellos surge de una nueva actitud ante la vida, de la evolución de las actividades humanas, del empirismo a la racionalización y, por consiguiente, de la necesidad de que la educación globalmente considerada se aplique a formar un nuevo tipo

de hombre que pueda responder eficazmente a la progresiva «cerebralización» de las tareas profesionales.

El citado viraje de las actitudes radicales, la alteración de las valorizaciones tradicionales y el predominio de la reflexión que precede a las decisiones sobre las respuestas semiautomáticas, constituyen el fundamento genérico de la educación en todos los niveles, pero a medida que la división del trabajo y la consiguiente especialización origina nuevas actividades profesionales, cuyo nivel de formación crece en exigencia y rigor proporcionalmente a sus efectos sociales, las instituciones encargadas de preparar al personal correspondiente reclaman un encuadramiento de calificación paralela a la importancia de la formación que imparten.

El autor de este libro reclama para los dirigentes de empresa una formación universitaria, y nada más lógico si queremos colocar a las actividades productivas en el puesto que les corresponde.

Es probable que su propuesta pugne con criterios anclados en un concepto de la Universidad que corresponde a épocas pasadas, pero no puede negarse que la importancia que la empresa tiene en las sociedades industriales (importancia que ha hecho decir a Peter Druker que ella es «el nuevo principio organizador de la sociedad», cuyo papel futuro será análogo al que la villa rural tuvo en otras épocas) y la necesidad de que sus elementos dirigentes conozcan a fondo su legalidad interna, a la vez que la posibilidad de reorientarla cuando su desarrollo espontáneo atente contra preciados valores, reclaman un puesto en los estudios universitarios.

Con abundante documentación relativa a la formación de los ejecutivos en otros países, principalmente en los Estados Unidos, el autor analiza detalladamente la formación que los nuevos dirigentes de empresas han de poseer para estar a la altura de su misión, de modo que, aparte los conocimientos concretos que hayan de asimilar (técnicas de planificación y de realización, relaciones humanas, sociología, psicología social, derecho, estadística, contabilidad, etc.), reciban una formación adecuada que les permita orientarse en el *entorno económico* de la empresa y del papel que desarrolla en la sociedad moderna, así como del *entorno social* (político, económico, cultural), única manera de que pueda situar su acción y el papel de la empresa en los contextos dinámicos de que forma parte.

Pero, además de esta preparación de carácter eminentemente profesional, los dirigentes deben recibir una formación previa y profunda en orden a desarrollar

sus aptitudes de organización, su aptitud científica y su capacidad de imaginación, innovación y creación, aspectos fundamentales que sólo en la Universidad podrán recibir un cultivo exigente.

Acaso la resistencia a lo que el señor Martín de Nicolás propone, se escude en la tradición, que algunos consideran intocable, por una parte (sin darse cuenta de que vivimos una época de cambios y mutaciones) y, por otra, en la propensión, al par «señoril» y crítica, que los «intelectuales» suelen tener hacia cuanto se relaciona con los hechos prácticos, tendencia que Schumpeter advirtió y que entre nosotros se complica por los arrastres mentales y valorativos de un tipo de sociedad que se obstina en sobrevivir, ciega para la actualidad y, con mayor motivo, para el porvenir.

Nosotros suscribimos íntegramente la tesis que defiende el autor y deseamos vivamente que tenga la más amplia audiencia y la más inmediata realización.—
ADOLFO MAILLO.

DE LA ORDEN, ARTURO: *Hacia nuevas estructuras escolares*. Editorial Magisterio Español, Sociedad Anónima. Madrid, 1969, 320 páginas.

Termina de aparecer en la «Serie Fundamental» de la Colección Ciencias de la Educación (Editorial Magisterio Español) una obra que marca nuevos derroteros en la Organización Escolar.

No cabe la menor duda de que esta disciplina se está convirtiendo en la más tentadora y compleja de las que se engloban bajo la denominación general de Ciencias de la Educación. Y es que en una sociedad tan organizada como la nuestra los establecimientos docentes no pueden seguir ignorando sus nuevas estructuras.

