



**Educación
para la salud
en la escuela**

● HIGIENE DE LOS ALIMENTOS EN LA ESCUELA

EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA

DOCUMENTACION: LA EDUCACION RELATIVA A LA SEGURIDAD Y
EDUCACION RELATIVA A LA DROGA

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Sebastián Martín-Retortillo
Baquer

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Gonzalo Junoy

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

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



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

Número 244 ★ Mayo-junio 1976

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

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



Sumario

	Páginas
EDITORIAL	5
ESTUDIOS MONOGRAFICOS	
OSCAR VALTUEÑA BORQUE: Educación para la salud.	7
Dr. SERRANO GALNARES: Higiene de los alimentos en la escuela.	17
Dr. JUAN DEL REY CALERO: Las tox infecciones alimentarias en el medio escolar.	21
Dr. ADOLFO SERIGO SEGARRA: Influencia de la alimentación en el desarrollo de los escolares.	28
Dr. MANUEL TOLOSA LATOUR: Higiene del comedor escolar.	30
Dra. JOAQUINA JUDEZ FAGEDA: Sexualidad y educación.	34
Dr. PEDRO MARTINEZ LOPEZ: Instinto y problemática sexual.	45
Dr. RAMON BACCARDI PONS: Participación del médico escolar en la educación sexual.	53
R. P. JOSE RAMON DIAZ SANDE, S. J.: Pedagogía de una moral sexual en la infancia hasta la adolescencia.	71
OTROS ESTUDIOS	
MARIO DE MIGUEL DIAZ: Sociología de las elecciones académico-profesionales del alumnado de COU.	82
EMILIO ARAGON: Los planes de desarrollo y la investigación.	101
J. GALINDO, E. PEDREÑO, F. G. CANOVAS y J. A. LOZANO: Una experiencia sobre enseñanza auto-regulada de bioquímica en el primer curso de la Facultad de Medicina de Murcia.	112
DOCUMENTACION	
La educación relativa a la seguridad.	123
La educación relativa a la droga.	133
Propuestas básicas para la educación sexual en el sistema escolar sueco.	146

ARTICULOS CLASICOS

Introducción.

- A. F. WYERS y O. C. BIRD: Un bosquejo de educación higiénica. 157

ACTUALIDAD EDUCATIVA

- INFORMACION EDUCATIVA: *Austria*: Reorganización de las Universidades. *Comunidades europeas*: Instituto Universitario Europeo. *Dinamarca*: Limitaciones en el acceso a la educación superior. *España*: Convocado el VI Congreso Nacional de Pedagogía. *Francia*: Conocer mejor las realidades profesionales. El VII Plan prevé una disminución de los gastos de educación. Prioridad a las maternales. La autonomía de las Universidades. *República Democrática de Alemania*: Una formación profesional para todos los niños. *República Federal de Alemania*: La legislación laboral garantiza una mayor ayuda a los jóvenes. *Suecia*: Mayor orientación laboral en las escuelas. 165

CRONICA LEGISLATIVA

- ESPAÑA. 177
- FRANCIA. 178

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas

- T. HUSEN: Influence du milieu social sur la réussite scolaire.—ARMANDO SAEZ: Población y actividad económica en España.—T. DIAZ GONZALEZ: Autonomía universitaria. A. S. NEILL: Libres enfants de Summerhill.—B. R. BULGELSKI: Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza.—S. DE COSTER y F. HOTYAT: Sociología de la educación.—O. ANDREANI DENTICI: Aptitud mental y rendimiento escolar.—A. ESPINOSA ALARCON: Griego.—A. SOLER RUIZ: Orientación didáctica. Latín.—A. FERNANDEZ y J. SARRAMONA: La educación. Constantes y problemática actual.—OCDE: Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants.—P. FREIRE: Acción cultural para la libertad. 184

- La educación en las revistas. 194

- Libros recibidos. 199

Ha cesado, por pase a otro destino, como director de la REVISTA DE EDUCACION, Julio Seage, que en los tres últimos años ha estado al frente de nuestra *Revista*. En este lapso de tiempo, en el que se publicaron catorce números monográficos, la R. E. ha adquirido una notable calidad en su contenido y una destacada actualidad, centrada, sobre todo, en la política educativa de países europeos. Fruto de esta orientación son una treintena larga de colaboradores extranjeros, desconocidos hasta entonces en su mayor parte por el lector medio español. Asimismo se ha cuidado especialmente el contacto con las reformas educativas europeas, bien mediante la sección de «Actualidad educativa», bien a través de estudios especializados por países.

Bajo su dirección se inició también la publicación de la colección «Libros de bolsillo de la Revista de Educación», con la que se pretende proporcionar una información actual y con visión pluridisciplinaria sobre diversos aspectos de la Educación.

Al mismo tiempo que expresamos a nuestro director los mejores deseos de éxito en su nuevo destino, vamos a tratar de seguir en esta vía de calidad, tratando de hacer una *Revista* que interese a nuestros lectores. A este respecto pretendemos respetar al máximo los resultados de la encuesta remitida con el número 242.

Editorial

La atención sanitaria en la escuela es objeto de la preocupación y del interés de distintas corrientes pedagógicas en el siglo pasado, corrientes que conceden una gran importancia a aspectos tales como la higiene, la educación física de los niños, alimentación adecuada de los mismos, etc., y que establecen una fuerte correlación entre los resultados educativos y condiciones de salud del alumnado. Y es a fines del XIX cuando en los países más adelantados se establecen Servicios de Sanidad o de Medicina Escolar.

El panorama sanitario de dichos países en aquellas fechas es el de una elevada morbilidad y mortalidad infantil, falta de nutrición adecuada en los hogares de la mayor parte de los escolares, por caracterizar sólo sus rasgos más llamativos. Sin negar que en esta situación se encuentran la mayor parte de los países del globo, no es menos cierto que no son éstos los problemas más acuciantes con que se enfrentan hoy un ramillete de sociedades avanzadas, entre las que se encuentra la nuestra. Ello no significa que haya dejado de ser una preocupación, sino que, al contrario, los aspectos sanitarios de la educación adquieren cada vez mayor importancia, aun cuando sean —o precisamente por ello— cualitativamente distintos a los que justificaran en su día el establecimiento de los Servicios señalados. Así, adquiere singular relieve la «educación para la salud»; no se trata ya sólo de garantizar una vigilancia o más atenciones sanitarias a quienes son transitoriamente sujetos del sistema educativo en sus distintos niveles, aunque sean sus edades las mejores para la aplicación de la medicina preventiva, que ha de tomar sin duda cada vez más importancia en el futuro, sino también de inculcar en ellos una serie de valores sanitarios, base de la salud de las generaciones venideras. Por eso organismos internacionales, como la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud, incorporan recientemente, como recomendaciones a los distintos sistemas de enseñanza nacionales, las de establecer en los mismos la educación en aspectos como conservación del medio ambiente, planificación demográfica, salud mental, estupefacientes, etc. La Organización Mundial de la Salud tiene presente esta nueva problemática de la política de la salud —que constituye hoy el centro de numerosos debates en los medios económicos y médicos—, y de la educación para la salud, cuando define a ésta como «un estado de completo bienestar físico, mental y social, que no consiste solamente en una ausencia de enfermedad».

Cada sistema nacional, sin embargo, ha de elaborar su específico programa, adaptado a los problemas sanitarios de la colectividad, la clase y el alumno, a fin de incrementar considerablemente su eficacia. En nuestro país, donde tanto queda por hacer en este aspecto, se cuenta recientemente con el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar, aprobado por Decreto de 31 de octubre de 1975; por él se unifican los Servicios de Sanidad Escolar en las tres etapas de Enseñanza General Básica, BUP y Formación Profesional, teniendo en cuenta que el ciclo vital de la infancia es un proceso continuo, en el que cada fase no puede ser separada de la anterior. El Reglamento prevé, de acuerdo con las recomendaciones sanitarias internacionales, la participación de la comunidad en el proceso de promoción de la salud, con la intervención de los padres de los alumnos, las autoridades municipales y el personal docente.

La importancia y la actualidad de la vinculación entre los problemas sanitarios y la educación justifican plenamente el interés que en este número le presta la REVISTA DE EDUCACION. La reciente celebración de la VII Reunión de la Asociación Española de Medicina e Higiene Escolar (Benalmádena, Málaga, 30 de abril-1 y 2 de mayo de 1976) ha permitido incorporar en este número gran parte de los trabajos que fueron objeto de estudio. De entre los temas abordados en la Reunión se incluyen las ponencias relativas a la «Higiene de los alimentos en la escuela» y a la «Educación sexual en la escuela».

Estudios monográficos

EDUCACION PARA LA SALUD

Dr. Oscar VALTUEÑA BORQUE

Inspector general médico escolar
Ministerio de Educación y Ciencia

INTRODUCCION

Durante miles de años se han aceptado con resignación o incluso como castigo por la cultura occidental las enfermedades y la muerte de niños, jóvenes y adultos como si formasen parte del curso habitual de la existencia o del trágico destino que golpea ciegamente a unos u otros individuos, sin que fuera posible razonar acerca de sus ocultos motivos. En la actualidad esta resignación ciega frente a las fuerzas ocultas la consideramos totalmente inaceptable, por absurda y carente de fundamento, al haberse comprobado que la enfermedad y la muerte es frecuente sean debidas, directa o indirectamente, a los defectos de las estructuras sociales, puesto que en la atenuación de los dramas sociales que constituyen la enfermedad y la muerte desempeña un papel de enorme responsabilidad la correcta aplicación de los hallazgos científicos que caracterizan los últimos decenios.

Un estudio del Instituto Francés de Estadística y de Estudios Económicos —citado por Berthet (1)—, que se refiere a las tasas de mortalidad infantil en diferentes medios sociales, es evidentemente ilustrativo a este respecto como índice, el más sensible, de lo que acontece a nivel general. De 1.000 nacidos vivos, 16 niños mueren durante el primer año en las familias pertenecientes a los medios sociales más favorecidos, en tanto que la tasa de mortalidad infantil alcanza el 40 por 1.000 en los medios sociales más desfavorecidos. Pero se ha podido comprobar que esta ostensible diferencia no es debida a las diferencias de ganancias económicas, puesto que el papel principal lo desempeña el nivel de educación de las familias en donde nacen los niños: la mortalidad infantil es del 19 por 1.000 en las familias con un aceptable grado de instrucción y del 24 por 1.000 entre las familias de comerciantes,

si bien estos últimos disponían, en general, de unas ganancias superiores, aunque con un inferior nivel de instrucción.

LA EDUCACION PARA LA SALUD EN EL CONTEXTO SANITARIO

En la actualidad las necesidades sanitarias en general y médicas en particular de los distintos grupos sociales se plantean en base a los problemas sanitarios, médicos y sociales, que son reconocidos como tales por las autoridades médicas. Aunque hasta hace poco el objetivo principal de una política sanitaria era prevenir la muerte y prolongar las esperanzas de vida, en la actualidad el acento se ha desplazado en los países occidentales hacia la mejoría de las condiciones de vida. En esta forma, la clásica descripción de las necesidades por diagnósticos se ha visto paulatinamente sustituida por el concepto fundamental de *problemas para la salud*, es decir, perturbaciones producidas por procesos que afectan directa o indirectamente a la vida cotidiana. Las necesidades sanitarias totales de un grupo de población están determinadas no solamente por la evolución de su morbilidad, sino también por las posibilidades de detección y tratamiento en cada momento.

Según un Grupo de Trabajo de la OMS —Copenhague, 1973 (2)—, la demanda medicosanitaria está fuertemente influida por los conocimientos adquiridos durante los estudios elementales, por las presiones familiares y sociales, por la calidad de las relaciones con los médicos y por lo que la gente conoce acerca de la eficacia de los servicios médicos. Por todos estos motivos, en general es bastante limitada en extensión la concordancia entre necesidades y peticiones.

Este estado de cosas explica parcialmente tres fenómenos:

1. La ineficacia de los Servicios Sanitarios tradicionales, puesto que un buen número de auténticas necesidades no se llegan a expresar y, por tanto, no pueden ser satisfechas, paralelamente al rápido aumento de los gastos de salud.

2. El escaso valor del coeficiente costo/eficacia de las prestaciones sanitarias, puesto que suelen dirigirse a quienes no tienen auténtica necesidad de recibirla, sin que se logre una cobertura nacional uniforme y suficiente a las necesidades entre los distintos grupos de población.

3. La insatisfacción de los utilizadores al no recibir de los Servicios de Salud lo que de ellos se espera y desea, insatisfacción que origina el sentimiento de impotencia del usuario, que, con razón o sin ella, estima que los Servicios de Salud y su personal siguen una vía que es satisfactoria para las profesiones sanitarias, pero que no responde a los deseos del usuario que queda fuera de su esfera de influencia.

No es difícil comprender por qué los Servicios Medicosanitarios se han desarrollado en forma de sistemas impuestos a las poblaciones, es decir, como elementos exteriores implantados en las colectividades urbanas o rurales.

En las publicaciones médicas que se ocupan del tema abundan las expresiones tales como «grado de aceptación», «porcentaje de rechazo», «utilización insuficiente», etc., lo que demuestra sin ningún género de dudas que la responsabilidad se achaca a la población y no a los propios Servicios.

Debido a estos motivos los Servicios Sanitarios, si realmente se desea su eficacia, deben tratar de hacer coincidir tanto como sea posible las necesidades y las peticiones y que las colectividades se identifiquen y acepten los Servicios de Salud y participen en ellos mediante:

1. Encuestas especiales que permitan conocer cuáles son las auténticas necesidades medicosanitarias. Por otra parte, es posible que la modernización y mejoría general de los Servicios pueda conducir a su mejor utilización y aprovechamiento.

2. En este sentido se contempla como fundamental en Europa occidental una intensificación de la educación para la salud, con los tres siguientes objetivos:

a) Hacer que la población en general conozca y comprenda las ventajas de la prevención primaria.

Como quiera que uno de los principales propósitos de la educación para la salud es la prevención del comportamiento sanitario nocivo o insatisfactorio, es necesario poseer un moderno concepto del significado de la prevención. En términos de enfermedad, la prevención se limita a la intervención en la fase anterior a la de producción de enfermedad. Esto significa que la prevención del cáncer de pulmón cubre todas las fases anteriores al punto en que se produce el cáncer de pulmón. Pero, por otra parte, en términos de comportamiento, la prevención cubre todas las fases anteriores a la adquisición del comportamiento inductor de enfermedad. Por ejemplo, en el caso del cáncer de pulmón, con este punto de vista se incluyen como prevención todas las fases anteriores a la adquisición del hábito de fumar cigarrillos. Para que los jóvenes dejen de fumar, una vez que han comenzado, se necesita un tratamiento que, sin embargo, todavía puede ser tomado como prevención de enfermedad. Para prevenir el cáncer de pulmón, la población expuesta que deber ser educada sanitariamente debe reunir los posibles fumadores y los que ya lo son, en tanto que para la prevención de la adquisición del hábito de fumar la población expuesta serán solamente los futuros posibles fumadores, dentro de los que habrá que incluir personas en grupos de edades que todavía no han adquirido actitudes y hábitos y, por tanto, todavía no han mantenido experiencias con el tabaco. Vemos, por tanto, que con el actual enfoque de la prevención la principal actividad de la educación sanitaria debe realizarse en los primeros años de la vida y preferentemente durante el proceso educativo. Una vez que se ha realizado la distinción entre prevención de la enfermedad y la prevención del comportamiento que lleva a la enfermedad, es necesario definir las influencias que pueden llevar a un comportamiento indeseable.

En medicina, desde hace tiempo nos hemos movido de los modelos de una sola causa, apropiados para las enfermedades infecciosas, a los modelos de múltiples causas, de acuerdo con la complejidad de las entidades patológicas, conceptos que no puede relegar al olvido la educación para la salud (WHO, Colonia, 1974) (14).

b) Proporcionar a la población los medios para que sea capaz de distinguir los primeros signos de un estado patológico.

c) Reducir la demanda de tratamientos superfluos e ineficaces.

Por tanto, en el sistema de educación para la salud deben distinguirse dos principales factores que actúan conjuntamente (14): la población y el servicio

de educación sanitaria. En un modelo de educación sanitaria, la primera parte del modelo señala la población de acuerdo con su exposición a los riesgos para la salud: la inmensa mayoría de la población que se encuentra ante un cierto riesgo, ante un cierto número de enfermedades, pero cuyo nivel de riesgo no está por encima del medio de la población, que pueden ser definidos como sanos. La categoría siguiente señala la población cuyo riesgo es mayor que el medio para algunas enfermedades debido a su comportamiento o al medio ambiente; por tanto, pueden calificarse como en peligro. Las categorías siguientes están formadas por la población enferma y por la población que, habiendo enfermado, está curada.

Las dos primeras categorías necesitan en la actualidad la educación sanitaria más intensa, dentro de una racional planificación económico-sanitaria.

Szasz y Hollander han descrito dos modelos tipos de enfermos—citado por Hansen (16)—. El primero se presenta en situaciones en las cuales el médico hace algo al enfermo que es totalmente pasivo, como, por ejemplo, la anestesia y el tratamiento de un traumatismo grave. El segundo ocurre cuando el médico explica al enfermo lo que debe hacer y éste lo cumple. En realidad, según Charney (en 16), el éxito terapéutico casi siempre depende de las acciones que debe efectuar el enfermo.

DEFINICIONES DE LA EDUCACION PARA LA SALUD

Estos conceptos de educación para la salud están ya implícitos en las sucesivas definiciones anunciadas por la OMS (Organización Mundial de la Salud).

El Comité de Expertos reunido en 1955 (3) definió la entonces denominada «Educación Higiénica del Público», «como la ayuda a los individuos para alcanzar la salud mediante su comportamiento y esfuerzos».

En 1969 (4) el Comité de Expertos en Educación Sanitaria indicó que la educación sanitaria consiste en «inducir a las personas a adoptar y mantener las costumbres de una vida sana, a utilizar juiciosamente los servicios de salud puestos a su disposición y a tomar decisiones, individual y colectivamente, para mejorar su estado de salud y el medio en que habitan. Para esto hay que despertar en los individuos una conciencia sanitaria desde los primeros años de la vida». Conforme al criterio educativo, el individuo puede o no, según prefiera, adoptar y conservar nuevos hábitos en materia de salud; la decisión ha de tomarla él mismo. Cualquier comportamiento o práctica resultante tendrá verdadero sentido para él y se integrará en su modo de vivir. También en 1969 (5) el Grupo científico de la OMS sobre Investigaciones en Educación Sanitaria definió el objetivo fundamental de la educación sanitaria como «el desarrollo del sentido de la responsabilidad respecto a la propia salud y a la de la colectividad y aptitudes para participar en la vida de la colectividad de una manera útil y constructiva. La educación sanitaria debe contribuir a promover el sentido de la responsabilidad individual y el sentido de la solidaridad y de la responsabilidad colectiva. Numerosos factores de los que dependen la etiología y la evolución de las enfermedades, así como el mantenimiento y la mejoría del estado de salud, parecen ser fundamentalmente debidos al comportamiento humano».

Por tanto, la educación sanitaria no es de la exclusiva incumbencia de unos cuantos médicos con determinados conocimientos o con una situación administrativa especial, sino que es una forma de colaboración social que deben practicar todos los miembros de la administración desde los sanitarios que ejercen en las aldeas, hasta los más altos funcionarios y todas las personas que trabajan en servicios encargados del mejoramiento de las condiciones de vida y del desarrollo económico y social, como planificadores, arquitectos, urbanistas, periodistas, etc. Se trata aquí de un gran problema doctrinal: en la primera fase de establecimiento de los planes de desarrollo económico y social es habitual que se conceda prioridad a la producción de riqueza. Pero en realidad, al mismo tiempo que prosigue el desarrollo económico, es urgente ocuparse de la adaptación del hombre al mundo en cambio constante. Como el hombre de mañana es el niño de la actualidad, es imprescindible introducir las necesarias medidas para promocionar su desarrollo físico y psicológico dentro de los planes de un desarrollo económico-social equilibrado. Una eficaz labor de educación para la salud constituye el logro de los objetivos de desarrollo de un país, por cuanto gracias a ella se forma una población más consciente y segura de sí misma, más receptiva y responsable en las cuestiones relacionadas con la prevención de las enfermedades y la conservación y el fomento de la salud. Una población sana representa para la vida social y económica del país un aumento de energía, actividad y producción.

LA EDUCACION PARA LA SALUD EN LA ESCUELA

Seguidamente vamos a centrarnos en la Educación para la Salud dentro del marco del proceso educativo, teniendo en consideración que al referirnos a los escolares contemplamos tanto los alumnos de EGB, como los del BUP o FP.