Es cierto que la nueva Organización Escolar ha surgido un tanto dependiente de la Organización Empresarial; hecho que se debe al cúmulo de investigaciones realizadas en este sector y que han patentizado hasta qué punto influye uno y otro tipo de organización en la mejora del rendimiento. Una vez más, el sector económico se ha adelantado en una parcela de la ciencia con miras a incrementar la productividad. Todo justifica que la Organización Escolar tradicional esté pasando por un período de crisis; crisis de la que ya estamos percibiendo fecundos resultados. Los científicos de la educación están adoptando las debidas precauciones para transferir con éxito los principios extraídos de las demás organizaciones, ya que los establecimientos pertenecientes a este campo tienen características peculiares en cuanto a la selección de personal, preparación, progra-

mación de actividades, y sus objetivos difieren esencialmente de los fijados por las empresas económicas. Los centros de enseñanza, a través de un grupo de miembros (profesores) actúan sobre otros (alumnos) con miras formativas. Sus objetivos se centran en la promoción cultural de los estudiantes, mientras que en las instituciones de tipo económico lo que importa es la producción de mercancías. Mas, a pesar de todo, existe una Organización General o Teoría General de la Organización que viene definida por las notas mínimas de máxima aplicabilidad, por postulados válidos para todas las esferas.

Teniendo, pues, en cuenta las peculiaridades de la empresa educativa y con las aportaciones científicamente comprobadas, la Organización Escolar está recibiendo actualmente un gran impulso y se adivinan grandes perspectivas. Se ha superado plenamente la fase precientífica en la que imperaba la intuición y el buen sentido del dirigente, y en poco tiempo se ha pasado de la clase autosuficiente, monodocente y autónoma, a la departamentalización y *Team-Teaching*, que presentan esquemas organizativos plenamente fiables.

En *Hacia nuevas estructuras escolares*, Arturo de la Orden ofrece a los educadores de habla española, a los directores e inspectores de los centros de enseñanza, un tratado de lo que en la actualidad se entiende por Organización Escolar.

La obra, aunando esfuerzos de los especialistas más destacados de España y del extranjero, no es una antología. Responde por el contrario a una visión unitaria, a un esquema completo y preconcebido que hacen de ella un moderno manual.

Los estudios que contiene son para el lector auténticas fuentes de meditación y, sin duda, despertarán en él conciencia de la necesidad de renovar viejas estructuras, de implantar otras nuevas.

El autor ha trabajado sin perder de vista varios criterios:

- presentar estudios de plena actualidad,
- seleccionar aquellos de más rigor científico y experimentados en establecimientos docentes,
- recopilar trabajos de gran practicidad y
- ofrecer soluciones aplicables a nuestra realidad educativa.

Junto con estos cuatro criterios impera otro que lo creo esencial. Arturo de la Orden no ha pretendido quedarse en una tendencia que al ser única siempre pecaría de tendenciosa y parcialista. No. Ha querido que el lector al enfrentarse con la obra se vea obligado a cotejar resultados, a sopesar pros y contras, a decidir

por su propia cuenta. Así, por ejemplo, se estudian las ventajas e inconvenientes de las agrupaciones homogéneas o heterogéneas, de la departamentalización o de la enseñanza en equipo, quedando reservada siempre al lector la última palabra. Pero, eso sí, *Hacia nuevas estructuras escolares* ofrece abundante material para reflexionar, todo él con la garantía de haber sido llevado a la práctica.

Cuando se pasan una a una las 320 páginas del libro queda conciencia de que algo falta por hacer, de que algo conviene cambiar si verdaderamente queremos mejorar el rendimiento de nuestros centros escolares. Han pasado los tiempos en que un mismo docente pase la jornada con los mismos alumnos en una misma aula; se ha visto la necesidad de nuevas formas de agrupamiento; de flexibilizar hasta el máximo los sistemas de organización, etc., y todo en busca de una enseñanza más auténtica.

Tres partes integran la obra:

- 1.ª *Estructura vertical de la escuela: graduación, no graduación, multigradación.*

La integran trabajos de Goodland, Rehage, Anderson, De la Orden, Worth, Halliwell, Stoddard, Heathers y Carlson. Abordan todos los problemas relativos a la organización vertical y en un primer capítulo Goodland-Rehage se encargan de precisar el vocabulario especializado para estos estudios.

- 2.ª *Estructura horizontal de la escuela: agrupamientos homogéneos y heterogéneos.*

Trabajos de Shane, Lawson, García Hoz, Balow, De la Orden, Koontz, Moreno G., entre otros. Preguntas tan sugestivas como ¿qué criterios deben seguirse en la agrupación del alumnado para conseguir un mayor rendimiento?, ¿influye el agrupamiento en el aprendizaje?, ¿es posible el grupo homogéneo?, tienen contestación en este apartado.