De la misma forma que en todo el mundo se acepta tácitamente la educación de la infancia y de la juventud como un derecho humano fundamental, también debe aceptarse la educación sanitaria o, en terminología moderna, la Educación para la Salud (Behar, 7), como parte integrante e imprescindible del proceso educativo. La educación sanitaria sistemática de la población, según la idea que prevalece en la URSS, es una condición *sine qua non* de protección de la salud pública, y forma parte de las actividades culturales y de instrucción pública en todo el país (OMS, 15).

La educación debe crear una auténtica mentalidad sanitaria, integrando en todos los actos de la vida cotidiana la aplicación de las reglas de una vida sana. Los hombres poseen una imagen mental de la salud y de la enfermedad debida al nivel de instrucción que tienen. Los máximos resultados en este sentido sólo podrán obtenerse si las enseñanzas sanitarias están integradas en el proceso de formación del futuro adulto.

El Comité Consultivo Internacional de la UNESCO sobre planes de Estudios (8) definió en 1958 el objetivo de la enseñanza primaria, o enseñanza general básica, con los siguientes términos:

Estimular y orientar el crecimiento físico del niño e inculcarle hábitos sanos; y obtener el desarrollo armonioso de los niños de forma que alcancen la plenitud mental, emocional, física y social, y lleven una existencia rica y útil tanto en la escuela como más tarde.

El citado Comité Consultivo de la UNESCO propuso que se incluyeran en los planes de estudios escolares, considerando su gran importancia, materias como «la salud y la higiene».

En el importante estudio de Turner «Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas» (9), realizado por encargo conjunto de la OMS y de la UNESCO, se afirma que «en la actualidad las escuelas deben intentar formar personas que comprendan los fundamentos de la salud y de la enfermedad, protejan y fomenten su buen estado físico y el de su familia y ayuden a mejorar la salud de la colectividad». Según la política conjunta de la UNESCO y de la UNICEF, puestas de manifiesto en 1972 (10), «como los escolares y los jóvenes constituyen la reserva de recursos humanos para el futuro, la educación para la salud debe considerarse como una importante inversión para el desarrollo general de un país».

Es bien conocido que la educación en general y la educación sanitaria de los escolares en particular, para que sea eficaz, debe basarse en un completo conocimiento de las necesidades, intereses y deseos de los escolares, respetando todas las características naturales y legítimas.

La educación sanitaria de los escolares se realiza en diferentes ambientes, por medio de:

1. Enseñanza en la escuela.
2. Contacto con los servicios médico-sanitarios:
 - en la escuela, taller, colonia de vacaciones, etc.; medicina escolar;
 - en el hogar;
 - en la colectividad.
3. Actividades y experiencias de cooperación entre:
 - la escuela, el taller, etc.;
 - el hogar;
 - la colectividad.

Por tanto, un requisito previo importante para que la educación para la salud de los escolares, tanto dentro como fuera de la escuela, sea eficaz y se ajuste a la realidad, es la adecuada preparación de maestros o profesores y padres.

Un Comité Regional de la OMS (11) propuso que los gobiernos concedieran una atención prioritaria a los Servicios Sanitarios Escolares y que en las Facultades de Medicina se concediera especial atención a la enseñanza de la educación sanitaria.

En un Simposio organizado conjuntamente por la Oficina Regional para Europa de la OMS y la UNESCO (12) se recomendó que, teniendo en cuenta la importancia de la educación sanitaria en la escuela, es necesario que ocupe un lugar claramente definido en los programas de formación del personal docente, y determinar cómo los programas de formación teórica, de prácticas y de formación continuada puedan preparar a los maestros para realizar una labor eficaz de educación sanitaria mediante lecciones en las aulas y relaciones con los Servicios Sanitarios Escolares, el hogar y la colectividad. La educación para la salud escolar únicamente será eficaz si el profesorado ha recibido en su formación un conocimiento suficiente de los factores biológicos, psicológicos y sociales que marcan el desarrollo infantil.

En la URSS la educación para la salud es una asignatura obligada en los cinco años que duran los estudios de magisterio (15).

En el Plan Decenal de la III Reunión Especial de Ministros de Salud americanos (13) se propuso: «Estimular y asesorar a los Ministerios de Educación a fin de perfeccionar los planes de estudios primarios y secundarios y apoyar el proceso conducente a una mayor participación del magisterio en la educación para la salud.»

Pero las actividades de orden estrictamente sanitario no son las únicas que deben integrarse en el proceso educativo para una adecuada educación para la salud, debiendo contar para ello con una multitud de problemas culturales, sociales y económicos que influyen directa o indirectamente sobre el nivel de salud de la población. En efecto, el problema para la salud más importante de una colectividad en un momento dado puede no relacionarse directamente con el estado sanitario estricto y referirse, por ejemplo, al urbanismo, la prevención de los accidentes, los transportes, etc.

La misión de la escuela en el mundo moderno sobrepasa ampliamente su estricta función pedagógica para llenar una función social basada en exigencias: la formación de la personalidad del niño. Esta formación no se limita a enseñar a los niños a leer, a escribir, a calcular y a prepararlos para que pasen con éxito los sucesivos exámenes. La escuela debe contribuir a la «construcción del hombre», que debe consistir en proporcionar a los niños una cabeza bien hecha y no precisamente bien llena, a lo que se debe sumar una salud total, física y mental, que permitirá en el futuro a los niños abordar el difícil mundo de los adultos con las máximas posibilidades de éxito.

El período escolar es cuando la estrecha colaboración entre padres, educadores y médicos toma una importancia particular. Tanto unos como otros trabajan sobre la misma materia humana, y aunque las técnicas sean distintas tienen el mismo objetivo: facilitar al máximo el desarrollo de los niños de los cuales son responsables.

TECNICAS DE EDUCACION PARA LA SALUD

Han seguido la evolución de las técnicas de la educación en general. La más eficaz sigue siendo la conversación individual, o método bilateral o social, que permite un contacto directo y la mejor adaptación de la información a los problemas que se plantean. Se trata de la técnica más sencilla, más económica y más eficaz, a condición de que se realice con auténticos conocimientos.

Al método bilateral debe añadirse el unilateral, que presupone que el educando es un recipiente más o menos vacío en el que se vierten los conocimientos o saber, para que posteriormente se asimilen, interpreten, reproduzcan y utilicen (3). Como es sabido, el moderno proceso educativo se contempla como actividades de aprendizaje y no como vasos vacíos.

A estas técnicas deben sumarse los numerosos medios audiovisuales de los que disponemos en la actualidad, y que pueden clasificarse en dos grandes grupos:

1. Los que puede utilizar el educador para ilustrar y completar una exposición con ocasión de un contacto personal con el auditorio, ya se trate de entrevistas, conferencias, charlas o discusiones, como son los dibujos, ence-

rados, fotografías, diapositivas, películas, demostraciones, exposiciones, maquetas, visitas a instituciones sanitarias, etc.

2. Los que permitan una amplia difusión de las informaciones y se puedan utilizar en colectividades, como folletos, carteles, periódicos y revistas de gran tirada, exposiciones y emisiones radiofónicas y televisadas. En la actualidad la televisión, con millones de espectadores, constituye el medio más poderoso de educación sanitaria.

REGLAS DE EDUCACION PARA LA SALUD

De acuerdo con Berthet (1), la educación para la salud debe basarse en tres reglas fundamentales:

Primera.—Partir de hechos concretos, vivos y cotidianos; la educación para la salud en la escuela debe ser atractiva, viva, adecuada y debe, por tanto, basarse en la vida; lo que interesa a los niños escolares no son teorías, sino su vida de niños, en todos los aspectos y su compleja problemática.

La educación para la salud, sobre todo entre los escolares, no debe ni puede reducirse a la esfera de las ideas, sino que debe aprovechar situaciones reales, como el almuerzo escolar, la visita médico-escolar, un accidente de un alumno, las condiciones deportivas o las instalaciones sanitarias escolares, como ilustraciones que permitan hacer hincapié en la importancia de los diversos aspectos de la sanidad en la vida de la colectividad y del individuo. La enseñanza mediante el ejemplo resulta condición indispensable para la educación sanitaria. Del mismo modo que no puede imaginarse la enseñanza del dibujo sin lápiz ni papel, tampoco es posible suponer la enseñanza de la educación para la salud en las escuelas en edificios mal ventilados, en deficientes condiciones de salubridad o con peligrosas salidas productoras de accidentes de circulación. A los escolares debe enseñárseles principios de salubridad vial y a manejar tijeras y cuchillos, velas, escaleras y hasta enchufes; pero procurando por todos los medios retirarles del peligro de los accidentes que pueda producir su existencia.

Segunda.—Repetir los temas en las diversas formas que se estime necesario tantas veces como se estime conveniente, sin provocar la saciedad, efecto contraproducente, bien conocido por los expertos de publicidad.

Tercera.—Adaptarse a la psicología de los educandos: resulta obvio señalar que no deben emplearse los mismos argumentos y las mismas técnicas para una población analfabeta que para otra culta. Jamás se debe olvidar que la educación para la salud no debe tener el propósito de informar, sino el de modificar el comportamiento ante los problemas sanitarios en particular y humanos en general, difícil empeño o casi imposible de conseguir en el adulto y de realización más fácil en el niño, libre aún de prejuicios.

En definitiva, ha de ser esencialmente práctica, lo que bien puede resumirse en el viejo proverbio chino:

*Olvido lo que oigo,
recuerdo lo que veo,
hago lo que conozco.*

En la URSS se ha mostrado particularmente eficaz la organización de concursos, con los correspondientes premios y distinciones, entre los alumnos que más preocupación muestran por los problemas de salud (15).

CONCLUSION

La educación para la salud integrada en el proceso educativo debe mostrar a cada escolar la importante parte de responsabilidad que tiene en la preservación de su salud individual y la de sus allegados. Si bien siguen actualmente existiendo numerosas enfermedades que se producen, evolucionan y siegan a los hombres sin que ellos puedan ser otra cosa que testimonios trágicos e impotentes, hay también numerosas perturbaciones orgánicas en las cuales tienen, por ignorancia o indolencia, una gran parte de responsabilidad. La educación para la salud únicamente será eficaz cuando llegue a modificar el comportamiento y las costumbres sanitariamente perjudiciales del futuro de una colectividad, es decir, de los actuales niños escolares; cuando llegue a hacerles tomar conciencia de los esfuerzos que exige la conservación de un buen equilibrio físico y mental y de los beneficios que implica. No hace mucho la educación para la salud se concebía como una simple ilustración teórica en la que se enseñaban algunas reglas de higiene. En la actualidad una auténtica educación para la salud busca la participación activa de los escolares. Su misión no consiste tanto en enseñar reglas como en crear una «mentalidad saludable». La educación para la salud se convierte de esta forma en una verdadera educación social, en un aspecto del arte de vivir.

La educación, para llegar a adquirir el bienestar físico, mental y social, debe efectuarse a través de un conjunto de experiencias vividas por el escolar que poco a poco modifiquen los hábitos, actitudes y conocimiento perjudiciales.

La educación para la salud es un típico servicio de promoción de la salud, y una colectividad no puede considerar que ha alcanzado un elevado nivel sanitario si su población no ha aprendido cómo defender, mantener y mejorar su salud (Serigó, 17).

BIBLIOGRAFIA

1. BERTHET, E.: «L'Éducation de la Santé», en *Pediatrie Sociale*, de R. Mande, N. Masse y N. Manciaux, Flammarion, París, 1972.
2. OMS (Bureau Regional de l'Europe): *L'évaluation des Services de Santé Maternelle et Infantile dans certains pays de la Région Européenne*, Copenhague, 1973.
3. OMS: *Sr. Inf. Tecn.* 1955, núm. 89, p. 2.
4. OMS: *Sr. Inf. Tecn.* 1969, núm. 409, p. 8.
5. OMS: *Sr. Inf. Tecn.* 1969, núm. 432, p. 7.
6. MCGAURAN, E. G.: *Public Healths Achilles Heel*, citado en OMS, documento EB 53/8.
7. BEHAR: Comunicación personal, Organización Mundial de la Salud, Ginebra, enero 1975.
8. UNESCO: *Informe de la Segunda Reunión del Comité Consultivo Internacional sobre Planes de Estudio en la Escuela*, París, 1958, p. 7.
9. TURNER, C. F.: *Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas*, Teide, Barcelona, 1967.
10. UNICEF y UNESCO: Junta Ejecutiva 1972, E/ICEF, L. 1279.
11. OMS: Comité Regional para el Mediterráneo Oriental (1965), citado en documento EB 53/8, p. 22.
12. OMS: Citado en documento EB 53/8, p. 22.
13. OPS: *Plan Decenal de Salud para las Américas*, documento núm. 118, enero 1973.

14. WHO: *The preparation of health personnel in health education, with especial reference to postgraduate education programmes*. Cologne, 1974.
15. OMS: «La educación sanitaria en la URSS», *Cuadernos de Salud Pública*, núm. 19, Ginebra, 1964.
16. HANSEN, M. F.: *El aspecto cambiante de la pediatría*, Clin. Ped. Nort., febrero 1974.
17. SERIGO, A.: *Medicina preventiva y social*, Editorial Everest, León, 1972.

HIGIENE DE LOS ALIMENTOS EN LA ESCUELA

Dr. SERRANO GALNARES

INTRODUCCION

La alimentación desde siempre ha sido y sigue siendo un rito tanto en su preparación como en su ingestión, sobre todo si se hace en colectividad.

La alimentación es uno de los factores ecológicos del hombre junto con la habitación, la familia, etc. Es decir, «uno de los factores del medio en que el hombre biológicamente existe». De aquí que la salud dependa en gran parte de la alimentación.

Fue a mediados del siglo XIX cuando Friedrich Accu publicó su *Tesis sobre la alteración de los alimentos y los venenos culinarios*, que en aquella época fue conocida como «Muerte en el puchero» porque venía a denunciar los casos de intoxicación mortal por el afán de lucro de la industria de la alimentación. Aquel trabajo vino a constituir el comienzo de la higiene de la alimentación. Desde entonces se convirtió la higiene de la alimentación en algo racionalizado y sometido a una técnica con una codificación para evitar fraudes y garantizar su pureza: tal es la labor de la FAO y de la OMS en crear un cuerpo de doctrina de normas científicas y prácticas de la alimentación.

Siguiendo este orden, primero nos hablará el doctor Serigó Segarra de la influencia de la alimentación en el desarrollo de los escolares:

«A continuación, pensaremos que los alimentos pueden ser vehículos de ciertos gérmenes y contaminaciones que dañen la salud, porque de siempre se han considerado los ríos como idóneos para arrojar en ellos los desechos y las basuras. Y aunque ya Hipócrates recomendaba el agua hervida para evitar muchas enfermedades, sólo es a finales del siglo XIX cuando el incremento de la población industrial y de las concentraciones urbanas hace que se tome en consideración el problema de la polución.»

En este orden de ideas nos hablará el profesor Rey Calero sobre las tox infecciones alimenticias:

«Solamente para dar una idea de la labor realizada el año pasado, digamos que los farmacéuticos titulares realizaron los siguientes análisis de calidad para descubrir posibles fraudes: 16.925 muestras de aceite, 54.827 de mantequilla, 35.921 de bebidas alcohólicas, 145.837 de aguas, 305.345 análisis bioquímicos, 50.031 de alimentos varios y 7.348 de hielos y helados. Y que el control de mataderos de aves han puesto en los diez primeros meses del año 148 millones de marchamos en otras tantas canales de aves, que garantizan su origen y aptitud para el consumo.»

Todo ello supone una ingente labor que, referida a la higiene de la alimentación del escolar, tenía que traducirse en un cuerpo de doctrina que viniera a ser un Código Alimentario del Escolar.

Por un lado, la depuración de todas aquellas sustancias nocivas para la salud que se usan en la producción agrícola o industrial o en la lucha contra las plagas: hidrocarburos clorados, metales pesados, insecticidas, aditivos

alimentarios, compuestos organometálicos, fertilizantes, plaguicidas, detergentes, clorohifenoles, nitrosaminas, mercurio, plomo, cadmio, etc. Son las actualmente agrupadas como BIOCIDAS.

Por otro lado, establecer las normas que pudieran ser la base para la práctica de los comedores escolares.

De ello nos hablará a continuación el señor Tolosa-Latour:

«De todo lo hasta aquí dicho, una vez demostrada la necesidad de una alimentación correcta para el buen desarrollo del escolar, descartadas con una estricta higiene las enfermedades alimenticias (intoxicaciones e infecciones) y sentadas las bases de las normas que deben regir los comedores escolares, sólo queda establecer las bases de una dieta equilibrada en el escolar:

Entendemos por dieta equilibrada la que tiene una proporción correcta entre sus distintos componentes y respeta las necesidades en cantidad y calidad de cada escolar.

El ideal es que la alimentación sea variada y abundante para que cada uno elija según su propio gusto o necesidad. Pero esta libre demanda lleva al fácil error en los niños que sólo busquen aquellos caprichos que les satisfagan, pero no les nutra: chocolates, pasteles, fruta, pipas, etc. De aquí que debemos establecer unas normas o leyes de oro para la buena alimentación del escolar.

Proporción de los principios inmediatos: para un escolar con edades entre los cinco y doce años de edad, con necesidades calóricas entre las 1.500 y 2.500 calorías (a esta edad las calorías deben ser de 80 por kg. de peso y más adelante, hasta los dieciocho años, de 60 calorías por kg. de peso y día), el 20 por 100 debe corresponder a las proteínas (de 75 a 125 g.), el 30 por 100 deben ser grasas (de 50 a 80 g.) y el 50 por 100 deben ser hidrocarbonados (de 185 a 310 g.). Para ello es conveniente recordar que los alimentos más ricos en hidrocarbonados (50 a 70 por 100), con algún contenido en proteínas vegetales (10-20 por 100) y escasas grasas (1-2 por 100), son los cereales (maíz y trigo: pan y pastas alimenticias), las legumbres (garbanzos, judías, lentejas, habas, guisantes) y los tubérculos (patatas y boniatos). Las verduras tienen un contenido aproximado en hidrocarbonados del 3 al 9 por 100 y muy escaso valor proteico (del 1 al 3 por 100). Las frutas frescas tienen un contenido hidrocarbonado que oscila entre el 10 y el 20 por 100.

Las proteínas animales, indispensables para el organismo en crecimiento, se aportarán por el grupo de las carnes, pescados y huevos; las carnes son más ricas en lípidos que los pescados, en especial la carne de cerdo. Dentro de los pescados, la sardina es la que más grasa tiene. El porcentaje de proteínas de las carnes suele oscilar entre el 15 por 100 (embutidos) y el 20 por 100 (ternera, cordero, cerdo vísceras). Los pescados como el lenguado, el rape y la merluza tienen un 17 por 100 de proteínas, y las sardinas, un 22 por 100 y un 6 por 100 de grasas. El bacalao seco tiene, en 100 g., 40 g. de proteínas y 3 g. de grasa; es un magnífico aporte de proteínas, pero tiene el inconveniente de su contenido de sal. Un huevo de gallina pesa, sin la cáscara, unos 50 g. de proteínas y 4 g. de grasa. Las necesidades proteicas mínimas del niño de cinco a doce años son de 2,5 g. por kg., y en la adolescencia, como en el adulto, de 1,5 g. por kg. y día.

En cuanto a las grasas, su aporte, además de la leche, las carnes y pescados, se hace fundamentalmente por el aceite de oliva y la manteca de cerdo

de la condimentación y la mantequilla o margarina. La leche de vaca contiene, en 100 g., 3,5 g. de proteínas (caseína y en menor cantidad lactoalbúmina y lactoglobulina), 4 g. de grasas (triglicéridos) y 5 g. de hidrocarbonados (lactosa), además del contenido en calcio (125 g.), fósforo (90 mg.) y sodio (40 mg.). El yogur sólo varía de la leche en la menor cantidad de grasa. Los quesos duros, en general, son más ricos en grasa. El requesón, al perder agua, gana proporción de grasas y proteínas a la leche. La leche condensada tiene el doble de proteínas y de grasa en el mismo volumen que la leche natural y, en cambio, diez veces más hidrocarbonados.

Los frutos secos, como nueces, almendras, avellanas y cacahuetes, tienen un alto contenido en grasas (del 50 al 65 por 100) y de proteínas (del 15 al 30 por 100) y el resto hidratos de carbono (el 20 por 100), por lo que su cantidad en agua es escasa (5 por 100) y muy alto su contenido calórico.

El azúcar usada en cocina es la sacarosa (mezcla de glucosa y fructosa, molécula a molécula). La miel tiene además una cantidad variable de fructosa, y las mermeladas, un gran contenido de agua (un 30 por 100).

De los condimentos el más importante es la sal y sus necesidades oscilan al día entre los 8 a 15 g. El resto de los condimentos, como el vinagre, perejil, azafrán, laurel, pimienta, clavo, ajo, cebollas, pimentón, cominos, hinojo, etcétera, tiene como finalidad hacer apetitosos y que «entren por los ojos y la nariz» los alimentos para excitar las secreciones digestivas y romper la monotonía de los guisos.