- 3.ª *Estructura horizontal de la escuela: clase autosuficiente, departamentalización, semidepartamentalización y Team-Teaching.*

Estudios de Hamalainen, Woods, Municio, Hagstrom y García Hoz, Deam, Drummond y Durrell.

Se someten a estudio las conquistas más recientes de la Organización Escolar.

Por último, se inserta una amplia bibliografía en lengua inglesa para cada uno de los apartados en que se divide la obra.

Hacia nuevas estructuras escolares es fuente obligada para los que tienen en sus manos la tarea de organizar la enseñanza y demás

actividades de los centros docentes y para los pedagogos que se sientan atraídos por esta parcela de las Ciencias de la Educación.—
EDUARDO SOLER FIERREZ.

HESS, GERHARD: *Die deutsche Universität 1930-1970*. Inter Nationes, Bad Godesberg, 1968, 52 pp.

WEICHSELBERGER, KURT: *Die Universität 1968. Versuch einer Diagnose und Therapie*. Technische Universität Berlin, Nachrichten des Rektors, Berlin, 1968, 15 pp.

FRAENKEL, ERNST: *Universität und Demokratie*. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1967, 70 páginas.

Debido a su prestigio internacional, los problemas teóricos y prácticos de la Universidad alemana siempre despiertan un gran interés. La discusión ya antigua sobre la misión de la Universidad, las relaciones entre la investigación y la enseñanza, era muchas veces fructífera también para el exterior. En un lapso relativamente corto se publicaron en la República Federal de Alemania tres opúsculos que resumen de una manera interesante y concisa la problemática actual, las tendencias de reforma y las nuevas dificultades, no exclusivas de esa nación, en orden a la vida universitaria.

Gerhard Hess, rector de la nueva Universidad de Constanza—que podría llamarse «experimental»—, escribió su breve obra, ante todo para informar al lector foráneo para exponerle sucintamente:

- 1) las características de la Universidad alemana,
- 2) las tendencias de reforma de los últimos veinte años, y
- 3) las perspectivas para un futuro próximo.

Así se justifica el título *La Universidad alemana 1930-1970*. Escogió por punto de partida el año 1930 como momento en que se encuentra en su plenitud la «Universidad clásica», en vísperas de la toma del poder por el nacional-socialismo que trajo muchos cambios personales, pero pocos estructurales. Por otra parte, esta fecha también es anterior a la división de Alemania, de tan graves consecuencias en el orden social y cultural. Tal institución se sitúa entre el sistema francés y el anglosajón y se basa teóricamente en «la unidad de la enseñanza y en la investigación». Las Universidades son centros estatales, y sus docentes, funcionarios del Estado, pero disfrutaban de una amplia autonomía en el sentido de la «libertad de la enseñanza y de la investigación», de gobernarse a sí mismas, fijar los propios pla-

nes de estudio y reglamentar la colación de grados y la habilitación para la docencia.

Después de la segunda guerra mundial aparecieron nuevas tendencias debidas a las transformaciones políticas y sociales: nuevos ideales de la democracia, rápido desarrollo científico y técnico y no menos espectacular afluencia de la juventud a los centros universitarios. Las dificultades surgidas de esta última circunstancia se intentó dominarlas primero mediante la ampliación de las instalaciones y el aumento del cuerpo docente, luego con nuevas fundaciones y con la reestructuración universitaria. Se crearon cátedras paralelas, se acentuó la dirección colegial, en vez de la unipersonal, en los institutos científicos ligados a las facultades o cátedras, se promovió una mayor cooperación entre facultades y entre cátedras, se desarrolló una nueva discusión sobre la función formativa de la Universidad con la antinomia «formación humana y cultura general-capacitación profesional», se intentó la reorganización de los claustros docentes para que estén menos dominados por los catedráticos numerarios y se concedió una mayor participación en el gobierno a los estudiantes. El «informe de Hamburgo» (1948), la reunión de trabajo de Hinterzarten sobre «Problemas de la Universidad alemana» (1952) y, sobre todo, la elaboración del «modelo de Honnef» (1955) señalaron las etapas del movimiento reformista. Finalmente, en 1958, comenzó su labor el Consejo Científico (*Wissenschaftsrat*), encargado de elaborar una nueva y congruente política científica y universitaria.

La nueva Universidad de Constanza—con tres Facultades (Ciencias naturales, Ciencias sociales y Filosofía), ciento seis cátedras y tres mil estudiantes— puede considerarse como exponente de las nuevas tendencias de reforma: limitación del número de los estudiantes, búsqueda de una proporción óptima entre docentes y alumnado, y distinción, mas no separación radical, entre los estudios básicos y el perfeccionamiento o especialización. Frente al descenso de la calidad de la enseñanza, el excesivo número de abandonos de la carrera y de pérdidas de tiempo, todo a consecuencia de la afluencia masiva de los alumnos, en Constanza se intenta conducir del 75 al 80 por 100 de los alumnos al término de los estudios normales en ocho semestres, y del 20 al 25 por 100, a otras metas superiores de la formación científica.

De la exposición de Hess se desprende que el problema de «enseñanza-investigación» sigue sin resolverse o, mejor dicho, puede encontrar distintas soluciones de acuerdo con el enfoque y al peso

atribuido a los fines en determinadas circunstancias. En vista de que hasta 1980 no cabe esperar una disminución de la afluencia estudiantil, desde el punto de vista de la enseñanza.

a) Se podría pensar en la posibilidad del traspaso de la capacitación profesional (docencia y exámenes) a otras instituciones ya existentes o a crear en el futuro, de orientación menos teórica que la Universidad, lo que permitiría a esta última «la reconquista de la investigación» («sistema vertical»).

b) Se ofrece como segunda solución la «macrouniversidad», con un número prácticamente ilimitado de alumnos y con la investigación relegada a un segundo término, aunque no excluida («sistema horizontal»).

Hess hace una pasajera referencia a la inquietud universitaria (rebeldía estudiantil y movimientos del profesorado auxiliar), acontecimientos para los cuales «la sociedad alemana no se hallaba preparada». Kurt Weichselberger, al término de su mandato como rector de la Universidad Politécnica de Berlín, quiso expresar sus ideas precisamente respecto a esa situación bajo el título «La Universidad en 1968. Ensayo de diagnóstico y de terapéutica». Las inquietudes tuvieron un claro signo político, de una actitud oposicional frente a la sociedad actual; sin embargo, no se debe olvidar tampoco el descontento latente del alumnado universitario ni la postura crítica de amplios sectores de la sociedad frente a la Universidad actual. Las propuestas de solución procedieron unilateralmente de parte de los estudiantes y condujeron a una división entre elementos «reformistas» y «conservadores» en el seno de la Universidad. La Conferencia de Rectores se esfuerza por aceptar lo esencial de las exigencias estudiantiles, pero nadie está en condiciones de demostrar que los cambios estructurales propuestos son efectivamente las medidas adecuadas, y muchos pasan por alto, consciente o inconscientemente, la discrepancia entre el concepto liberal de la Ciencia, incorporado a la ley Fundamental de la República Federal, y el ideal neomarxista del control de la Ciencia. El ex rector subraya que las reformas exigidas no contienen un programa de acción y así la modificación de la proporción de fuerzas en la Universidad se ambiciona ya como un fin propio.

Para dar un diagnóstico certero y detallado, Weichselberger parte hechos que se sitúan fuera del ámbito de la Universidad, pero influyen en ella: las condiciones de la enseñanza primaria y media, la exigencia de prestigio por parte de la sociedad, la circunstancia de que la inmensa mayoría de los ba-

chilleres masculinos y los dos tercios de los femeninos continúan los estudios. Este último hecho puede tener dos explicaciones: los conocimientos adquiridos en el Bachillerato no parecen suficientes para comenzar la vida profesional, o el título de Bachiller no satisface el deseo general de «ascenso social». Una revisión del concepto del «prestigio social» juega un papel importante en las ideas del autor: hay que acabar con el monopolio de la Universidad en certificar tal situación privilegiada. A esta finalidad tiende el segundo grupo de medidas propuestas por Weichselberger. El primero tiene por finalidad la racionalización de las enseñanzas preuniversitarias para facilitar la entrada de los bachilleres en la vida profesional. Las conclusiones, la terapéutica ideada por el profesor berlinés puede resumirse en los siguientes puntos:

1) adelantar el ingreso en la enseñanza primaria, ya que la edad media real es en la actualidad de seis-siete años;

2) introducción de la jornada escolar completa, con régimen de media pensión y supresión de los deberes fuera de la escuela;

3) acortamiento del Bachillerato, actualmente de nueve cursos en Alemania, e integración en el plan de estudios de elementos de enseñanza profesional («enseñanza complementaria») con la doble finalidad de

- a) preparar realmente para la Universidad, y
- b) aumentar las posibilidades profesionales de los bachi-

lleres que no acceden a estudios superiores;

4) en cuanto a la Universidad, su liberación del privilegio y de la obligación de conceder los símbolos del prestigio social, mediante

- a) supresión de los grados y títulos universitarios,
- b) realización de los exámenes de capacitación profesional fuera del ámbito universitario, y
- c) concesión de los símbolos de prestigio en virtud de los trabajos y servicios realizados, no en virtud de los estudios ni de los exámenes.