La bebida del escolar debe ser el agua natural. Si se usa agua con gas debemos recordar que tiene bicarbonato (sódico); las infusiones de café, té, manzanilla, poleo, anís, etc., ayudan a la digestión, pero no tienen valor calórico.

Debemos recordar que la mejor manera de que los alimentos conserven su valor nutritivo es la forma de cocido de vapor en espacio cerrado (estofado); así se convierten en más tiernos y fácilmente digeribles, sin perder apenas sus principios nutritivos. Cuando se hierven los alimentos, éstos pierden parte de sus principios inmediatos, de vitaminas y minerales, que pasan al caldo de la cocción en tanta mayor cantidad cuanto más dure la cocción y mayor sea la dureza del agua.

La cocción con grasa es la fritura y se puede usar aceite de oliva o manteca de cerdo, mantequilla, etc.

El fuego directo o parrillada es muy usado para carnes o pescados, con lo que los alimentos conservan todas sus cualidades nutritivas, aunque pierden el 10 por 100 de agua. Cuando el calor se somete en el horno se tiene el asado, y si no se añade grasa no cambian sus proporciones de principios nutritivos.

No debemos olvidar que en los escolares la proporción de proteínas de origen animal debe ser mayor que las proteínas vegetales. La proporción entre proteínas animales y vegetales en la primera infancia debe ser de 3 a 1; después, hasta los cinco años, basta que sea de 2 a 1, y en la fase de cinco a doce años, de 1,5 a 1, para quedar equilibrada 1 a 1 a partir de esa edad, como en la edad adulta.

La proporción óptima de las grasas animales respecto de las vegetales es del 50 por 100, teniendo en cuenta que las grasas animales son muy ricas en ácidos grasos saturados y las grasas vegetales lo son en ácidos grasos insaturados.

Los hidratos de carbono necesitan una proporción de tal modo que estén presentes los de fácil utilización, como las frutas, la leche y el azúcar, y los de utilización más compleja, como los quesos, verduras, legumbres y feculentos. Si la alimentación es abundante en hidrocarbonados debe tenerse en cuenta la mayor necesidad de las vitaminas del complejo B, y, también, si la alimentación es rica en vegetales (con abundante potasio) ha de complementarse con mayor aporte de sodio para que ambos elementos estén equilibrados.

También entre el fósforo y el calcio debe existir la proporción de 1 a 1 o de 2 a 1 y nunca superior. Recordemos que el calcio está presente en la leche y los quesos, y el fósforo predomina en la carne, huevos, pescados y cereales. Las necesidades de calcio hasta los doce años viene a ser de un gramo al día, y cada litro de leche viene a contener un gramo y cuarto de calcio y 900 mg. de fósforo.

Finalmente, en cuanto al agua, diremos que el control de la vigilancia sanitaria del abastecimiento de agua desde 1971, tras el brote colérico de la cuenca del Jalón, ha logrado que el 95 por 100 de la población escolar actual disponga de agua clorada para su consumo. La cloración logra que el agua contenga 0,3 a 0,5 p. p. m. de cloro residual, lo que garantiza su ausencia de posible contaminación bacteriana. Quedan algunas escuelas a las que el agua no llega debidamente clorada. Hay que vigilar la infraestructura sanitaria donde las aguas del alcantarillado desemboquen en acequias que riegan huertas y sus verduras, de fácil contaminación. Es imprescindible repetir una y otra vez que las aguas residuales deben ser depuradas antes de su vertido a los ríos o al mar. Y las aguas de los hoteles de las costas deben tener unas salidas o emisarios al mar lo bastante profundos, a una distancia que garantice la no contaminación de las playas.

Cualquier sospecha de brote infeccioso hídrico en una escuela debe bastar para la recogida de muestras de heces en envases adecuados y su transporte a las Jefaturas Provinciales de Sanidad. En el pasado año se vinieron haciendo más de 400 análisis al mes, sin que en ningún caso se detectara un solo caso de cólera.

En cuanto a los manipuladores de alimentos, que no debe olvidarse en todo comedor escolar, es fundamental detectar los posibles portadores sanos de agentes patógenos y garantizar la higiene de la elaboración de las minutas. La Campaña de Vigilancia permitió examinar en sólo un año 34.733 manipuladores de alimentos, resultando positivos (portadores de estafilococos productores de enterotoxinas) nada menos que 2.753 (el 7,9 por 100) y, de ellos, curados con tratamiento sulfamídico sencillo el 82,4 por 100. Pensemos que en la escuela no solamente es el repartidor de alimentos o distribuidor, sino el cocinero y los sirvientes de la mesa.»

LAS TOXINFECCIONES ALIMENTARIAS EN EL MEDIO ESCOLAR

Dr. Juan DEL REY CALERO

Las tox infecciones alimentarias, por su frecuencia, es uno de los capítulos más destacados de la epidemiología en los comedores comunitarios. Por ello, en la medicina e higiene escolar hay que tener presente los posibles riesgos que puede plantear esta temática, y sobre todo teniendo en cuenta que en nuestro medio son las tox infecciones alimentarias de origen bacteriano las que pueden causar un más alto riesgo es por lo que debemos ligarnos más ampliamente en este aspecto, así como en el capítulo relativo a los cuidados especiales de la manipulación de alimentos, y establecer un sistema adecuado de control y reglas higiénicas que evaluamos en estos aspectos de la medicina preventiva de tal tipo de tox infecciones.

TOXINFECCIONES ALIMENTARIAS

La toxicidad alimentaria se puede deber:

1. Al propio alimento:
 - a) Tóxico perse: ergotismo, latirismo, setas, etc.
 - b) O por acumulación de ciertos productos: solanismo.
2. Al continente:

Acetato de cobre (por ejemplo).
Plomo, Zn, Cd, Sb, etc.
3. Por venenos químicos:

Toxinas de peces y plantas (N960).
Compuestos químicos inorgánicos y orgánicos (N964-967).
4. Por contaminación microbiana:
 - a) Síndromes no febriles (toxinas bacterianas ya elaboradas, predominio del cuadro tóxico).
 - b) Síndrome febril (predominio del cuadro infeccioso).

Respecto al apartado 1, son una serie de alimentos que contienen sustancias tóxicas. Destacan en este grupo las intoxicaciones por setas venenosas. Podemos distinguir:

- a) *De largo período de incubación.* Síndrome faloidiano y parafaloidiano. Los síntomas aparecen entre las seis y cuarenta y ocho horas.

Con una primera fase gastrointestinal, con vómitos, diarreas que pueden llevar a la deshidratación y uremia.

Y una segunda fase visceral con afectación hepática (ictericia, hipotrombinemia, etc.), con afectación renal y con afectación del sistema nervioso.

Es, pues, un cuadro de vómitos, diarrea, dolores, cólicos, anuria, sed intensa y trastornos del sistema nervioso.

El síndrome parafaloidiano a veces tiene un período de incubación de diez a catorce días, con predominio renal.

En la etiología intervienen tres importantes venenos (faloidina, falina y amanitinas) y las setas implicadas son la *Amanita phalloides* en el 80 por 100 de los casos mortales, la *Amanita verna* y la *Amanita varos*. Causantes del síndrome parafaloidiano, la *Leprotia helveola* y el *Cortinarios orellanus*.

El tratamiento es, aparte del suero antifaloidiano, tratamiento sintomático corticoides ACTH, protectores hepáticos y sueros hiperclorurados.

b) *De corto período de incubación.*

A las tres horas de la ingestión aparece un síndrome de diarrea, seguido de una especie de borrachera (con delirio, agitación y éxtasis).

Las toxinas son las muscarinas de la *Amanita muscaria* y otros tóxicos, como la bufotenina, hiosciamina.

c) Un cuadro hemolítico se puede presentar en algunos casos con ácido helvético (que se destruye al hervir), como la *Amanita vaginata*, *A. rubescans*, *Helvellea*, etc.

SOLANISMOS

Algunos alimentos pueden tener en especiales condiciones una cantidad de producto tóxico, como la solanina, cuyo dintel de seguridad se cifra en 20 mg. por 100; ciertas patatas demasiado frescas pueden alcanzar niveles más altos. La intoxicación ocasiona diarreas, vómitos, dolores abdominales, fiebre, dolores de cabeza y depresión.

Ciertos tóxicos, como:

El verde de las vajillas (acetato de cobre), que puede alterar la hemoglobina.

El plomo, que puede originar un cuadro de saturnismo (en vinos o alimentos ácidos conservados en vasijas de barro vidriado, en aquellos alimentos que contengan 2 p. p. m.).

En los recipientes de tipo metálico, intoxicaciones por el cadmio en ciertos utensilios; el Sb, en los jugos de frutas; el cobre, en las tuberías de este metal; la contaminación por nitrito sódico, etc.

Productos químicos que pueden originar un cuadro neurotóxico, en los que se puede distinguir los de un período de incubación:

a) Corto, como la del fluoruro sódico. con paresia muscular precoz.

b) Largo (de diez-doce días), con parálisis tardía de tipo flácido, como la originada por confusión de aceite de comer con el fosfato de ortotricresilo.

Los aditivos no permitidos pueden causar intoxicación: por ejemplo, ácido nicotínico añadido a la carne para que parezca más roja, la miohemoglobina.

Tox infecciones alimentarias de causa bacteriana

Podemos en primer lugar distinguir dos grandes síndromes con la triada común (vómitos, dolor abdominal y diarrea), según vayan o no acompañados de fiebre:

a) Cuadro sin fiebre, entonces predomina el cuadro tóxico (por tanto, es la toxina bacteriana la directamente responsable).

b) Cuadro febril en que predomina el cuerpo infeccioso y, por tanto, necesitan las bacterias un tiempo de multiplicación en el organismo, como es típico en las salmonellas.

Etiología

Respecto a la etiología podemos estimar:

- De origen desconocido, 20-25 por 100
- De origen químico, 12 por 100.
- Resto de causa bacteriana y dentro de ella: estafilococo, 30 por 100; salmonellas, variable de 8-20 por 100; *W. perfringens*, de 15-20 por 100; otros gérmenes, como el enterococo, de 1-2 por 100; de etiología más incierta (*E. coli*, *Proteus*, *Providencia*, *Citrobacter*), vibrio parahemolítico, etc.

Epidemiología

Hay que establecer las características de la epidemiología descriptiva para después establecer de epidemiología analítica; así, pues, se fijará:

- La extensión de la epidemia (casos esporádicos, brote familiar, colectivo, etc.). Magnitud del brote por el número de personas afectadas.
- Circunstancias (comidas domiciliarias, en restaurantes, banquetes, etc.).
- Alimentos sospechosos. Se debe hacer una encuesta para conocer el alimento común ingerido por todas las personas afectadas (carne, pescados, huevos, leche, natas, pasteles, etc.).
- Alimentos manipulados, modos de preparación, etc.

Fuentes de contaminación:

- De origen animal, de origen humano. Estado de los manipuladores.
- Tipo de contaminación (fecal, manos sucias, etc.).
- Defecto de pasteurización.
- Defecto de refrigeración, etc.
- Clínica de la afección (cuadro febril, no febril, período de incubación).
- Agente etiológico (descubrir el germen o sus toxinas en los elementos).

TOXINFECCION ESTAFILOCOCICA

Sintomatología

Se caracteriza por un comienzo brusco con un período de incubación corto, de dos a cuatro horas, sin fiebre. Puede causar un cuadro grave de deshidratación. Está producido por la enterotoxina que contamina los alimentos que generalmente se han elaborado un tiempo antes y no se han refrigerado debidamente.

Los estafilococos patógenos acuden a través de las manos de un manipulador, que los alberga en la nariz o en la piel o anejos cutáneos (foliculitis, forúnculos, eccemas impetiginizados, absesos, panadizos, etc.), y llega al alimento, donde se puede multiplicar hasta alcanzar una cifra de 10^6 organismos/gramo de alimento.

El estafilococo productor de enterotoxina produce estafilocoagulasa libre y ligada, y son DNsa positivo, fermentado del manitol, crece en medio hipersalado de Chapman.

Las enterotoxinas son proteínas termoestables, de un PM de 31.000, no contienen hidrato de carbono, no lípidos; se conocen las variedades antigénicas A, B, C, D.

Inyectado en el gato joven provoca un síndrome de vómitos y diarrea (Kitem, test de Dolman).

Epidemiología

Los lisotipos que más toxinfecciones producen son los del grupo III (6, 7, 42E/47/54/73/75), y también uno del grupo IV, el tipo 42D, que es un parásito bovino y puede contaminar la leche insuficientemente pasteurizada.

Medicina preventiva

Como el 50 por 100 de los manipuladores pueden albergar el estafilococo patógeno en la nariz, de aquí la importancia de una correcta educación sanitaria para el lavado de manos, higiénica manipulación de alimentos, adecuada conservación, etc.

El tratamiento es sintomático y la investigación del germen hay que realizarla en los restos del alimento sospechoso.

SALMONELLAS

Provocan una gastroenteritis aguda, de presentación repentina, con dolores abdominales, diarrea y frecuentes vómitos, con presencia de fiebre.

Las salmonellas se pueden aislar durante el período agudo de las heces de los enfermos y más difícilmente en el período de convalecencia.

Las salmonellas pueden producir:

1. Cuadros asintomáticos.
2. Cuadros gastroenteríticos (typhimurium, enteritidis, cholera suis, etc.).
3. Cuadros típicos de infección sistemática, como de fiebre tifoidea (040), paratífica (041). Por Eberthella typhi, Paratífico A, B, C, etc.

Según que predomina:

1. La excreción asintomática.
2. La gastroenteritis.
3. Enfermedad sistémica o fiebre entérica se pueden clasificar a las salmonellas que causan dicho cuadro, así, por ejemplo:

	1 Asintomático	2 Gastroenteritis	3 Sistemático	Fórmulas
E. Typhi	10 por 100	20 por 100	60 por 100	10 : 20 : 70
S. pullorum	90 por 100	10 por 100	—	90 : 10 : 0

Algunas de ellas, como la *S. typhimurium*, pueden hacerse sistémicas, más invasoras, sobre todo en enfermos con inmunodepresión o tratados con corticoides.

Así podemos decir que hay salmonellas con desplazamiento a la derecha, como la *E. typhi*, y otras, como la *S. pullorum*, con desplazamiento a la izquierda.

Pues bien, las de predominio derecho están más circunscritas al hombre como principal reservorio excretor y vector. En cambio, en la de predominio izquierdo son de predominio animal.

En las encuestas epidemiológicas de las primeras hay que buscar los portadores humanos. En las segundas son los alimentos de origen animal, siendo rara la presencia de portadores humanos.

PRINCIPALES SALMONELLAS

Entre nosotros, R. Merino ha encontrado productoras de cuadros típicos *S. habana*, *cubana*, *typhimurium*, *S. johanesburgo*, etc.

En la carne manipulada ha encontrado Pumarola *S. bovis morbilicans*, *mueschen*.

En USA, las tox infecciones alimenticias por salmonellas, predomina la *S. typhimurium*, *S. heidelberg*, *newport*, *S. oranienburg*, *S. infantis*, *S. derby*, *S. enteritidis*.

En U K la *S. typhimurium*, *enteritidis*, *thompson*, *newport*, *heidelberg*.

La *S. thompson* aumentó por la importación de huevos de China; *S. typhimurium* es muy cosmopolita, se encuentra en el ganado vacuno, caballos, ratas, aves, etc.

La *S. heidelberg* se aísla en las salchichas y carnes manipuladas.

En el huevo desecado, la *oranienberg*, *montevideo*, *meleagrides*, *tenerse*, *anatum*, etc. Los huevos de pata son de frecuente contaminación, por lo que se debe evitar su consumo crudo o semicrudo.

Las aves de corral están parasitadas por la *S. gallinarum*, *S. pullorum*, *S. typhimurium*, *S. infantis*.

El ganado vacuno *S. dublín*, *S. typhimurium*.

La *S. newbrurwick* se ha encontrado en la leche en polvo.

El cerdo por la *S. cholera suis*, es importante buscarla en los ganglios mesentéricos.

Ciertos biotipos de salmonellas tienen una especialización; así, en la *S. enteritidis*, la var. *jene* (Gaertner 1.888) se encuentra en el ganado; la var. *essen*, en los patos; var. *chois*, en el hombre, y la var. *danzysz*, en el ratón.

Ahora con los piensos compuestos, cuyos productos proteicos se obtienen de harinas de pescados o carnes, e incluso componentes minerales de conchas de moluscos trituradas, están contaminados de salmonellas exóticas. De aquí que se puedan aislar brotes epidémicos por salmonellas muy diferentes a las habitualmente encontradas.

SALMONELLAS DE OTROS ORIGENES

Vegetales, sobre todo regados con aguas residuales.

Moluscos que proceden de zonas próximas a alcantarillas que se vierten sin depuración al mar.

Platos preconservados por manipuladores o alimentos en los que no se han desarrollado las salmonellas, etc.

AISLAMIENTO DE LA SALMONELLA

El aislamiento de la salmonella del alimento sospechoso, plato precocinado, etc., se debe hacer realizando una suspensión y filtrado del alimento en un medio líquido peptonato, dejándolo a maceración a temperatura ambiente (técnica de resucitación). Después se pasa al medio de enriquecimiento de M-Kauffmann al tetracionato (preferible al selenito), y después pasa a un medio sólido verde brillante (preferible al S. S.).

CONTROL DE LA SALMONELLOSIS

Ya hemos dicho si eran de predominio derecho; el principal reservorio es el humano; habrá que evitar a los manipuladores reducir la susceptibilidad individual (se puede hacer vacunación, etc.).

Si el reservorio es el animal, entonces esta medida no es posible; pero hay que evitar la fuente de alimentos contaminados e interrumpir el ciclo en la colectividad animal-anímal, control de piensos, etc.

CLOSTRIDIUM PERFRINGENS

En las infecciones por *Cl. perfringens* o *Welchia perfringens* se pueden distinguir varios tipos serológicos, desde A hasta F.

Dentro del A tipo 1, produce gangrena gaseosas y abortos; es una variedad B. hemolítico. El A tipo 2 no es hemolítico y causa intoxicación alimentaria.

El *W. perfringens* es un germen indicador de contaminación fecal y se puede encontrar en las aguas residuales, vegetales, etc. Coloniza el intestino humano en un 2-6 por 100, y en los pacientes de larga estancia en los hospitales, en un 15 a 30 por 100, lo que indica la posibilidad de infección intestinal humana.

En el intestino del cerdo se encuentra en un 18 a 20 por 100; en las ratas, 15 por 100; en el ganado, 2-5 por 100.

En los productos cárnicos las esporas pueden germinar si pasan por una temperatura entre 20 a 50°; de aquí la gran importancia de la refrigeración de la carne una vez que es cocinada, pues las intoxicaciones atacan cuando la carne se prepara previamente y se deja varias horas antes de ser consumida; los síntomas consisten en dolores abdominales y diarrea (sin fiebre) con un período de incubación entre ocho y veintidós horas.

Las enzimas del *Cl. perfringens* tienen un efecto enteropático. Los tipos más frecuentes encontrados en las infecciones alimentarias son el A tipo 2 (no hemolítico) y el tipo F.

Otros gérmenes

Otros gérmenes menos frecuentes en nuestro medio son el *B. cereus*, germen Gran +, aerobio, que en algunos restaurantes chinos se puede encontrar en platos de arroz hervido que se dejan varias horas; también se pueden encontrar en ciertas salsas de vainilla, etc., en la preparación de carne. Tiene un período de incubación de unas diez horas.

Los *vibrios parahemolíticos* pertenecen al género vibrio; son, por tanto, gérmenes Gram —, móviles, oxidasa +, son gérmenes halófilos, viven en los medios hipersalados, se encuentra en los platos de pescado, moluscos, etc.

Estos gérmenes, como la variedad alginoiítico, pueden causar un síndrome de toxinfección alimentaria con un período de incubación entre las ocho y dieciocho horas.

Intoxicación botulínica

Tras un período de incubación de dieciocho a treinta y seis horas, se presenta cefalalgia, debilidad muscular, oftalmoplejía (parálisis de la musculatura extrínseca del ojo), que causa diplopia. Presenta dificultades en la deglución por paresia del hipogloso (acompañado o no de disfagia y de disartria y alteraciones de la voz).

Con estreñimiento persistente, con conservación de sensorio y no fiebre.

El diagnóstico diferencial se plantea con la miastenia gravis, Guillain-Barre, parálisis por picadura de garrapatas, intoxicación por el CO, alcohol metílico, atropina o belladona, fósforo, etc.

La intoxicación botulínica actúa a nivel de la placa motora; de aquí la parálisis flácida que ocasiona.

La toxina se ha producido en unas condiciones anaerobias; como el germen produce gas, se produce el abombamiento de los alimentos enlatados.

Se destruye en media hora a 80° y en 110° en cinco minutos.

Es extraordinariamente tóxica; un mg. de toxina mata una tonelada de materia viva.

Está producida por los CL botulinum A. B. C. D. E.; el E. procede de pescados enlatados o ahumados.

La profilaxis

Evitar la contaminación con tierra de los alimentos.

1. Ayuno de los animales antes del sacrificio.
2. Destruir las toxinas preformadas (latas abombadas).
3. Esterilización de los alimentos enlatados, evitar los abombados.
4. Evitar semiconservas caseras que no han sido bien tratadas (jamón de York, etc.).

El tratamiento consiste en suero polivalente y monovalente (cuando se conoce el tipo después de la prueba del cobaya o ratón protegido) y tratamiento sintomático.

INFLUENCIA DE LA ALIMENTACION EN EL DESARROLLO DE LOS ESCOLARES

Dr. Adolfo SERIGO SEGARRA

1. INTRODUCCION

En la población escolar la influencia de la alimentación en el desarrollo pondero-estatural es muy notoria. El autor, en un trabajo (A. Serigó Segarra, «Problemas de nutrición en la población escolar madrileña», *Revista Clínica Española*, año XIX, tomo LXIX, núm. 6, 30 de junio de 1958) ya antiguo, dedujo que en aquella época:

1.º La hiponutrición se manifiesta en la edad escolar a partir de los seis a ocho años, y alcanza su nivel máximo a los nueve años en el peso y a los diez en la talla.

2.º El retraso es más precoz, pues, en el peso (tejidos blandos) que en la talla (tejidos duros). Esta diferencia es de un año, aproximadamente.

3.º A los doce años este retraso expresado en edad cronológica viene a ser de un año. Expresado en índices de nutrición y talla, es de alrededor de un 65 por 100, de una desviación típica.

4.º La encuesta de alimentación permite afirmar que no hay desnutrición calórica, sino proteica y falta de calcio.

5.º Se creía que la labor sanitaria se debería enfocar en:

a) Mejorar las condiciones sociales del ambiente.

b) Continuar con suplementos de leche y queso en las escuelas, creando cantinas para todos los escolares con signos de desnutrición.

c) Enseñar a la gente a comer: que sepa invertir adecuadamente su dinero en alimentación.

A conclusiones parecidas llega el doctor Palacios Mateos y colaboradores (J. M. Palacios Mateos, A. García Almansa, F. Vivanco, M. D. Fernández, R. García Robles y B. Moreno Esteban, «El crecimiento de los niños españoles desde el nacimiento hasta los cinco años, *Rev. Clín. Española* de 15 de septiembre de 1970): «como hemos dicho, los niños de seis a catorce años bien alimentados son unos cinco centímetros más altos a los seis años de edad, que los niños peor alimentados. Esta diferencia se mantiene invariable hasta los catorce años, no produciéndose recuperación del retraso adquirido». Desde luego, en el nacimiento todos los niños son iguales, y el retraso se empieza a manifestar a partir del destete.

Para estos autores la alimentación preescolar es esencial, es equivalente a la desnutrición infantil propia de los países tropicales, denominada Kwashiorkor.

El subdesarrollo socioeconómico influye en el desarrollo pondero-estatural, como se puede comprobar por un trabajo de R. Tojo y colaboradores (R. Tojo, C. Alonso, H. Iglesias y C. Esquete, «Estado nutricional de los niños escolares de Galicia», *Noticias Médicas*, martes 5 de junio de 1973 [resumen]), realizado en Galicia. Existen en dicha región diferencias importantes entre los niños del

medio urbano (situación aceptable), costero (deficiente) y rural (muy deficiente).

Sin embargo, el desarrollo estructural del español ha mejorado en los últimos años (A B C domingo 11 de febrero de 1973, p. 41). Los reclutas españoles son más altos, y observando las tablas de tallas de reclutas que publica el INE y comparándolas con datos de hace diez y más años, se puede comprobar esta afirmación. Hace diez años, el 10 por 100 de los españoles medía entre 1,55 y 1,59 m.; en la actualidad, sólo el 6,5 por 100. La región cuyos habitantes son más altos es la vasca, les siguen los catalanes e inmediatamente los madrileños. Los andaluces y los extremeños-manchegos son los más bajos. Sin embargo, las diferencias son pequeñas; mientras la media española es de 1,68 m., la vasca es de 1,71 m. y la andaluza se aproxima a 1,67 m.

También existe diferencia entre la población urbana y rural, que tiende a compensarse debido a los procesos de migraciones interiores.

La alimentación y el deporte en España han mejorado la estatura y condición física de los españoles. El desarrollo social y económico que ha experimentado el país en estos últimos años se advierte también en sus habitantes. La tendencia de aumento hace que se vaya aproximando a la media europea, cada vez más cercana.

Las estadísticas señalan que España, en cuanto a alimentación, ocupa en la actualidad un lugar intermedio entre los países muy desarrollados y subdesarrollados.

La cifra de nivel calórico medio en nuestro país está alrededor de 3.000 calorías por persona y día, francamente aceptable; sin embargo, hay déficit en algunos estratos de la población de proteínas animales, calcio (no se toma suficiente leche), hierro y vitaminas, especialmente del grupo B.

Quizá en el ámbito escolar la labor más importante del médico escolar sería desarrollar una auténtica educación sanitaria en el ámbito nutricional, acompañada de un complemento alimentario en las escuelas de las zonas más pobres, como se hace en Inglaterra.

HIGIENE DEL COMEDOR ESCOLAR

Dr. Manuel TOLOSA LATOUR ALCALA-GALIANO

El actual funcionamiento de los comedores y cantinas escolares viene reglamentado por diversas Ordenes y Reglamentos que cronológicamente han aparecido en la legislación oficial con las pautas siguientes:

Orden del 7 de diciembre de 1951 («BOE» 362, 28-12-51) por la que se crean en todos los centros de Enseñanza Media y Profesional hogares escolares y comedores-cantinas.

Orden del 20 de julio de 1954 («BOE» 209, 28-8-54) por la que se reglamenta el funcionamiento de comedores escolares.

Orden del 30 de abril de 1957 («BOE» 129, 15-5-57) sobre autorización, régimen e inspección de las cantinas o comedores escolares en los centros de Enseñanza Media y Profesional.

Orden del 15 de octubre de 1959 («BOE» 266, 6-11-59) sobre control y vigilancia sanitaria de manipuladores de alimentos.

Resolución del 25 de junio de 1965 («BOE» 151) de la Dirección General de Enseñanza Primaria sobre inscripción, creación y funcionamiento de comedores escolares en los centros de Enseñanza Primaria en el curso 1965-1966.

La Ley contempla en los diversos aspectos su creación, reglamentación, funcionamiento y dependencia de los referidos comedores.

Asimismo protección del escolar y colaboración en el desarrollo del escolar. No obstante, ninguno de estos articulados especifican cualitativamente las premisas a que deben someterse los referidos centros bajo su aspecto higiénico-sanitario, señalando en ocasiones solamente «siempre que dispongan de medios necesarios para proporcionar a los niños comida caliente».

Determinando las modalidades:

a) Alimentación fundamental: comida caliente a mediodía científicamente determinada por la IME.

b) Alimentación complementaria de la que el niño recibe en casa (desayuno escolar o merienda).

c) Otras ayudas que puedan establecerse en caso concreto (como calentar la propia comida que el niño lleva, proporcionarle parte de los alimentos, etcétera), de acuerdo con las posibilidades de cada escuela.

De pasada recuerda que los escolares cuidarán el cumplimiento de las prácticas higiénicas, así como por parte del alumnado femenino de grado superior, el arreglo y limpieza del comedor y servicio de mesas.

Todos los comedores escolares como tales instituciones deben estar inscritas en la «Red Nacional de Comedores Escolares», y para su funcionamiento se someterán a las normas dietéticas, pedagógicas y sociales emanadas del SEAN.

Asimismo el aspecto más interesante lo contempla la Orden del Ministerio de la Gobernación citada *ut supra* sobre manipuladores de alimentos. En su articulado especifica lo referente a operarios que manipulan sustancias alimen-

ticias, que bien por estar enfermos o convalecientes, bien por ser portadores sanos de gérmenes o virus transmisibles, puedan contaminar los alimentos o ser fuentes de origen para los consumidores de los mismos, de diversas enfermedades infecciosas o intoxicaciones.

Para subsanar tales posibilidades dispone la propuesta del siguiente articulado por la DGS:

1. Inscribir en todas las Jefaturas Provinciales de Sanidad a todas las personas manipuladoras de alimentos, las que una vez filiadas serán examinadas y exploradas en los servicios técnicos de alimentos, las que una vez filiadas serán examinadas y exploradas en los servicios técnicos de dichas Jefaturas, completándose con la vacunación antitífica.

2. Con los datos obtenidos se hará una ficha de cada persona, y a los que estén sanos y además no sean portadores, se les dará, firmado por el jefe provincial de Sanidad, el carnet sanitario, en el que constarán los datos del carnet nacional de identidad y una fotografía del interesado; otra fotografía se unirá al expediente y ficha.

3. Serán objeto de examen y vigilancia periódica todas las personas que en el ejercicio de su profesión intervengan más o menos activamente en la manipulación de alimentos, pero especialmente de aquellas que sanitariamente puedan considerarse más peligrosas, como lecheros, heladeros, carniceros, confiteros, camareros, panaderos, cocineros y dependencia de comestibles.

4. Cada año se hará una revisión a todos los que posean el carnet, adicionándose a éste y en la ficha correspondiente la prórroga de validez, cuando el resultado del examen sea favorable, y en caso contrario se retendrá el carnet y se propondrá al gobernador civil las medidas que crea oportunas.

Como vemos, pues, en dichos articulados no existe una normativa y ni tan siquiera una directriz respecto a la higiene del comedor escolar.

Es éste un aspecto complejo, ya que no se limita al comedor en sí, sino que es preciso extenderla a todo su entorno (zonas de almacenamiento, utillaje, personal, propios escolares) y, naturalmente, al local en sí.

Quizá fuera de utilidad buscar, pues, dicho apoyo en otras fuentes, que esta vez sí encontramos explícitas y detalladas dentro de los distintos articulados del Código Alimentario, proclamado en el «BOE» 248, del 17-10-67, que se prolonga en su publicación hasta el día 24 del mismo año, donde podremos contemplar ampliamente toda la Reglamentación al efecto en todas y cada una de sus vertientes.

Empresa, local, personal, utillaje, conservación y almacenamiento de alimentos, así como su preparación culinaria.

El comedor escolar como tal y según el apartado 1.03.01, puede considerarse como Empresa de Industrias y Establecimientos Alimentarios, ya que se asimilan «incluso las de la Administración Pública».

En cuanto a los locales, incluso los de almacenamiento deberán tener:

a) Emplazamiento y orientación apropiadas, accesos fáciles y amplios, situados a conveniente distancia de cualquier causa de suciedad, contaminación o insalubridad y separados rigurosamente de viviendas o locales donde pernocte cualquier clase de personal.

b) En su construcción o reparación utilizarán materiales idóneos y en ningún caso susceptibles de originar intoxicaciones o contaminaciones. Los pavimentos

mentos serán impermeables, resistentes, lavables e ignífugos, con los sistemas de desagüe precisos.

Las paredes y techos se construirán con materiales que permitan su conservación en perfectas condiciones de limpieza, blanqueo o pintura y en forma que las uniones entre ellos, así como de las paredes con los suelos no tengan ángulos ni aristas vivos.

c) La ventilación e iluminación, naturales o artificiales, serán las reglamentarias y, en todo caso, apropiadas a la capacidad y volumen del local.

d) Dispondrán en todo momento de agua corriente potable en cantidad suficiente para la elaboración, manipulación y preparación de alimentos; para la limpieza y lavado de locales, instalaciones y alimentos, así como para aseo del personal.

e) Habrá de tener servicios higiénicos y vestuarios y número y características que prevean las autoridades competentes para el personal de servicios.

f) En todos los locales debe mantenerse constantemente un gran estado de pulcritud y limpieza, que se llevará a efecto por los medios más apropiados para no levantar polvo ni producir alteraciones o contaminaciones.

g) Todas las máquinas y demás elementos que estén en contacto con materias primas, productos elaborados y envases serán de características tales, que no puedan transmitir al producto propiedades nocivas y originar, en contacto con él, reacciones químicas perjudiciales.

Iguals precauciones se tomarán en cuanto a recipientes y lugares de almacenamiento.

h) Contarán con servicios, despensas, utillaje e instalaciones adecuadas en su construcción y emplazamiento para garantizar la conservación de los alimentos y productos alimentarios en óptimas condiciones de higiene y limpieza y su no contaminación por la proximidad o contacto con cualquier clase de residuos, aguas residuales, humos, suciedad y materias extrañas, así como por la presencia de insectos, roedores, aves y animales domésticos.

El capítulo de *prohibiciones* queda expresamente vedado:

a) Utilizar locales, instalaciones, vehículos, maquinaria, utillaje y herramientas para usos distintos de los autorizados.

b) Utilizar aguas no potables, tanto para el lavado de productos como en la limpieza o lavados de depósitos, utillaje maquinaria, material, recipientes y envase.

c) Entrar en los locales o manipular los productos a personas aquejadas de enfermedad infecciosa en período agudo y mientras sean portadores de gérmenes.

El capítulo IV de la segunda parte se refiere a condiciones generales del material relacionado con alimentos, aparatos y envases.

Las condiciones generales especifican que en todo momento de su preparación, elaboración, distribución y consumo mantendrá las debidas condiciones de conservación, higiene y limpieza y reunirá las condiciones siguientes:

a) Estar fabricado con materias primas autorizadas en este Código.

b) No transmitir los alimentos y bebidas con que se pongan en contacto sustancias tóxicas o que puedan contaminarlos.

c) No ceder sustancias alguna ajena a la composición normal de los alimentos y bebidas.

d) No alterar las características de composición y los caracteres organolépticos de los alimentos.

Respecto a las materias primas permisibles para su utilización, existe una serie de apartados que precisan taxativamente y detalladamente lo referente a metales y sus aleaciones: vidrio, cerámica, mármol y cemento; compuestos celulósicos; maderas, corcho y fibras naturales, compuestos macromoleculares, así como qué tipos de materias primas están prohibidas.

Existe asimismo un articulado concreto respecto a los aparatos alimentarios, utensilios y envoltentes, en el que se definen y especifican materiales de fabricación permitidos.

Es asimismo muy minuciosa la legislación referente a revestimientos y coberturas, tanto en el aspecto referido a tipos de material empleado como fundamentalmente cómo han de ser los sistemas de cierre de envases, definiendo qué tipos de envases pueden ser recuperables y cuáles no.

El capítulo de conservación de alimentos define primeramente qué tipos de conservación son los permitidos, aceptando frío, calor, por radiaciones, desecación, deshidratación, liofilización, salazón, ahumado, encurtido y escabchado.

Dichos procedimientos deberán utilizar siempre las condiciones higiénicas sanitarias requeridas para los alimentos sometidos a estos tratamientos.

Cada proceso de conservación utilizado aisladamente ha de hacerse completo, debiendo cumplirse todos los requisitos exigidos para cada caso.

Entre otras prohibiciones de orden técnico resalta a nuestro interés la recongelación de los alimentos.

Respecto al almacenamiento y transporte estipulan una serie de condiciones generales respecto a ubicación y distribución de alimentos, distribución de espacios, rotación de existencias, reconocimiento e inspección periódica del local y estado de los alimentos, así como el control y retirada de alimentos deteriorados infestados o contaminados, procediéndose a su inutilización para el consumo.

Especifica el articulado, asimismo, la conservación de temperaturas adecuadas, conveniente circulación de aire, aislamiento de artículos y protección contra la acción directa de la luz solar.

Las prohibiciones comprenden el almacenamiento y transporte junto a sustancias tóxicas parasitocidas, rodenticidas y otros agentes de prevención y exterminación sin guardar la debida separación y distancia.

El almacenamiento con elementos alterados, instalaciones frigoríficas o isotermas no autorizadas ni preparadas para este fin, así como la habilitación para el almacenamiento o transporte, garajes, locales provisionales o vehículos que no reúnan las condiciones señaladas.

Para los productos perecederos se dispondrá obligatoriamente de armarios, cámara o almacén frigorífico que asegure la perfecta conservación de los mismos.

SEXUALIDAD Y EDUCACION

Dra. Joaquina JUDEZ FAGEDA

1. LA SEXUALIDAD. DEFINICION Y NATURALEZA DEL INSTINTO SEXUAL

Se define el instinto como una tendencia hacia un objeto con necesidad de poseer este objeto apetecido.

El número de instintos considerados en el hombre varía en función de concepciones psicológicas distintas, desde no aceptar la existencia de instintos hasta considerar que la conducta del hombre en su totalidad es dirigida por sus instintos.

El instinto sexual, comparado con otros instintos, tiene unas características especiales.

— Sobrepasa el plano somático del individuo para incardinarse en su propia psicoafectividad.

— No empieza y termina en el mismo individuo, sino que se proyecta en otra persona, constituyendo una experiencia vivida en dualidad y con repercusión somática y psíquica.

— Esta experiencia puede trascender más allá de estos individuos con el fruto de un nuevo ser, cuya existencia instaurará una nueva dinámica en el plano existencial de la pareja a lo largo de toda su vida.

— El instinto sexual es muy elástico y adaptable a las situaciones ambientales. En instituciones cerradas a un trato heterosexual, cárceles, campos de concentración, etc., es más propicia la homosexualidad. El bestialismo más frecuente en los pastores que pasan meses junto al ganado confinado en las altas montañas. Entre los embalsamadores del antiguo Egipto, que vivían en la propia necrópolis, había quienes se relacionaban sexualmente con muertos. Estas personas, al volver a su ambiente familiar habitual, desarrollan unas relaciones sexuales normales; es decir, dentro de los esquemas aceptados como válidos en la sociedad en que viven.

— Es menos vital para la vida del hombre que otros instintos, pudiéndose derivar su energía hacia otras actividades no sexuales, habiéndose llamado a éste proceso sublimar la sexualidad al entender que la persona en cuestión renuncia a la práctica sexual para entregarse a otra actividad aceptada por ella como cualitativamente mejor.

La sexualidad puede considerarse bajo tres aspectos:

- Posibilita la comunicación entre dos personas.
- Como experiencia placentera.
- Reproducción de la especie humana.

La finalidad de la persona al coitar puede ser buscar el cumplimiento de las tres posibilidades mencionadas o dos o una de ellas indistintamente, dependiendo de la educación sexual que se haya recibido. También, según sea esta educación, una persona podrá sentirse después del acto sexual: *a)* plenamente realizada; *b)* con un sentimiento de autoinfravaloración. Esto aún dentro de una situación social legalizada como es el matrimonio.

La comunicación

Comunicarse es superar el propio individualismo traspasando nuestros límites y los límites del otro, entrando en el área de su existencia misma. En la actividad sexual la comunicación puede serlo en los planos somático y psicológico del individuo. No consideramos al hombre como una realidad formada por dos partes cuerpo y psique, sino como una unidad psicosomática; pero no hay duda de que en la relación sexual la comunicación psicoafectiva exige una elaboración más sutil que la pura relación física. En los animales, la relación sexual más se concreta en una expresión física cuanto menor es el nivel evolutivo, alcanzado dentro de la escala filogenética.

La comunicación psicoafectiva es propia de los seres más evolucionados.

Si nos concretamos al hombre, la comunicación psicoafectiva en la relación intersexual depende de cómo se haya o no favorecido el conocimiento de los sexos entre sí; los chicos y chicas que no crecieron y aprendieron juntos, mal pueden conocerse y valorarse cuando, llegada la adolescencia, deben frecuentarse. En estos casos, muy a menudo la imagen que en el chico y chica destaca de su sexo opuesto es la de la valencia sexual, la genitalidad, desconociéndose o alterándose los demás valores. En una gran mayoría de parejas la razón primordial, el móvil del matrimonio, es el intercambio sexual, no llegando a profundizar en el conocimiento de valores y atributos personales de la pareja ni buscar una sintonía en este sentido, dificultando con ello la comunicación psicoafectiva.

El hombre tiende a considerar a la mujer inferior, no capacitada para comprender su problemática.

Hurloch habla de la angustia sufrida por el muchacho llegada la edad de relacionarse con las chicas. A sus encuestados les preocupaban cosas como éstas: no saber de qué hablar con las chicas, cómo dirigirse a ellas para pedir una cita, cómo hacer para agradarlas, como si realmente la chica fuera algo sustancialmente distinto al chico, y de ahí necesitara un trato muy particular. Sin duda que la coeducación bien entendida y llevada debe redimir a toda esta problemática y posibilitar un más profundo e integral conocimiento y entendimiento entre ambos sexos.