De esta manera la Universidad volvería a ser un centro de enseñanza y de investigación, y, por otra parte, los jóvenes en la edad del máximo rendimiento físico e intelectual se hallarían ya de pleno en la vida profesional, en vez de malgastar sus energías en una situación precaria de económicamente débiles o al menos dependientes.

Las ideas de Kurt Weichselberger parecerán a muchos demasiado revolucionarias, pero contienen muchos aspectos dignos de meditación y tienen el mérito de haber planteado problemas y sugerido soluciones con toda valentía.

Ernst Fraenkel da a conocer con el título común de «Universidad y democracia» dos conferencias pronunciadas en 1967: «La *Universitas litterarum* y la democracia pluralista» y «El conflicto en la Universidad Libre de Berlín». Los dos temas se enlazan íntimamen-

te, ya que el autor ve precisamente en el «modelo berlinés» de la Universidad Libre el intento de realizar en el ámbito universitario el ideal de la democracia pluralista. Tal ideal aplicado a la Universidad significa: el reconocimiento como legítimos de los distintos intereses de grupo, la concesión del derecho de cogestión y codecisión a los representantes elegidos de los grupos de interés, la finalidad de perseguir el bien común de la Universidad mediante armonización de los intereses de grupo y, finalmente, el hecho de que existen y se reconocen unos principios fundamentales y un código de valores de la vida académica. Para el autor la significación política del «modelo berlinés» estriba en el carácter de la democracia *universitaria* pluralista como ejercicio previo para el dominio de la democracia *estatal* pluralista.

En cuanto al conflicto registrado en la Universidad Libre de Berlín, Fraenkel parte de la convicción de que no se trataba de un hecho unitario, sino de dos movimientos distintos, aunque interdependientes: el de alumnos y el de profesores auxiliares. Hace destacar que no habla de «revolución estudiantil» ni de «complot de auxiliares», sino de «movimientos» que, por otra parte, eran «de estudiantes» y «de auxiliares» y no «de los estudiantes» ni «de los auxiliares». El autor señala también la diferencia entre los problemas básicos y el del mero prestigio para reafirmar la validez de la democracia pluralista en la Universidad alemana con la compaginación nada fácil de autoridad, libertad y autonomía.—ZOLTAN A. RONAI.

**El libro más vendido
en España
en febrero de 1969
según
el Instituto Nacional
del Libro Español**

LA EDUCACION EN ESPAÑA

bases para una política educativa



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

INDICE

Precio del ejemplar: 100 pesetas

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE: Situación educativa actual

1. Análisis del sistema
2. Nivel educativo de la población
3. Educación preescolar y primaria
4. Enseñanza media
5. Enseñanza superior
6. Enseñanzas artísticas
7. Educación extraescolar y de la mujer
8. Los Servicios de Acción Cultural
9. Enseñanzas en el extranjero
10. La democratización de la enseñanza
11. Administración y financiación de la educación
12. Factores demográficos y económicos que inciden en la educación

SEGUNDA PARTE: Bases para una política educativa

- I. Los factores condicionantes
- II. Principios generales
- III. Estructura del sistema educativo
- IV. Educación preescolar
- V. Educación general básica
- VI. Bachillerato (unificado y polivalente)
- VII. Educación superior
- VIII. Investigación
- IX. Investigaciones educativas
- X. Formación profesional
- XI. Educación de adultos
- XII. Educación de la mujer
- XIII. Educación especial
- XIV. Enseñanzas en el extranjero y cooperación internacional
- XV. Evaluación del rendimiento educativo
- XVI. Orientación educativa y profesional
- XVII. Promoción estudiantil
- XVIII. Calendarios y horarios
- XIX. Edificios e instalaciones educativas
- XX. Enseñanza no estatal
- XXI. Administración de la educación
- XXII. Proceso de la aplicación de la nueva política educativa

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SERVICIO DE PUBLICACIONES. SECRETARIA GENERAL TECNICA
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. ALCALA, 34. TELEFONO 221 96 08. MADRID 14. ESPAÑA**



Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General Técnica