Una experiencia placentera

La sexualidad se halla íntimamente inscrita en la psicobiología del individuo; los sentidos conducen al cerebro, los estímulos que dimanen del objeto amado o apetecido, produciéndose respuestas conscientes y totalmente controladas por el individuo, y respuestas neurovegetativas indirectamente influenciadas por el estado psicológico del individuo pero, por otra parte, incontrolables por la voluntad (fases del acto sexual, excitación, meseta y orgasmo). Todo ello acompañado de una sensación placentera, cuyo acmé se halla en la fase del orgasmo, de una duración de tres a cinco segundos, a la vez que una vivencia de descarga tensional, siguiéndole un estado de relajación, que en algunos se acompaña de sueño.

El placer sexual, por tener como base desencadenante unos mecanismos neurofisiológicos, está muy influenciado por la preparación psicológica de la persona; la mediatización es de tal grado, que puede llegarse a bloquear todo el proceso neurofisiológico, no llegándose a la fase cumbre del orgasmo. De

una mala educación sexual resultará, entre otras cosas, un inadecuado conocimiento del sexo opuesto, conocimiento suplido por fantasías deformadoras de la realidad, interpretándose el acto sexual como una agresión o humillación. El miedo y la vergüenza se dan otra veces en el coito, obstaculizando también el desencadenamiento neuropsicológico. Las consecuencias serán: impotencia, frigidez, vaginismo, dispareunia, frustración, sentimiento de culpa, estados de ansiedad, constituyéndose en un círculo vicioso, que hará cada vez menos posibles unas relaciones maduras y gratificadoras.

La actividad del hombre y la mujer frente al placer sexual ha sido muy distinta como consecuencia de las influencias educacionales en uno y otro: o no hubo educación alguna, o la que hubo en la mayoría de los casos fue mala.

En ambos sexos observamos falta de conocimiento o deformación acerca de lo que es la sexualidad y de los fines que busca.

Además, y por parte del hombre:

- Considerar a la mujer como un ser incapacitado o poco apto para gozar en el acto sexual.
- No estar bien visto ni de buen tono que la mujer gozara en el coito.
- Considerarle un papel pasivo y dependiente del hombre.
- Desconocer la proporción afectividad-sexualidad en la mujer.
- Desconocer su ritmo neurofisiológico sexual.
- No considerarla como una compañera capaz de sintonizar con él a nivel afectivo, intelectual y fisiológico.
- Falta de respeto y consideración.

Las exposiciones acerca de la mujer de personas mundialmente calificadas y conocidas puede reflejar cuanto antecede.

Verlaine: *Cuantos menos pensamientos haya en tu cabeza, más me gustas.*

Oscar Wilde: *Un animal irracional, pero adorable.*

Pitágoras: *Hay un principio bueno que ha creado el orden: la luz y el hombre, y un principio malo que ha creado el caos: las tinieblas y la mujer.*

Aristóteles: *Nosotros hemos de considerar el carácter de las mujeres como si sufrieran de una defectuosidad natural.*

Platón: *El amor de un hombre con otro hombre es puro; el amor de un hombre hacia una mujer, ¿es impuro?*

Por parte de la mujer:

- Aceptar un papel pasivo. Sentirse utilizada como un objeto.
- Sentimientos de culpa e infravaloración al perder la virginidad.
- Renunciar al placer por considerarlo lascivo.
- Tener del hombre una imagen de agresor que busca únicamente una satisfacción personal.

La procreación

De siempre la más generalmente aceptada y en determinados momentos históricos, el único fin permitido que se concedió y justificó la sexualidad, aunque implícitamente siempre o casi siempre, de forma más o menos concienciada por el individuo, en la relación sexual ha habido comunicación aun-

que fuera rudimentaria y placer, individual o más o menos compartido con el «partenaire».

Hablar de procreación sugiere temas tales como planificación familiar, paternidad responsable, anticonceptivos, aborto, todos ellos hoy en estudio y discusión y a tener en cuenta en el programa de formación sexual de los jóvenes.

La vida sexual de un individuo es el resultado de una mezcla de facetas diversas unas heredadas, otras adquiridas a lo largo de experiencias e influencias ambientales. Es obvio que los sistemas neurohormonales, el impulso sexual, los órganos por los que se canaliza y manifiesta la sexualidad son producto de la información genética y son similares para toda la especie humana. Lo que varía es la manera de comportarse el hombre frente a la sexualidad.

Las diferencias de conducta sexual observadas entre unas y otras personas están condicionadas por las influencias ambientales, religión, familia, escuela, nivel de desarrollo cultural-económico, época histórica, y aun localización geográfica.

La conducta sexual del hombre es muy independiente de las influencias hormonales, al contrario de lo observado en los animales. En el comportamiento sexual humano interviene como faceta primordial el aprendizaje en función de condicionamientos del ambiente en que se ha formado.

Atendiéndonos a la filosofía que envuelve las distintas conductas sexuales observables, Isadora Rubin en los Estados Unidos las califica en las seis variantes siguientes:

— El *ascetismo tradicional* que proscribe absolutamente toda actividad sexual fuera del matrimonio y la acepta en el matrimonio, aunque con repugnancia, insistiendo en su función de procreación. Es el puritanismo victoriano integral.

— El *ascetismo ilustrado* tolera el beso y las caricias entre novios o enamorados, pero proscribe la actividad sexual a fin de luchar contra cierta «molicie» corriente en nuestra época que ofrece tantas ocasiones de satisfacer todos los apetitos. La juventud es la época de la vida en que el individuo debe aprender a dominarse y a obligarse a una disciplina, especialmente en el terreno sexual, que se presta eminentemente a una demostración del control de sí.

— El *liberalismo humanista* se opone a un todo absoluto para preocuparse únicamente de las relaciones entre individuos. Cualquier grado de intimidad es admisible cuando se sitúa en un contexto afectivo.

— La *anarquía sexual* reivindica la supresión de todos los tabúes sexuales, así como las nociones de inmoralidad y de vergüenza. Una sola restricción: nadie debe herir a su prójimo o hacerle violencia.

— El *radicalismo humanista*, según el cual la sociedad debería dejar a los jóvenes una libertad sexual casi completa.

— La *moral del p'acer*, finalmente, propone como principio que el sexo es fuente de placer cuya multiplicación hay que buscar.

Ninguna de ellas por sí sola nos satisface. Del ascetismo ilustrado adoptaríamos la idea de que la juventud debe aprender a ser consciente de sus instintos, supeditándoles a un uso responsable, pero poniendo tanto cuidado en el sexual como en los demás instintos. Mucho se habla del instinto sexual

y muy poco, por ejemplo, del mal uso que nuestra sociedad hace del instinto del poder.

Del liberalismo humanista, la importancia que da a la relación afectiva interindividual.

De la anarquía sexual, el respeto que debe merecer el otro en toda relación de este tipo.

De la moral del placer, el que éste cuente con algo bueno y deseable en la relación sexual.

Diríamos que la sexualidad debe ser completamente responsable. El acto sexual es la expresión a nivel físico de una comunicación psicoafectiva entre dos personas. A esta expresión deben concurrir y contribuir ambas personas con igualdad de derechos y participación, ayudándose mutuamente para lograr los fines que se han propuesto, y debe estar basado en un respeto y consideración al otro. Sus objetivos lo son a tres niveles:

— *Psicoafectivo*: afirmar y completar el conocimiento, la comunicación y unión entre dos seres.

— *Fisiológico*: procurar una descarga de tensión y como consecuencia, un estado de equilibrio y relajación placentera.

— *Social*: la procreación, por la cual la pareja humana se trasciende a sí misma.

2. LA EDUCACION SEXUAL EN EL NIÑO Y EN EL ADOLESCENTE. CARACTERISTICAS EVOLUTIVAS

La niñez es la época de la vida en que los procesos más importantes son el desarrollo del hombre. Transformar el potencial heredado en realidad y en función de las necesidades ambientales que rodean al ser. El crecimiento físico y la educación señorean la etapa de los niños.

La educación tiene un fin más ambicioso que la instrucción. Es el desarrollo de aptitudes corporales e intelectuales que hacen posible el conocimiento y una conducta adecuada a las exigencias del medio, procurando el progreso dentro de un bienestar psíquico, somático y social del hombre. El hombre es un ser inacabado y en continua evolución; es por esto que la educación debe tener un sentido anticipatorio y resolutivo. Anticipatorio porque debe preparar al niño para la época que le tocará vivir. Resolutivo porque debe prevenirle de los errores de su época en busca de un mayor equilibrio, libertad y felicidad.

La sexualidad, al igual que todas las demás esferas del desarrollo, debe iniciarse en la infancia. No conocemos ningún aspecto del hombre en ambos planos somático y psíquico que no se rastree desde la infancia. El niño se percata de la existencia del otro sexo a los tres años, iniciándose en estos momentos la relación diferencial entre los sexos, aunque lógicamente es distinta de la existente en el adulto, como lo es la inteligencia sensorio-motriz respecto a la inteligencia lógica. La educación sexual del niño compete a la familia, a la escuela y a la sociedad con fuentes de información no verbales, verbales y científicas, variando en función de las etapas evolutivas del niño. Apoyándose siempre en la verdad y el respeto, los mayores deben dar a conocer al niño de forma paulatina y según su grado de madurez los fines psico-

afectivos, fisiológicos y sociales de la sexualidad. En esta cuestión como en tantas otras el ejemplo dado es capital en la formación.

El fin social de la procreación no siempre será deseado en el acto copulatorio, pero apoyándonos en el principio de que en el ente hombre participan cuerpo y psique, tendremos cuidado de aceptar esta unidad en las manifestaciones de la sexualidad. Es ilógico intentar obrar rechazando la realidad de la naturaleza humana pretendiendo ser sólo espíritu; también es incompleto buscar el disfrute sexual «por ser» olvidando nuestra condición psicoafectiva que tanto nos cualifica respecto al resto de los animales.

El niño debería encontrar este equilibrio en todas las manifestaciones que acerca del sexo le llegan de los adultos, pero ocurre que nuestra formación sexual no fue adecuada y no siempre logramos dar una imagen limpia de la sexualidad, hallando dificultades en aceptar la participación del cuerpo sin reservas mentales y en armonía con el espíritu. Quizá cabría aquí aplicar el término de sublimación de la sexualidad al considerarle su justo valor.

El desarrollo de la sexualidad se incardina en el desarrollo del conocimiento y de la afectividad del niño, siguiendo esquemáticamente el siguiente proceso:

Desde el nacimiento por medio de los sentidos, va percibiendo su propio cuerpo como algo independiente de los objetos que coinciden en su marco existencial: *a)* percepción visual: su cuerpo permanece mientras las demás cosas varían; *b)* percepción táctil: es distinto arañar la sábana a arañar su propia pierna, morder el sonajero o morderse el dedo; *c)* percepción acústica: descubre y distingue sus propios sonidos—voz, llanto—de los ruidos ajenos a él mismo. Las sensaciones nacidas del contacto con su mundo externo hacen que vaya percibiendo sus propios límites, su propia realidad, contrastándose en cada momento con lo que le rodea. Al mismo tiempo, y poco a poco, las sensaciones que se originan en él mismo—hambre, sed, dolor, etcétera—le proporcionan un conocimiento de su mundo corporal intenso.

El niño explora las partes de su cuerpo hasta formar su esquema corporal. La distinta sensibilidad de las zonas exploradas produce sensaciones distintas. Es posible descubra zonas cuyo contacto le produzca dolor, con lo cual evitará tocarlas (ojos, parte interna oídos); zonas cuyo contacto le proporcionará placer (boca, genitales, paso de las heces por la mucosa anal). El placer logrado actuará como refuerzo de su conducta y el niño tenderá a buscar placer estimulando estas zonas. En la fase oral del primer año de vida, la anal de los dos a tres años y la genital. Una de las causas del síndrome encopréptico puede ser la resultante placentera de estimular la mucosa anal con el paso y retención sucesiva de las heces.

El hallazgo de los genitales como zona productora de placer puede ocupar al niño en la manipulación del pene y a la niña en el frotamiento de la vulva, valiéndose de superficies más o menos adaptables a esta función (almohada, brazo de un sillón, borde de una silla, etc.).

A los dos o tres meses el niño sonríe a la figura humana, patentizando su capacidad de establecer un contacto afectivo. A los ocho meses distingue entre las personas a aquellas con las que mantiene una relación más estable y estrecha (padres, hermanos, otros). A partir de este momento, a lo largo de toda la infancia, las relaciones afectivas con los seres vivos irán estructurándose según la calidad de los contactos a que tenga opción y el grado

de satisfacción o insatisfacción que le produzcan, siguiendo por norma repetir aquellas conductas que le produjeron experiencias gratas y desterrar las ingratas, no repitiendo las conductas que las causaron. Porque le agrada agradar a los padres, el niño no llorará como hacen las niñas, ni las niñas jugarán a juegos de chicasos.

El niño es egocéntrico, tendiendo a polarizar en él el interés de quienes le rodean.

A lo largo de la infancia, la cognición del mundo va elaborándose. Al principio todo es confuso, sin forma ni esencia determinada, sin causa ni ley. Primero es una percepción inintencionada, casual de la realidad, lo que establece las bases del conocimiento; después va emergiendo el interés por conocer, porque necesita saber para adaptarse a la realidad y para evitar la angustia que despierta en nosotros lo que no se sabe qué es. Y así preguntará de todo. En el terreno sexual, a los tres años suele extrañarse de por qué los niños y las niñas tienen el sitio del pipí distinto. Luego, qué son los bultos que tiene la mamá debajo de la ropa; y en general qué tienen los mayores debajo de la ropa, e incluso los demás niños. Más adelante, al descubrir que todas las cosas tienen sus causas, procesos y efectos, se interesará acerca de dónde vienen los niños y de todo cuanto gira entorno a este tema. La ansiedad del niño crecerá en la medida que los adultos se manifiesten con ansiedad, turbados o indecisos y no den ideas convincentes y claras.

La plasticidad del niño, su incondicionalidad hacia los padres y adultos en general, hacen que queden plasmadas en él las actitudes de éstos y aun por su incapacidad de reflexión el niño las acrecienta y desorbita.

Cuando el niño no logra satisfacer correctamente su normal curiosidad en materia de sexo, el bloque de cosas, hechos y vivencias que constituyen lo sexual cobra más interés para él, destacando en importancia sobre todos los demás conocimientos. No saber sobre aquellas cuestiones le intranquiliza y angustia, trata de buscar y descubrir por su cuenta y como sea, entre temor, recelo y sentimientos de culpa, supliendo por vía de la imaginación todo lo que no sabe por la del conocimiento. Aquí puede iniciarse la patología sexual.

La sexualidad interesa al niño durante toda la infancia; no obstante, durante los años ocho a diez los hay en que este interés es secundario, debido a los atractivos que ejerce en ellos los aprendizajes y actividades escolares.

La conducta sexual del niño y su actitud frente a ella variará según la etapa evolutiva por la que el niño atraviesa y la calidad y actitud de cuanto y cuantos formen su mundo, cuya fuerza se sobrepone a la personalidad en desarrollo desde la niñez. La conducta y el interés observados no serán los mismos en todos los niños ni en todas las edades, dependiendo de su temperamento y aprendizajes realizados.

El mundo del niño se centra en él mismo. Vive en el hogar, la escuela, la amistad con una carga afectiva unidireccional que converge en él. Está tan ocupado en sí mismo, en descubrirse y descubrir cuanto le rodea, que ignora la dimensión del otro y cuanto no se relacione directa o indirectamente consigo mismo. La adolescencia abrirá una nueva dimensión y sentido a la existencia; nace en el niño la capacidad de reflexión. Dice Spranger que la adolescencia «empieza cuando el tiempo súbitamente es vivido»; y nuestro García Hoz: «no es el nacimiento del hombre, sino el nacimiento de algo en el hombre, y ese algo no es otra cosa que la intimidad».

En la adolescencia se emerge de sí mismo y se descubre el sentido trascendental de las cosas. En este descubrir lo que hay más allá de su mismidad encuentra y conciencia al «otro», necesitando entrar en su mundo y mostrarle a la vez el suyo en un inicio de comunicación humana.

En el adolescente se operan cambios que repercutirán en su forma de actuar que Mira y López especifica así:

— Alteración de su morfología con ruptura de la apreciación global del soma.

— Alteración de sus «sentimientos vitales» como respuesta a los cambios funcionales psiconeuroendocrinos ocasionando labilidad e inestabilidad.

— Necesidad de reajustar su concepción del mundo a las nuevas normas de «valor», surgidas como resultado de su distinto enfoque afectivo y de la puesta en marcha de la abstracción. Aspira a reestructurar su estilo de vida de acuerdo con la norma que le parece más primordial e importante para asegurar la paz en su conciencia.

— Constante proyección del yo hacia el futuro y búsqueda angustiosa de su destino (social, amoroso, profesional, etc.).

— Necesidad imperiosa de afirmar la propia personalidad, y al mismo tiempo lucha contra el temor (interno) y la coacción (externa) que dificultan la «independización» o «destete familiar».

— Erotización o «impregnación erótica» de su individualidad como resultado del aumento enorme de las hormonas sexuales circulantes en el sistema hemático de los prepúberes y púberes. Aparece en ellos unas veces confundiendo y otras destacándose netamente en el campo de los sentimientos vitales un oscuro deseo de aproximación y posesión sexual, no siempre vinculado a la presencia individual del sexo opuesto (experiencias homosexuales). La falta concreta de un objeto libidinoso ocasiona la difusión del anhelo a todos los ámbitos de la conciencia, produciendo en ella una impregnación tal, que todo su contenido—intelectual, afectivo o práxico— puede llegar a adquirir sexo: palabras, objetos, gestos, valores, etc., se tiñen de masculinidad o feminidad.

En la infancia, la sexualidad, como todas las demás vivencias del niño, es experimentada y contenida en el mismo niño; en la adolescencia necesita proyectarse en el otro. La conducta sexual como relación se aprenderá a partir de este momento.

En este aprendizaje influyen los conceptos que sobre la sexualidad el joven haya ido elaborando a lo largo de la infancia y las condiciones que hayan concurrido en las primeras experiencias sexuales. No podemos eludir una consideración a las características de nuestra sociedad, que tiende a reprimir toda relación sexual a los adolescentes apoyándose en su incompetencia socioeconómica para formar una familia, siendo ésta la única vía de acceso a unas relaciones sexuales oficialmente aceptadas. Hacer otra cosa supone vivir la experiencia con sentimientos de culpa o liberarse de los cánones que impone la sociedad. El incremento del desarrollo socioeconómico exige del adolescente más preparación técnica y hace más difícil alcanzar el nivel de solvencia socioeconómica suficiente para el matrimonio. Por otra parte, este mismo incremento del desarrollo socioeconómico, al aumentar los estímulos ambientales (luces, ruidos, colores, movimiento, velocidad, estímulos sexuales, relaciones sociales) anticipan los cambios puberales e incrementan la estimulación erótica. El desequilibrio que se origina entre las exigencias fisio-

lógicas sexuales y las normativas sociofamiliares crea una situación conflictiva al adolescente, el cual, en un marco de angustia y sentimientos ambivalentes de culpa de racionalización y autoliberación, opta deliberadamente o se encuentra a veces sin saber bien cómo en una o más de estas vías:

- Sublimación de los impulsos.
- Masturbación.
- Relaciones heterosexuales precoces.
- Relaciones prematrimoniales.
- Relaciones homosexuales.

Sublimación de los impulsos. En el trabajo, deporte, política, religión o competición.

Masturbación. Según datos estadísticos, la practican el 95 por 100 de los chicos. En las chicas, las cifras son inferiores, aunque hay bases para creer que en realidad es mayor el número. En la chica la masturbación es menos aparatosa que en el muchacho; esto y la ignorancia en cuestiones sexuales hace que muchas de ellas la practiquen ignorando su verdadero sentido.

La significación inmoral de la masturbación es posterior a la Reforma, ya que anteriormente la Iglesia no se ocupa de ella.

La masturbación ocupa una fase de la maduración de la sexualidad en espera de la unión compartida, y así debe ser entendida por el adolescente, descargándole de sentimientos de culpabilidad.

Al salir de su ensimismamiento el adolescente debe encontrar en la vida intereses e ideales que le atraigan y ocupen. Cuando la vida afectiva del adolescente es rica hay menos necesidad de buscar satisfacción en uno mismo.

El interés de padres y educadores debe estar en facilitar y descubrir a los jóvenes estos intereses e ideales.

Cuando a los padres les preocupa en exceso el hecho de la masturbación, corren el riesgo de preocupar y ocupar al hijo en ella más de la cuenta, bloqueándose con sentimientos de culpa y de inferioridad las realizaciones personales en campos tan amplios y variados como son los que ofrece la vida adolescente.

Relaciones heterosexuales precoces. Son más frecuentes en la actualidad, debido al erotismo ambiental. Datos estadísticos ingleses refieren que en estas primeras experiencias los móviles son distintos para chicos y chicas. El chico tiende a satisfacer primordialmente sus pulsiones sexuales, mientras que en la chica es mayor la carga afectiva. Los distintos fines que supone para el chico y la chica estas relaciones sexuales, la inmadurez psicoafectiva del adolescente, la labilidad emocional referida anteriormente hacen que la continuidad de estas relaciones se vea comprometida fácilmente, pudiendo causar serias frustraciones tanto mayores si el adolescente no preveyó y asumió esta posibilidad de rotura.

Kinsey y colaboradores en el estudio que hace de la sociedad americana, ejemplo de sociedad sexualmente restrictiva, informan que la copulación fue intentada durante o antes de la adolescencia por el 22 por 100 de los muchachos americanos que entrevistaron. La primera experiencia tiene lugar generalmente entre las edades de diez y catorce años. Aproximadamente a la edad de doce años, un niño de cada cuatro o cinco al menos ha intentado copular con una niña o una mujer. Más del 10 por 100 de estos muchachos experi-

mentan su primera eyaculación en conexión con el intercurso heterosexual. Considerando todos los hombres entrevistados en el estudio de Kinsey, se hace patente que unas dos terceras partes de ellos tuvieron al menos una experiencia premarital que supuso la copulación. La frecuencia de tal comportamiento varía con el nivel socioeducativo, y casi universal en los hombres que no tienen una educación superior al octavo grado.

Existen en nuestro planeta numerosos ejemplos de sociedades que enfocan de forma muy distinta a la nuestra la educación sexual de los niños, como podemos conocer por las publicaciones de Beach y Ford, Margaret Mead y Malinowski.

En estas sociedades calificadas por Beach y Ford como permisivas, los niños tienen la oportunidad de observar la conducta sexual de los adultos y participar en las discusiones sobre cuestiones sexuales. Entre los aloreses (Oceanía), a los cinco años están bien informados sobre todos los detalles del acto reproductivo completo. En estas sociedades los niños aumentan gradualmente sus actividades sexuales; en algunas de ellas la única restricción importante es el incesto.

Entre los chewa (Africa) los padres creen que si los niños no comienzan a ejercitarse sexualmente muy temprano en su vida no serán capaces de engendrar prole. Los lepcha (India) creen que los niños no maduran sin el beneficio del intercurso sexual. La vida sexual comienza en serio para los trobiandños (Sudamérica) desde los seis a los ocho años para las niñas y de los diez a los doce para los niños. La práctica incluye la masturbación, la estimulación oral de los genitales del mismo sexo o del contrario y la copulación heterosexual. Ningún matrimonio se consuma entre los tribiandños sin un prolongado período de intimidad sexual, durante la cual son expuestos a prueba la sinceridad del afecto y la compatibilidad sexual.

Relaciones heterosexuales prematrimoniales. Muchos jóvenes defienden y reivindican las relaciones sexuales prematrimoniales, considerando que asegurar una buena sintonización sexual es imprescindible para el éxito del matrimonio.

Terman encontró que aproximadamente la mitad de los 760 maridos americanos que él estudió admitieron intercurso premarital con la mujer que luego desposaron. El 7 por 100 de este grupo dijo que había copulado por lo menos con otra mujer distinta antes del matrimonio, y el 27 por 100 mencionó intercurso con cinco o más mujeres antes del matrimonio. Sólo el 13,3 por 100 de las 777 esposas representadas en el estudio de Terman admitieron relaciones prematrimoniales con el marido, y un porcentaje muy inferior confesó intercurso con otros varones antes del matrimonio. La falta de acuerdo entre los informes ofrecidos por maridos y esposas refleja probablemente un grado diferente de renuncia a confesar relaciones sexuales premaritales. Terman quedó particularmente impresionado por las diferencias en el comportamiento sexual premarital de las parejas casadas de mayor y menor edad. Observó que la proporción de hombres y mujeres que llegan vírgenes al matrimonio había disminuido constantemente entre las fechas aproximadas de 1910 y 1930.

Beach y Ford, después de una exhaustiva investigación en la conducta sexual de numerosos pueblos de los cinco continentes, concluyen: 1) que el ajuste sexual satisfactorio parece incrementar la probabilidad del éxito en el matrimonio; 2) que la ignorancia y falta de preparación reducen la probabilidad de que ocurra tal acoplamiento dichoso; 3) que una sociedad que per-

mite un amplio juego sexual en la infancia y adolescencia aumenta las probabilidades de que las relaciones sexuales en el matrimonio sean agradables y mutuamente satisfactorias.

Relaciones homosexuales. Pueden darse estas experiencias a causa de:

— La sexualidad del adolescente se proyecta hacia el otro; pero en principio no cuenta el sexo del «otro». En una primera etapa puede no matizarse esta condición.

— Dificultad en deslindar en esta época admiración, afecto, ternura y sexualidad.

— Cuando el adolescente ha recibido una educación segregada del sexo opuesto desconoce sus características y teme ser rechazado si no se comporta adecuadamente.

— Complejos de inferioridad.

— Dificultades en la identificación del propio sexo.

— Condiciones ambientales que sólo favorecen trato y encuentro afectivo con personas del mismo sexo.

— Miedo al otro sexo.

— Tabús sociales y familiares que reprimen el acto heterosexual.

Estas tendencias homosexuales en la mayoría de los casos son pasajeras. El chico proyecta sobre el amigo el ideal de sus aspiraciones, y por tanto tenderá hacia el compañero valiente, temerario y con éxito ante las mujeres. La chica se dejará cultivar por la compañera de la cual emana una feminidad que ella quisiera asimilar. Esta etapa homosexual desembocará mediante un proceso de identificación en una mejor definición propia. En ocasiones, las experiencias homosexuales repetidas condicionan aprendizajes que abocan en una conducta homosexual estable. Beach y Ford creen que los hombres y mujeres que son homosexuales exclusivamente se convierten en ello más a causa de la experiencia personal que a impulsos imperativos heredados y que la ausencia de toda respuesta consciente a los estímulos homosexuales reflejan probablemente los efectos inhibitorios del condicionamiento social.

Todo cuanto antecede no lleva el propósito de marcar un determinado e inflexible sistema de educación sexual. La educación sexual irá cambiando, porque el hombre está siempre en actitud de evolución y tendrá que estar en acorde la manera de realizar la sexualidad con su momento evolutivo.

Hemos querido reunir datos, ideas, verdades, que nos ayuden a confeccionar para nuestros niños, una educación sexual más de acuerdo con la realidad del hombre y que le ayude a realizarse como persona y como compañero.

INSTINTO Y PROBLEMATICA SEXUAL

Dr. Pedro MARTINEZ LOPEZ

1. LA SEXUALIDAD SEGUN LA ESCUELA PSICOANALITICA

Debemos a Freud el mérito de haber demostrado que existe una sexualidad infantil. Esta sexualidad no tiene nada de genital en sus comienzos. En este punto Freud está de acuerdo con Rousseau: lo verdaderamente genital no comienza hasta la pubertad, con la masturbación del adolescente.

En estas condiciones, ¿bajo qué criterio Freud fundó su hipótesis de sexualidad infantil?

El instinto sexual, según Freud, es el impulso biológico que tiende a descargar el organismo, sometido a una excitación, de cualquier tensión negativa. El placer, dentro de esta perspectiva, viene a compensar el restablecimiento de un equilibrio perturbado. Por tanto, pueden calificarse de sexuales ciertas funciones o sensaciones agradables que nacen de satisfacer funciones primarias, tales como el hambre, la sed o la expulsión de excrementos.

Análogamente, ciertos estímulos, como la succión del pecho o el acariciar el labio superior de un lactante, le producen un placer pseudoorgásmico. También la observación demuestra que la sexualidad genital adulta y sus anomalías son directamente consecuencia de la evolución psicosexual infantil.

Por todas estas razones, Freud afirmó que existía una sexualidad infantil y ésta se localizaba en tres zonas privilegiadas que corresponden a tres etapas de maduración del individuo. Son los estadios oral, anal y genital.

Fase oral

La función nutritiva de la que depende la vida del lactante reviste la región bucal de una actividad erótica dominante (succión del pecho).

El beso es, en el comportamiento sexual adulto, una persistencia de esta fase infantil. Traduce el deseo irrefrenable de contacto y de comunicación. Experiencias recientes demuestran esta necesidad vital: un bebé privado de caricias y besos puede morir. El beso puede mitigar la primera separación dramática del seno materno. Perpetúa el símbolo de unión afectiva.

Fase anal

La zona erógena principal se localiza, en el curso del segundo o tercer año, a nivel de la mucosa anal, en relación con los problemas intestinales, tan frecuentes en esta edad. El placer está ligado a la función de defecación, retención o expulsión del bolo fecal.

Al dualismo sujeto-objeto de la fase precedente sucede una doble confrontación: voluptuosidad-sufrimiento y, por otra parte, pasividad-actividad. Hay una ambivalencia: placer anal combinado con contracciones dolorosas del intestino. Esto será el comienzo de la erotización del dolor, que constituye la *esencia de las actitudes sadomasoquistas*. Por esto a esta fase se le llama

«sádicoanal». Referencias a este hecho se encuentran en la pintura y literatura antiguas.

Pero además del hecho pasivo, en la expulsión de excrementos hay un hecho activo. El niño descubre que, como salen de él mismo, los puede modelar y le sirven para crear una relación con su madre que le satisface, aunque al mismo tiempo le sirven para afirmar su independencia, resistir a las presiones e iniciarse en el sentido de la propiedad (las heces son suyas). Se puede comprender que, según la concepción psicoanalítica, la exacerbación del sentido de la propiedad puede llevar a la identidad simbólica de las heces y del dinero.

Fase genital o fálica

Comienza en el cuarto o quinto año. Con ocasión de vestirle, desnudarle, etcétera, o, mejor, a consecuencia del deseo de explorar su cuerpo, el niño descubre que siente una satisfacción a nivel de sus genitales externos. La masturbación aparece.

En esta fase aparece un nuevo complejo llamado de virilidad-castración. En esta época el niño y la niña toman conciencia de la diferencia de sexos y del valor del pene como órgano prevalente y que va a servir para establecer unas diferencias de clase entre los seres humanos.

Según Freud, la actividad psíquica del niño está encaminada a buscar el placer y evitar el dolor, o sea, que está reglado por el principio del placer: placer de tocar, ver, exhibirse, descubrir el cuerpo de los otros, etc. Según Freud, el niño es un «perverso polimorfo», porque en él puede hallarse todas las posibilidades de desviaciones ulteriores.

Pero pronto, ya en el lactante, actúa el principio de la realidad y el niño consciente espera la hora de los biberones y a disciplinar sus esfínteres. Es así, mediante la conjunción del principio de placer y el de realidad, como se construye nuestra personalidad. Si dejamos libre el principio de placer y permitimos al niño comer cuando quiera y dejar libre de control sus esfínteres (cosa que se ha intentado hacer por algunos psicólogos), puede causar a la larga dificultades de integración en una sociedad que se rige por unas normativas definidas. Pero también la actitud demasiado rígida de los padres (en nombre del principio de realidad), imponiendo una férrea disciplina, obstaculizará la maduración del niño, fijándolo. por ejemplo, en la fase anal, y más adelante cualquier problema afectivo revivirá este estadio y el niño mojará la cama todas las noches. Esta actitud rígida en el adulto ha conducido a estados represivos y su consiguiente clandestina satisfacción.

La evolución psicosexual del niño va combinada con una evolución de la agresividad. Así, en la fase oral, muerde el pezón o la tetina; en la fase anal hay un sadismo que se evidencia en detalles como el estirarle la cola al gato, etcétera. Este aspecto agresivo de la sexualidad permanece hasta la primera edad adulta. En el acto sexual normal hay agresividad ya desde el solo hecho del espermatozoide luchando con sus congéneres para entrar en el óvulo.

Relaciones madre-hijo

Ya existen antes de que el bebé se engendre en la imaginación de sus padres. Con ocasión del embarazo, *la futura madre proyecta su imagen ideal del hijo en el bebé que tiene que nacer* y se lo imagina bello, fuerte e inteli-

gente. Sin embargo, a veces estas relaciones no se establecen bien en un principio (joven madre que piensa que su hijo le estropeará la figura o sus ansias de promocionarse, problemas conyugales coexistentes, etc.). En estos casos la madre, al darse cuenta de que no acepta al hijo, engendra una reacción emocional de culpabilidad o de angustia.

En una primera fase de las relaciones madre-hijo, que podríamos llamar «de dependencia», la madre adquiere una percepción de las necesidades de su hijo. Comprende su lenguaje postural, sus lloros, sus sensaciones de bienestar. Según estos datos, ella le alimenta y le protege contra las agresiones exteriores. Aparte de esto, la actitud materna, muchas veces inconsciente, proporciona al bebé un clima de afectividad estimulante. Si no existe o es insuficiente este último, se producirá un estado de tensión, evidenciable sobre todo a nivel del aparato digestivo: anorexia, vómitos, cólicos abdominales.

Existe una indiferenciación, una simbiosis madre-hijo en estas primeras fases. Esta satisfacción mutua, completa, física y psíquica, de la madre y del hijo por el paso desde uno a otro de un líquido orgánico (la leche) es análogo a la relación entre un hombre y una mujer en el punto culminante del acto sexual.

Más adelante, desde el octavo mes, el niño se da cuenta de la presencia de su madre, comienza a interpretar las expresiones de su rostro, el sonido de su voz, su mímica y su actitud. Se da cuenta de la «malvada madre» que se opone a la satisfacción de sus deseos. Se da cuenta de la posibilidad de separación de su madre y más adelante, en vista de la imposibilidad de la presencia materna, el niño descubre su propio cuerpo. Se coloca delante de un espejo e identifica la imagen de su cuerpo, que puede hacer aparecer y desaparecer. Descubre ciertas zonas de su cuerpo de sensibilidad privilegiada (primeras masturbaciones). Puede presentar incipientes signos de masturbación infantil.

El paso de la relación madre-hijo a una utilitaria actitud afectiva está favorecido por el amor maternal. La adquisición del lenguaje, su desarrollo motor, su curiosidad intelectual, depende de la tonalidad afectiva de esta relación. La hostilidad materna (aunque sea camuflada), su solicitud ansiosa, sus cambios de humor cíclicos, son causa de angustia para el niño y pueden comprometer el desarrollo ulterior de su personalidad. Los trastornos del sueño, alimentación, etc., dependen del comportamiento de la madre.

Desgraciadamente, las condiciones socioculturales en las que nos movemos dificultan esta relación (madres que trabajan). Lo importante es que puedan disponer de tiempo para estar cerca de su hijo y que en este tiempo puedan ejercer bien su función. Esto se reflejará en la escuela, la universidad, el taller y en su vida profesional y amorosa.

El complejo de Edipo

Se observa a los cuatro-cinco años, época en que la libido se libera de la fase digestiva o esfinteriana para polarizarse a nivel genital.

Desde el segundo año rivaliza con sus hermanos. A cada nuevo nacimiento reconoce que pierde un poco el amor de sus padres, concretamente de la madre. A veces se manifiesta de forma agresiva-celosa (complejo de Caín).

En el complejo de Edipo el primer amor es la madre y el tabú del incesto

es impuesto por el padre, que rompe la «diada» madre-hijo. Esta renuncia por parte del hijo inaugura la época de las sublimaciones.

En esta fase, esta sublimación se hace bajo el complejo de castración. Los niños se dan cuenta de su diferente sexo y esta idea interviene en sus juegos (no es raro que jueguen a hacer un coito), en los que el niño adopta una posición de desprecio hacia la niña.

Más adelante el niño se identifica con el padre, soluciona el complejo de Edipo y adopta la conducta y agresividad viriles.

En cambio, en la niña parece que la visión del pene del niño le da idea de la superioridad masculina. Esta envidia es la que la empujará a rebelarse contra la dominación del hombre. Para solucionar esta fase, ella debe revalorizar su propia anatomía e identificarse con su madre, con lo que su sexualidad será más pasiva, más afectiva, menos agresiva que la del chico.

La resolución del complejo de Edipo implica el final de la fase de oposición al progenitor del mismo sexo.

La fase de latencia

A partir de los siete años y hasta la pubertad, la sexualidad infantil entra en una fase de latencia. La energía libidinal del niño se deriva hacia la escolaridad y sociabilidad. La escolaridad es trascendente en la historia del niño: pasa de la familia al grupo, se abre al mundo exterior. La sociabilidad es una consecuencia de la escolaridad: comienza la era de los camaradas; al contacto del grupo la personalidad se afirma. Persiste la necesidad del juego, el cual concilia la búsqueda del placer con la necesidad fisiológica de actividad, permite descargar su agresividad, ayuda a la sociabilidad por la sumisión a las reglas del juego y por el contacto con otros.

La capacidad de adaptación del niño a los nuevos medios depende de factores hereditarios, pero sobre todo de la relación madre-hijo. En las sociedades primitivas esta relación es más perfecta; la civilización la ha dificultado, según hemos visto. En nuestro hemisferio occidental, las comunidades de *hippies* constituyen un ejemplo de retorno a la naturaleza y a esta perfecta relación.

2. EDUCACION SEXUAL EN LA INFANCIA. DEL NACIMIENTO A LA PUBERTAD

Prolegómenos

Ya Emilio Rousseau critica a los padres que se despreocupan del problema sexual alegando que «es secreto de gente casada», porque, según él, quien recibe esta respuesta, «molesto por el tono despreciativo, no se dará punto de reposo hasta haber descubierto el secreto de la gente casada». También cita la respuesta incorrecta de una madre: «Hijo mío, las mujeres los *orinan* con tan grandes dolores que a veces *les cuesta la vida.*»

¿Por qué no se ha hecho educación sexual infantil hasta nuestra época? ¿Creíamos que el niño no era un ser sexual? ¿Por qué queríamos retardar el nacimiento de un instinto peligroso?

Muchas prohibiciones son relativamente recientes: por ejemplo, la significación inmoral de la masturbación es posterior a la Reforma, ya que antes la Iglesia no le daba ninguna importancia. Fue Tissot, en 1797, quien empezó a señalar sus peligros, y Bésédé le atribuía «agotamiento nervioso, entorpecimiento, estupidez, enflaquecimiento y cretinismo».

Freud fue el primero en explorar metódicamente la sexualidad infantil. Más tarde se consideró la conveniencia de informar a los jóvenes. Pero ¿dónde? ¿En la familia o en la escuela? La tendencia dominante es que sea en aquélla, aunque la ley francesa de 1947 habla de «bajo qué forma una educación sexual puede introducirse en los establecimientos de instrucción pública». Una encuesta reciente en Francia, entre padres, dio un 55 por 100 de respuestas afirmativas a la educación sexual en la escuela (un 31 por 100 de negativas y un 14 por 100 sin opinión). En las escuelas suecas se hace regularmente. Sin embargo, un comité inglés ha dicho recientemente que «sólo en la familia puede darse la educación sexual de la manera más eficaz», y que «si los padres cumplieran con su deber no se plantearía en el colegio el problema de la educación sexual».

En algunos Estados de Estados Unidos se hacen cursos obligatorios. Ma-berly dice que:

- a) La práctica y ejemplo de los padres importa más que los preceptos.
- b) La forma y naturaleza de las respuestas a las preguntas deben estar determinadas por el desarrollo físico, afectivo e intelectual del niño.
- c) La educación debe ir de acuerdo con el contexto cultural y religioso local y nacional, y equilibrarse entre la familia y la escuela.
- d) En la escuela la educación sexual debe ser progresiva e integrada.
- e) La necesidad de repeticiones es natural en el niño.

Bibby dice: «La educación sexual en la escuela es tanto mejor cuanto que es menos aparente. Debe inscribirse de una forma natural y discreta en la vida escolar corriente.»

Existen discos, diapositivas, películas de educación sexual, incluso dibujos animados.

La educación sexual propiamente dicha (no la instrucción) no es más que un aspecto de la educación de la afectividad, como la sexualidad no es más que un aspecto de la afectividad. No puede deslindarse de la educación en general, y si ha sido separada es por la torpeza de ciertos educadores, incapaces de superar sus propias deficiencias en este punto. Su misión es preparar al niño para unas funciones propias del adulto, o sea, que lo prepara para ser hombre o mujer.

No debe ser represiva, ya que si lo es puede dar lugar a trastornos de la vida sexual como consecuencias reaccionales; sin embargo, debe ser *encauzadora* del instinto sexual para hacerlo compatible con las exigencias sociales.

Información sexual

Es contestar a las preguntas. Si se contesta correctamente, la información es correcta.

Según la escuela psicoanalítica, existe un «conocimiento inconsciente» de las cuestiones sexuales por parte del niño, que depende del despertar suce-

sivo de las distintas partes del cuerpo a las posibilidades de placer (fases oral, anal y genital).

Los intereses sexuales a los nueve años (por ejemplo), según Gessell:

- Intercambio con amigos sobre informaciones sobre la sexualidad.
- Interés por detalles y función de sus propios órganos.
- Búsqueda de grabados en libros.
- Se molesta (a veces) cuando se le sorprende desnudo.
- Puede negarse a mostrarse desnudo ante su progenitor del sexo opuesto.
- Poemas sexuales.
- Bromas sobre el amor, separación de sexos al jugar.

A veces el niño olvida cosas que le explicamos sobre el sexo. Cuando las olvida no es un olvido intelectual, sino un olvido afectivo. Lo que falta no es una maduración intelectual, sino una maduración afectiva.

A veces no preguntan; eso es porque los adultos no han respondido o lo han hecho de manera evasiva o absurda y contradictoria. El niño piensa que en ello hay una prohibición o que no hay que confiar en los padres y hay que buscar otras fuentes de información. (Ejemplo: «el niño se formó junto al corazón de la madre», «salen por el culo», etc.).

Modos de información: no verbal, verbal familiar, científica

No verbal: Diferencias sexuales en hermanos y padres. Ven desnudos a los padres. No debe haber exhibicionismo, pero si el niño quiere ver los órganos de los padres, no hay problema en enseñarlos. Sabe que los padres duermen juntos (idea de la vida conyugal). Ve a su madre encinta. Ve a los novios en las calles. A veces la experiencia es nefasta (atentados sexuales o exhibicionismo).

Verbal familiar: Dar a cada cosa su nombre. Responder sin ir más lejos de lo que el niño solicita. Si hay una pregunta molesta puede pedirse unas horas de plazo. Aunque sabiendo que el niño tarde o temprano formulará preguntas, es mejor estar preparado para contestarlas de manera natural e inmediata. No esconderse para hablar de embarazos o partos. Mejor explicar que dar un libro: la explicación es más flexible y establece una mejor relación padre-hijo. Al niño le importa más el que se le responda que el contenido de la respuesta, porque al responder autorizamos el diálogo.

Ya a los tres años el niño tiene curiosidad por las diferencias sexuales, por eso explora su cuerpo y el de sus hermanos. Entonces es cuando las niñas se pueden creer castradas (complejo de castración); depende de cómo los padres enfoquen la respuesta al ser preguntados por qué ella no tiene pene. Es lógico que pregunte sobre el nacimiento de los niños. Sobre esto quizá debe informarle la madre: es tranquilizador oírle hablar sin lamentarse de esta experiencia que ella misma ha vivido. Cuando pregunten sobre las relaciones sexuales debe contestar el progenitor al que se dirija el niño, pudiéndose después hablar conjuntamente con el otro progenitor. Hablar de las primeras reglas y de las poluciones nocturnas. Advertirle de la posibilidad de atentados sexuales, sin decirle que eso puede ocurrirle a él. Citar otras formas de práctica sexual no habituales para que pueda reconocerlas si las ve. Hablar de los órganos sexuales internos y, más adelante, del mecanismo de reproducción, siempre basándose en el amor mutuo. Finalmente, el educador

tendrá que usar láminas anatómicas. En una fase posterior el niño comprenderá que no sólo él es resultado del amor, sino que un día será partícipe de ese amor: comienza la curiosidad por el erotismo. Lo importante, entonces, es que tenga una idea sana del acto conyugal. Entonces hay que hablarle del instinto genital, hacerle comprender sus finalidades: comunicación, procreación y satisfacción. Que se precisa de una madurez psicoafectiva para realizarlo (ser responsable, y esto no ocurre hasta que se es mayor).

También hay que formar un criterio moral, pero ¡cuidado con hipermoralizar aprovechándose de la posición privilegiada de los padres! Algunos padres de vida sexual no muy moral son los más rigurosos respecto a los hijos, como si quisieran calmar en ello sus culpas secretas. Otros dan una moral negativa; sólo dan prohibiciones, incluso deformando la verdad para que sus ideas sean más convincentes. El niño no necesita prohibiciones, sino ideales a los que pueda tender.

Educación sentimental

Es la educación del amor. Es la educación de la personalidad para buscar la formación de un hombre o una mujer, o sea, que se confunde con la educación simple. Es indispensable que el niño reciba amor (si no, no lo podrá dar) y, a este respecto, las experiencias durante las primeras fases de la vida son esenciales: caricias maternas, etc. A este respecto, las experiencias de Spitz fueron muy importantes. El niño capta la alegría y la ternura o bien la indiferencia y malhumor con que la madre le atiende, y si la relación madre-hijo es mala lo expresará con anorexia, rechazo, etc. El amor materno debe darse sin reclamar nada a cambio. Si la madre pretende cobrarse haciendo del niño una posesión personal, el niño recibirá el amor como una amenaza. Entre madre e hijo no debe haber una relación de posesión, sino una de dualidad. Es peligrosa la excitación repetida de las zonas erógenas del niño: enemas, supositorios, etc., reiterados; acostarlo con los padres, dormir con ellos siendo mayor, etc.

La resolución del conflicto edipiano se hace mediante la identificación con el progenitor del mismo sexo, al que se ama desde entonces de una forma nueva.

¿Cómo realizar la educación sentimental, que es la educación sexual propiamente dicha?

Primero, ayudar al niño a admitir su propio sexo (¡cuidado con los padres que deseaban tener un hijo del sexo contrario!). Referente al problema de los vestidos y de los peinados ambiguos hemos de precisar que las diferencias de sexos, más que concretarse en diferentes formas de vestir, diferentes colores para uno y otro, distintos juguetes, etc., deben basarse en el carácter realizador de cada sexo.

Dejarle en libertad para que desarrolle su motricidad (correr, moverse) con el fin de que no eche de menos la progresiva disminución de las caricias maternas. Permitirle un máximo de experiencia e iniciativas. Si el niño pide acostarse con mamá o la niña con papá, es el progenitor del mismo sexo el que debe negarse, nunca el otro.

Es preciso que el padre dedique tiempo a sus hijos. Los niños y las niñas necesitan un padre; si no lo tienen, buscan su imagen en un profesor o en alguna persona del sexo masculino. En ausencia de esta personal real, el niño

puede identificarse con una figura imaginaria. Las viudas o viudos deben conocer esto, aparte del peligro de concentrar un exceso de amor en el hijo.

Cuidado con fomentar complejos de castración («te cortaré esto si te lo tocas con la mano», o en la niña: «te infectarás si te tocas tanto»). También hay castraciones psicológicas cuando se limita arbitrariamente la actividad física o la sensibilidad. La educación sexual no debe perseguir el guiar sin cesar a un niño a quien no se le pide más que docilidad. Poco cabe esperar de los cursos de moral, pero mucho de una organización de la vida escolar que dé a cada niño conciencia de sus responsabilidades y provoque sus iniciativas.

Coeducación

Debe hacerse en el hogar y en la escuela. En la familia tiene lugar el primer aprendizaje de la vida, y sobre todo de la vida de relación, por lo que cuanta más diferencia de edades y sexo existan, mayor experiencia adquirirá el niño.

Puede ocurrir que la familia sea *monosexuada*, con predominio de un sexo o con *gran divergencia de edades*. En el primer caso puede existir una cierta hostilidad hacia el otro sexo. En el segundo existe un aplastamiento del representante de la minoría o bien ésta intenta parecerse a la mayoría.

Sin embargo, la solución perfecta depende de la actitud de los padres, de cómo hayan sabido hacer su papel de hombre y mujer y de constituir una verdadera pareja. La ayuda que el padre preste a la madre dará al hijo la impresión de que no pierde (o pierde) su virilidad si friega los platos, por ejemplo.

PARTICIPACION DEL MEDICO ESCOLAR EN LA EDUCACION SEXUAL

Dr. Ramón BACCARDI PONS

Describiremos nuestra experiencia en la educación sexual en la escuela en una población de 15.000 habitantes.

El equipo docente estaba constituido por un sacerdote, un médico, un psicólogo, un maestro, con la colaboración de todo el personal docente de la población y los padres.

Los educandos eran todos los alumnos de todas las escuelas de la localidad comprendidos entre doce y quince años.

Los cursos se daban anualmente, según el esquema siguiente:

a) Se hacían reuniones-seminarios en distintos centros docentes, para ponerse en contacto con su personal educador, a quienes se les exponía las ideas del equipo, y ellos a su vez, nos transmitían sus problemas, acordando la actuación a seguir según los centros, los sexos, la preparación y desarrollo de los alumnos, etc.

b) Se convocaban seminarios de padres, en pequeños grupos, explicándoles nuestras pretensiones, lo que íbamos a explicarles a sus hijos, la labor de apoyo que aquéllos podían realizar y los padres a su vez nos planteaban sus problemas, sus dudas y lo que esperaban de nosotros.

c) Se formaban grupos, con separación de sexos, en los primeros cursos, más tarde con coeducación, siempre clasificados por edades y desarrollo, mezclando los procedentes de distintos centros. Cada grupo era objeto de la atención de cada uno de los miembros del equipo, de una manera sucesiva, organizando sesiones y seminarios.

d) Más tarde, cada alumno era objeto de un test, que fue perfeccionándose aplicando la experiencia obtenida, de acuerdo con los profesores de los centros.

Debemos hacer notar que la marcha de estos cursos no incidía desfavorablemente en el desarrollo del curso escolar normal, puesto que las sesiones estaban programadas previamente y encuadradas en los horarios de los distintos centros docentes.

Los temas o aspectos desarrollados se agrupaban bajos los títulos siguientes:

a) Dimensión psicosocial de la pareja humana. Desarrollado por un psicólogo.

b) Biología e higiene sexual. A cargo de un médico.

c) La educación y la sexualidad. Expuesta por un maestro.

d) Valoración integral del sexo. Ponderación por un sacerdote.

A) DIMENSION PSICOSOCIAL DE LA PAREJA HUMANA

La raíz biológica del ser humano es bisexual.

El sexo forma parte de la personalidad y hay que verlo como fenómeno psicosexual.

La evolución de la sexualidad es fundamental en la evolución de la personalidad en el niño y en el adolescente. Según el punto de vista psicoanalítico, se distinguen varias fases en la evolución del niño, a tener en cuenta desde el punto de vista educativo:

a) *Fase narcisista*.—La del recién nacido, incapaz de separar las propias sensaciones corporales y los estímulos ambientales, toda reacción de placer o desagrado es global. A los seis meses, el lactante se percibe a sí mismo como ente diferenciado del mundo que le rodea.

b) *Fase oral*.—Comprende de los seis a los doce meses. Los labios son la zona erógena usada como origen de satisfacción. La boca es el puente con el mundo por el que recibe alimento. A través de la boca conoce el mundo que le rodea.

c) *Fase anal*.—De los dos a los cuatro años. Las sensaciones placenteras le llegan por la defecación y la retención de heces. Controla voluntariamente la defecación, la represión de la satisfacción por la defecación libre, da lugar a una incitación de sus instintos agresivos. Al final de este período puede distinguirse una fase uretral en que el niño se interesa por las funciones urinarias, que también debe controlar.

d) *Fase fálica*.—De los cuatro a los cinco años. El niño se interesa por sus genitales, que manipula al descubrir que son zonas erógenas. El niño traslada su afecto de la madre al padre, pero al mismo tiempo lo considera un rival en el amor de la madre y siente celos, teme ser castigado con la castración y reprime sus impulsos agresivos cultivando fantasías menos peligrosas. La niña también se identifica con el padre y el primitivo afecto por la madre se convierte en odio. La niña tiene envidia del miembro viril; al acercarse al padre esperaba recibir dicho miembro viril.

e) *Fase genital*.—De los cinco a los siete años. El niño domina sus celos del padre, y la niña, el odio a la madre. Cada uno se identifica con el progenitor del mismo sexo, integran el sexo en su personalidad.

f) *Fase de indiferenciación sexual*.—De los siete años a la pubertad. En que los padres educadores deben insistir en que el sexo forma parte de su persona como un elemento más de su organismo.

g) *Fase de diferenciación sexual. En la pubertad*.—Cuando completa el camino de su maduración psicosexual.

En la joven aparece la primera menstruación; en el joven, las primeras erecciones y poluciones; se presentan los primeros problemas sociosexuales por la atracción entre ambos adolescentes. Hay una maduración física, pero no hay una maduración psíquica y social, que lleva a la realidad bisexual humana.

La diferenciación sexual no es solamente morfológica, sino que conlleva dos modos de ser, dos modos de actuación.

El hombre tiene un organismo de ataque, de expansión, de lucha con el medio ambiente, es agresivo, ama el esfuerzo físico, el riesgo.

La mujer tiene tendencia a la seducción, al deseo de agradar, sabe adaptarse, tiende a la continuidad, al reposo, a la seguridad.

La organización genital del hombre es marginal, proyectiva, con abordamiento del otro sexo.

La organización genital de la mujer es más difusa en su personalidad, también con más ocultamiento, más inmanente, más acogedora.

Seguramente muchos de los caracteres y modos de actuación de ambos sexos están *condicionados por factores culturales, sociales* que actúan sobre ambos sexos desde el nacimiento a través de la familia, de la escuela, de los padres, de las instituciones, de las leyes, de la tradición cultural, etc., contribuyendo a señalar el papel que nuestra sociedad, aquí y ahora, atribuye al hombre y a la mujer. Pero es evidente que la misma organización genital y estructura corporal física dan lugar a una *diferente modalidad existencial y sexual de lo humano*, según se trate de hombre o de mujer. Hombre y mujer actúan y coexisten como polos opuestos y complementarios de una misma realidad humana.

El ser humano es consciente de su unidad y necesita relacionarse, unirse, convivir. *Una forma simple de relación la constituye la unión impersonal*, de grupo; pero el hombre pierde su individualidad en gran parte a costa de no estar solo, y está a punto de ser dominado, a convertirse en un número, en una pieza del engranaje económico-social, a ser hombre masa.

Otro tipo de relación lo constituye la unión interpersonal, que responde a la necesidad del ser humano de comunicarse, de unirse con los demás. *Una forma de unión interpersonal en el amor*. El amor es una manifestación de la sexualidad. El amor que une al hombre y la mujer, que constituyen la pareja humana, es una forma de comunicación entre ambos sexos, no es puramente un instinto como pueda serlo en especies animales inferiores; entonces hablaríamos de genitalidad, pero hablamos de sexualidad, que comprende toda la persona humana, en una unión en plan de igualdad, con respeto del uno por el otro, en el cuidado y responsabilidad mutuas, en la entrega del uno al otro sin perder su propia individualidad. La genitalidad es una manifestación instintiva, irracional. *La sexualidad es racional*. Se ha dicho que el cerebro es el órgano sexual más importante del ser humano.

B) BIOLOGIA E HIGIENE SEXUAL

1. Las funciones del cuerpo humano son de tres clases: las que tienden a su conservación, llamadas funciones de nutrición; las que comprenden los modos de reaccionar del individuo, respondiendo a las impresiones que recibe de todo aquello que le rodea, llamadas funciones de relación, y, finalmente, aquellas por las cuales es capaz de producir individuos idénticos en organización conservando la especie, llamadas funciones de reproducción.

2.1 En la especie humana las funciones de reproducción se realizan por apareamiento de los dos sexos. El hombre es unisexual, existe un dimorfismo sexual entre el hombre y la mujer que viene determinado por los caracteres sexuales primarios y secundarios desde un punto de vista de organización y funcionamiento (anatómico-fisiológico), pero además alcanza a su esfera anímica, a sus pensamientos, a su comportamiento. Aquí prescindiremos de estos últimos aspectos y nos ocuparemos de las características anatómo-fisiológicas de ambos sexos y de las funciones de reproducción propiamente dichas.

Evidentemente, en la práctica, la exposición será más o menos extensa, más o menos profunda, según la edad y formación de los escolares destina-

tarios. En el caso presente tendremos en cuenta las necesidades de los púberes y al período de la adolescencia.

2.1.1 En el hombre, los *caracteres sexuales primarios* vienen determinados por los órganos genitales, fundamentalmente. Los órganos esenciales del aparato reproductor masculino son los *testículos*, que aparecen en el principio del desarrollo del cuerpo dentro del abdomen, cerca de los riñones, si bien van descendiendo lentamente hasta situarse en el interior de un doble repliegue de la piel llamado *bolsas o escroto*, cuya cavidad está en relación con la abdominal por medio del *canal inguinal*, situado por encima del pliegue de la ingle. Los testículos son dos glándulas ovoides, recubiertas por una membrana *albugínea*, que presentan una estructura lobular, en la que quedan incluidos los *tubos seminíferos*, donde las células germinativas se transforman en espermatozoides o gametos masculinos, de una manera continua, desde la pubertad.

El *espermatozoide* es una célula de unas cinco milésimas de milímetro, constituida por una cabeza de forma piriforme de canto, ovoide de frente, a la que sigue el cuello y un segmento intermedio, el cuerpo, provisto de un filamento espiral y de una cola alargada, flagelo, cuyas ondulaciones provocan su desplazamiento en el medio. Por su forma general, este gameto tiene un cierto parecido a un renacuajo. Los tubos seminíferos abocan al *epidídimo*, que, a modo de crinera de caballo, corona el testículo y se continúa por el conducto deferente, que a su vez, uno por cada lado, procediendo de su testículo respectivo, desemboca en la uretra a nivel de las *vesículas seminales*; éstas son una glándulas bilaterales donde se producen secreciones que contribuyen a formar el líquido o medio que los espermatozoides precisan para su vehiculización. En la primera porción de la uretra se encuentra otra glándula, única, medial, llamada *próstata*, que, junto a las glándulas de *Cowper*, bilaterales, fabrica nuevos elementos líquidos para los espermatozoides.

A partir de la uretra, el conducto no es exclusivamente genital, sino que tiene una doble función, genital y urinaria. La *uretra* se extiende desde la vejiga de la orina hasta el exterior a través del miembro masculino o pene hasta el orificio externo o *meato urinario*. El *pene*, u órgano copulador, está situado en el exterior del plano general del organismo, en el bajo vientre, por encima de las bolsas; presenta una forma cilindroide; está constituido fundamentalmente por *el cuerpo esponjoso*, atravesado por la uretra y por los *cuerpos cavernosos*, tejidos vasculares, que al llenarse de sangre dan lugar a la erección del miembro masculino, con aumento de su diámetro y longitud, de su dureza y con modificación de su dirección; la parte más anterior del miembro constituye el *glante*, con su meato urinario u orificio exterior de la uretra; el conjunto del pene está recubierto por un repliegue de la piel llamado *prepucio*; sin embargo, el prepucio puede retraerse dejando libre el glante; cuando por su estrechez esto no es posible, decimos que existe *fimosis*.

2.1.2 En la *mujer*, los *caracteres sexuales primarios* son más complejos: constan de los ovarios, las trompas, la matriz o útero, la vagina, la vulva y los senos. Los *ovarios*, glándulas sexuales productoras de los gametos femeninos u óvulos, análoga a los testículos masculinos, son dos cuerpos ovoideos situados en el interior del abdomen, uno a la derecha y otro a la izquierda, poco más o menos a la altura de las caderas, que por su forma y tamaño puede compararse cada uno a una almendra. Constan de una cubierta exterior y de una parte interna conjuntiva o estroma; destacan unas formaciones especiales,

los *folículos de Von Graaf*, que se extienden por toda la periferia del órgano, constituyendo pequeñas ampollas que contienen los óvulos.

Los *óvulos* son células redondeadas de unas dos décimas de milímetro de tamaño, por tanto, 40 veces mayor que el espermatozoide; constan de una membrana exterior transparente, radiada, llamada *zona pelúcida*, de un protoplasma con sustancias nutritivas o *vitelo*, con un *núcleo* o *vesícula germinativa*.

Situadas frente a los ovarios se encuentran las *trompas de falopio* u *oviductos*, de unos 8 cm. de longitud, constituidas por un pabellón, a manera de embudo, y un conducto que aboca en el útero o matriz. Permiten el paso de los óvulos, desde cada uno de los ovarios, a la matriz, y a tal fin la luz de estos conductos está ocupada por unas vellosidades cuyo movimiento ondulatorio facilita el desplazamiento del óvulo.

El *útero* o *matriz* es un órgano hueco, medial, único, de unos 12 cm. de longitud, de paredes gruesas y contráctiles, situado en la excavación pelviana, entre la vejiga de la orina y la parte rectal del intestino grueso. Tiene una forma de cono invertido, aplanado de delante a atrás, en cuya base desembocan los oviductos, uno a la derecha, otro a la izquierda, y cuyo vértice inferior, llamado cuello, se impacta en la vagina, con la que comunica a través de un orificio. En las paredes del útero destaca el espesor de la capa muscular, capa media y la versatilidad de la capa mucosa, interna, que deja un espacio interno mínimo, casi virtual, en condiciones de reposo.

La *vagina* o vaina es una cavidad alargada, cilíndrica, de unos 10 cm. de longitud, que aboca al exterior a través de la vulva, entre ambos muslos. Sus paredes son músculo-elásticas y su parte interna está tapizada por una mucosa rugosa.

La *vulva* constituye la parte externa de los órganos genitales femeninos. Presenta un par de gruesos pliegues de piel, llamados labios mayores, que limitan un surco. Por dentro de los labios mayores se encuentran los labios menores, más delgados que los primeros, quedando incluidos en el surco que limitan los labios mayores. Estos pliegues sirven para proteger de arriba a abajo: el clítoris, órgano eréctil, de tejido vascular esponjoso, situado en el vértice superior del surco, de significación análoga al pene masculino; el meato urinario o abocamiento de la uretra femenina; algo más abajo y atrás, el orificio de entrada a la vagina, ocluido parcialmente por una membrana, llamada himen, perforada por uno o más orifios para permitir la eliminación de las secreciones y menstruos, membrana que se desgarran normalmente con la penetración del miembro masculino y cuyos restos desaparecen al dar a luz; en la parte interna de los pequeños labios y a la misma altura que el orificio vaginal se abren los pequeños canalículos de las *glándulas de Bartholino*, destinadas a la producción de un líquido seroso que facilitará la penetración del pene en el acto sexual.

Debemos considerar asimismo como carácter sexual primario los senos de la mujer, que en el hombre se encuentran atrofiados. Los *senos* están situados en la cara anterior del tórax, pudiendo variar la altura de su implantación, su tamaño y forma, según la edad y tipo de desarrollo de la mujer. Están formados por el conjunto de diez a veinte glándulas arracimadas, cada una con su conducto excretor o *canal galactóforo*, desembocando a nivel del *pezón*, más o menos prominente, rodeado de una zona pigmentada, que se conoce con el nombre de *aréola*.

3. Entre los *caracteres sexuales secundarios* destacaremos el dimorfismo sexual, en cuanto a la tipología, con un mayor desarrollo del tórax en el hombre y de las caderas en la mujer; con mayor acumulo de grasa subcutánea en la mujer, lo que contribuye a redondear sus formas; una pilosidad más extensa y más densa en el hombre, con estructura distinta, sobre todo en la cara y órganos genitales; un mayor desarrollo del sistema locomotor en el hombre, destacando los relieves musculares. Debemos recordar que el menor desarrollo de la laringe en la mujer repercute en una voz de tipo infantil.

4.1 En cuanto al funcionamiento de los órganos sexuales en orden a la perpetuación de la especie, veremos en primer lugar *la fisiología del aparato genital femenino*. Los ovarios de la recién nacida contienen de 300.000 a 400.000 folículos, cada uno con su correspondiente célula germinal, futuro óvulo. En el momento de la pubertad, es decir, cuando la niña se hace mujer, en nuestro país alrededor de los trece años, empiezan a madurar las células germinales, y cada mes, aproximadamente, uno de estos folículos se abre y expulsa una célula germinal madura, el óvulo, fenómeno conocido con el nombre de *ovulación*. El óvulo es recogido por unas extremidades de la trompa de falopio u oviducto, que, a manera de tentáculos, se sitúan en el lugar de la explosión folicular, y por una serie de movimientos ondulantes de estos tentáculos y de las paredes y vellosidades del oviducto, el óvulo es transportado desde la superficie del ovario a la cavidad uterina. Mientras tanto, el folículo que se abrió sufre una regresión que lo convierte en el cuerpo lúteo o cuerpo amarillo, con actividad hormonal muy importante, como luego veremos, y finalmente cicatriza y queda en reposo. Un folículo se prepara para una nueva ovulación. Y se cierra el ciclo. En caso de fecundación el cuerpo amarillo no regresa y sigue con su función; durante casi todo el embarazo no se produce una nueva ovulación hasta después del parto. Al mismo tiempo, la capa interna del útero, la mucosa, modifica su estructura según el momento en que se encuentre el ovario en relación con la ovulación; a medida que ésta se acerca, la mucosa uterina prolifera, crece en grosor, se esponja, a fin de que en el momento de la ovulación esté preparada para anidar el óvulo, si fuere fecundado; si esto no sucede, este tejido no tiene función y el organismo lo elimina expulsándolo mezclado con sangre hacia el exterior, constituyendo la *regla* o *menstruación* o *período*. Después de una corta fase de reposo, la mucosa uterina se rehace y empieza a crecer, esperando una nueva ovulación. La menstruación no es más que la periódica expulsión de la mucosa uterina cuando no ha habido fecundación.

Todo este ciclo sexual está regulado por unas sustancias que se producen en el ovario. El folículo fabrica *estrógenos*. El cuerpo amarillo, la *progesterona*. Los estrógenos dan lugar a la proliferación de la mucosa y la conversión de ésta en placenta en caso de embarazo. La preponderancia de una u otra de dichas sustancias, llamadas hormonas, determinará el devenir del ciclo sexual. A su vez la producción de dichas hormonas está regulada por la acción de otras, desde un nivel superior. Así, la *hipófisis*, glándula situada en la parte anterior e inferior del cerebro, produce unas hormonas que actúan sobre el folículo y el cuerpo lúteo. Esta hipófisis está sujeta a su vez a un control del *sistema nervioso central*, el hipotálamo, que es el resorte esencial de la vida instintiva, vegetativa y emocional, pero influenciado por la corteza cerebral a nivel volitivo. De esta manera se evidencia la integración del hombre con

la participación de nuestras emociones, de nuestras ideas, de nuestra voluntad hasta los últimos confines del cuerpo.

Hemos visto el ciclo menstrual de una manera topográfica, por niveles; veamos ahora lo que ocurre de acuerdo con el calendario, de una manera conjunta, esquemática, lo que ayudará notablemente a su comprensión. En el momento de la ovulación, el ovario expulsa un óvulo que encuentra la mucosa uterina engrosada por la acción predominante de los estrógenos (fase proliferativa); inmediatamente el cuerpo amarillo toma el mando hormonal y, mediante la progesterona, termina la preparación de la mucosa, esponjándola (fase secretora), haciéndola apta para el anidamiento del óvulo fecundado, de una manera análoga a como el campesino labra la tierra para que reciba la simiente; al mismo tiempo la temperatura de la mujer, que descendió ligeramente en el momento de la ovulación, aumenta con la función del cuerpo lúteo y se mantiene alta, de dos a cuatro décimas de grado centígrado más que las normales en la misma persona, durante los días en que el cuerpo lúteo se mantiene en actividad; con su regresión disminuye la temperatura, que recobra su nivel normal, y *empieza la menstruación a los catorce días de la ovulación*. La menstruación dura de tres a siete días, pero lo más corriente son cinco días. Seguidamente un corto período de reposo y nuevamente la maduración de un folículo da lugar a una secreción de estrógenos, que preparan la mucosa uterina para una nueva oportunidad de anidación en la inmediata ovulación que se presentará en un período variable, pero con una mayor frecuencia de catorce días a partir del primer día de la menstruación.

Así, catorce días constantes desde la ovulación al primer día de la menstruación, y catorce días, variables, desde el primer día de la menstruación a la ovulación siguiente, nos dan un ciclo menstrual de veintiocho días, entre el inicio de una regla e inicio de la regla inmediatamente siguiente. Si el ciclo fuera de veintiún días, por ejemplo, la nueva ovulación se presentaría a los siete días del inicio de la regla anterior, y la regla siguiente se desencadenaría a los catorce días de esta nueva ovulación.

4.2 En cuanto a la *fisiología del aparato genital masculino*, diremos que los gametos masculinos o espermatozoides se forman de una manera continua, desde la pubertad, en los tubos seminíferos del testículo, a partir de las células germinales. Se desplazan luego a través del epidídimo y del conducto deferente, donde quedan almacenados, conservando su poder fecundante durante unos dos meses. Normalmente son expulsados periódicamente, cuando ya no son aptos para su función, de una manera involuntaria, mediante la emisión de esperma durante la noche; es lo que se conoce con el nombre de *polución nocturna*, con un significado parejo al de la menstruación en el sexo femenino. Las vesículas seminales, el epidídimo, la próstata, las glándulas de Cowper, segregan líquidos, sustancias, que permiten la vehiculación de los espermatozoides mediante sus flagelos, constituyendo el plasma o licor seminal; el conjunto de plasma seminal y espermatozoides es el semen o esperma, que contiene de 50 a 120 millones de gametos por centímetro cúbico, siendo producido y expulsado en el momento de la cópula.

5. Veamos ahora el mecanismo de la *fecundación*, o unión de dos gametos para la formación de un nuevo ser. Para que la fecundación sea posible debe existir una relación sexual o cópula entre el hombre y la mujer. Durante la relación sexual se ponen en marcha una serie de mecanismos que hacen posible la cópula o coito. En el hombre, la excitación sexual determina, en primer

lugar, la erección del pene, al quedar retenida gran cantidad de sangre en los cuerpos cavernosos y cuerpo esponjoso, que por un sistema valvular no puede retroceder. El pene es introducido en la cavidad vaginal, y si los estímulos sexuales persisten se llega a la *eyaculación* o expulsión forzada del semen, con una sensación de placer llamada *orgasmo*. Si recordamos la anatomía de las vías genitales, decíamos que el conducto deferente abocaba en la uretra, conducto común al espermatozoide y a la orina; pues bien, para evitar el reflujo del semen hacia la vejiga de la orina en el momento de la eyaculación, se cierra automáticamente un esfínter o válvula que cierra esta vía y obliga al espermatozoide a circular hacia el exterior. Mediante la eyaculación se depositan unos cuatro centímetros cúbicos de semen, conteniendo de cien a doscientos millones de espermatozoides en el fondo de la vagina y en el cuello del útero. Después de la eyaculación, el pene se descongiona, se recupera su normal flacidez y se relaja todo el aparato genital masculino.

En la mujer, la excitación sexual determina la turgencia del clítoris y la congestión de las paredes vaginales, produciéndose una secreción por parte de las paredes vaginales y de las glándulas de Bartholino, que facilitan un acoplamiento más perfecto del miembro masculino. Una vez producido el orgasmo femenino se descongiona su aparato genital.

Una vez depositado el semen en el fondo de saco vaginal, los espermatozoides penetran en el útero, a los dos o tres minutos pueden hallarse ya en el conducto del cuello uterino, atraviesan la cavidad uterina y ascienden por las dos trompas uterinas en busca del óvulo, en el tercio externo de la trompa, donde llegan de la hora y media a las dos horas. Dado que el óvulo solamente tiene veinticuatro horas de vida, el encuentro con los gametos masculinos debe de ser rápido.

6. La *fecundación* tiene lugar en el tercio externo de la trompa, cuando de los innumerables espermatozoides que rodean al óvulo, uno de ellos consigue atravesar la membrana ovular con su cabeza, dejando fuera la cola, ahora ya no puede penetrar otro gameto, con la fusión de la materia nuclear masculina y la materia nuclear femenina; la fecundación se ha consumado, la célula resultante es el *huevo*. Empieza el período del *embarazo* o *gestación*.

El huevo no tarda en dividirse, y de una sola célula pasa a dos, las cuales a su vez se dividen de nuevo y ya son cuatro, al mismo tiempo que las divisiones se van produciendo, el huevo es progresivamente transportado por las trompas hacia el útero, donde llega a los tres o cuatro días; en este momento el huevo se compone de 12 a 16 células y se llama *mórula*, semejante a una mora. Continúa dividiéndose, permaneciendo libre en la cavidad de la matriz, y se implanta en la mucosa uterina después de formarse una cavidad en el interior del huevo y quedar constituida la *blástula*, parecida a una pelota de fútbol; es el huevo de seis días. Para que la implantación del huevo tenga lugar, es necesaria la acción de la progesterona del cuerpo amarillo.

A partir del momento en que el huevo anida en la mucosa, su desarrollo es muy rápido; corroyendo los tejidos maternos consigue conexiones con la circulación vascular uterina. Se forma el disco embrionario y luego el *embrión*, que a las cinco semanas dispone de saco vitelino y pedículo embrionario, por el que recibe el aporte nutritivo materno necesario para su crecimiento. Cuando tiene constituidos casi todos sus órganos y toma una apariencia humana, entramos en la fase fetal del embarazo. El *feto* va madurando y perfeccionándose los órganos iniciados en el período embrionario; aparece el sucesor

del pedículo embrionario, *el cordón umbilical*, que une al feto a la *placenta*, órgano que se ha estructurado en la pared uterina con la misión de alimentar al feto y protegerlo al mismo tiempo, actuando a manera de filtro que evita el paso de agentes nocivos, de la sangre de la madre a la sangre del feto. El útero va aumentando de tamaño, adaptándose a las necesidades de su contenido, el feto. Cuando el feto llega a reunir condiciones para vivir separado de la madre, decimos que es *viable*; pero aún así, no está suficientemente preparado para una vida extrauterina sin riesgos y especialmente, tomando como módulo su bajo peso, menor de 2.500 gr., decimos, caso de nacer, que se trata de un *prematuro*.

Durante el embarazo, todo el organismo materno se adapta al nuevo estado. El peso de la mujer gestante aumenta considerablemente; al fin de los nueve meses que dura este período, este aumento puede llegar a ser de 10 a 15 kg. El aumento del volumen del abdomen se manifiesta principalmente después del quinto mes; al fin de la gestación, el fondo del útero se encuentra inmediatamente por debajo de las costillas. Al principio del embarazo, las glándulas mamarias aumentan de volumen, se hacen más pesadas, las aréolas se ensombrecen, estas modificaciones señalan su preparación para la lactancia. Las náuseas son frecuentes durante los primeros meses de la gestación; a veces se acompañan de vómitos, generalmente matutinos. Aumenta la frecuencia del deseo de orinar, porque el aumento de volumen de la matriz repercute sobre la vejiga urinaria.

7. El embarazo dura nueve meses o doscientos ochenta días o cuarenta semanas, aproximadamente, al término de los cuales el feto se ha desarrollado totalmente y la placenta ha sufrido un envejecimiento biológico. El conjunto de fenómenos que se observan al final del embarazo conducentes a la expulsión del feto constituyen el parto, pudiéndose diferenciar tres etapas en su desarrollo.

a) *Dilatación del cuello de la matriz*.—El útero empieza a contraerse a fin de que el cuello de la matriz se vaya abriendo progresivamente, cada vez de una manera más rápida. Las contracciones del músculo uterino duran alrededor de un minuto cada una de ellas y se presentan cada uno o dos minutos. Cesan, cuando la dilatación del orificio del cuello uterino es completa, con un diámetro de diez centímetros.

b) *Expulsión del feto*.—El feto se encuentra situado en la matriz, generalmente cabeza abajo; por tanto, la cabeza se encuentra en primer lugar. Para que el feto pueda ser expulsado deberán acomodarse de la mejor manera los diferentes diámetros de su cabeza, con los diámetros de la cavidad ósea de la pelvis, de forma tal que coincidan las dimensiones más pequeñas de su cabeza, con los diámetros más grandes de la pelvis materna. Es con esta finalidad que se producen rotaciones y flexiones de la cabeza fetal durante el recorrido del parto. En condiciones normales, el último obstáculo que encuentra es la vulva. El orificio de la vulva se dilata de una manera análoga a como lo hizo el cuello uterino; su dilatación progresiva permite finalmente la salida de la cabeza del recién nacido; el resto del cuerpo sigue fácilmente. El *recién nacido* queda unido a la placenta, que aún está en el interior de la matriz por el cordón umbilical que se inserta en su ombligo. El cordón umbilical se secciona entre una doble ligadura, que evita la salida de sangre procedente de la placenta, y por el otro cabo, del ombligo del recién nacido.

Este, al respirar por su cuenta con el primer vagido, se convierte en un organismo autónomo, independiente.

c) *Alumbramiento*.—Es el último período del parto. Consiste en la expulsión de la placenta, a los cinco a quince minutos del nacimiento del niño.

Después del parto se extiende el período del *puerperio*, durante el cual al mismo tiempo que regresan los caracteres determinados por la gestación; así el útero recupera lentamente su tamaño normal, se establece la secreción láctea a partir del tercer o cuarto día. A los cuarenta o cincuenta días del parto se presenta la primera menstruación, aunque con frecuencia la madre que da el pecho a su hijo no tiene la regla hasta el final de la lactancia.

Para terminar expondremos algunos aspectos que constituyen motivo frecuente de pregunta por parte del alumnado, tales como determinación del sexo, conflictos Rh, tipos de gemelaridad, masturbación, etc.

Determinación del sexo

8.1 En el núcleo celular de todas las especies existen unos elementos de cromatina que se disponen en unos bastoncitos llamados *cromosomas*; el número y características de éstos son típicos de cada especie; las células del hombre presentan 46 cromosomas en 23 pares; también sus células germinales sexuales presentan la misma dotación, pero cuando maduran y se convierten en óvulos y espermatozoides se desdoblán las dotaciones cromosómicas y cada gameto tiene solamente 23 cromosomas, puesto que cuando se funden ambos núcleos en el fenómeno de la fecundación, dos dotaciones mitad constituirán una dotación entera: la del huevo. Ahora bien, estos cromosomas tienen unos caracteres que permiten individualizarlos uno a uno, y son los responsables de la herencia de los rasgos de los padres, puesto que a través de la composición de cada uno de ellos, regulan y dirigen las características personales de cada ser. La unión de los cromosomas del gameto masculino con los del gameto femenino, aportando cada lote las características de uno de los progenitores, señalarán los caracteres que presentará la descendencia.

Si tenemos en cuenta que la mujer presenta 22 parejas cromosómicas más dos cromosomas, llamados X cada uno de ellos, típicos del sexo femenino, y que el hombre, además de las 22 parejas de cromosomas, tiene uno llamado X y otro llamado Y, que determinan el sexo masculino; en el momento de la maduración de los gametos, tendremos que cada célula germinal femenina dará lugar a dos gametos con 22 cromosomas y uno X para cada uno, en tanto que cada célula germinal masculina dará lugar a dos tipos distintos de gametos, unos con 22 cromosomas y uno X; otros con 22 cromosomas y uno Y, a partes iguales. En el momento de la fecundación, cuando se acoplen un gameto del hombre con 22 X con un gameto de la mujer con 22 X, el huevo tendrá una dotación de 44 XX, que, como dijimos, es la típica del sexo femenino; pero si el gameto masculino era de los que disponía de un lote 22 Y, su acoplamiento con un gameto femenino, constante 22 X, daría lugar a un nuevo ser con lote 22 XY, propio del sexo masculino. Así el sexo de la descendencia dependerá de que los espermatozoides masculinos sean de los poseedores del cromosoma sexual X o de los que se quedaron con el Y. Si el espermatozoide fecundante aporta X, niña; si aporta Y, niño.

Factor Rh de la sangre

8.2 El factor Rh es uno de los diversos grupos sanguíneos que, con determinadas características inmunitarias, existen en el hombre. Podemos clasificar los individuos humanos en dos grupos: los que tienen el grupo Rh y los que carecen de él.

Una mujer Rh negativo que queda embarazada por primera vez y tiene un hijo Rh positivo, porque el padre era Rh positivo, se encuentra en el momento del parto con que su sangre se pone en contacto con la Rh positiva del hijo, creando en la sangre de la madre unas sustancias capaces de destruir la sangre Rh positiva. Si la madre queda nuevamente embarazada con un segundo hijo también Rh +, las sustancias anti Rh que fabricó en el embarazo anterior atacarán y destruirán la sangre del segundo hijo, que podrá morir antes del nacimiento, o nacerá enfermo de más o menos gravedad, obligando a cambiarle totalmente su sangre en determinados casos de gravedad.

Para prevenir estos conflictos Rh, es imprescindible conocer los grupos sanguíneos de los padres, especialmente el Rh. En un parto de una madre Rh —, con hijo Rh +, si se trata del primer embarazo, después del alumbramiento se inyecta a la madre una sustancia, llamada «globulina anti D», que evita la formación de elementos anti Rh en la sangre materna. De esta manera, cada embarazo sucesivo gozará de las circunstancias favorables de una primera gestación, sin riesgo para la prole.

Un embarazo de madre Rh —, con sustancias anti Rh en su sangre, con feto Rh +, deberá someterse a una vigilancia muy estrecha para provocar el parto antes de hora con el fin de obtener un recién nacido con la sangre lo menos afectada que sea posible.

Gemelaridad

8.3 Cuando inmediatamente después del coito los espermatozoides que ascienden por ambas trompas se encuentran un óvulo en cada una de ellas, se produce un caso de fecundación doble, más o menos simultánea, que abocará a un embarazo doble, con una placenta para cada feto, con parto doble, tendremos mellizos o gemelos, en realidad falsos mellizos, puesto que son hermanos del mismo tiempo, con sus caracteres individuales, propios de cada uno de ellos; tanto es así, que pueden presentar un sexo distinto con igualdad de probabilidades para cada uno de los sexos.

Ahora bien, si después de una fecundación normal se da la circunstancia de que el huevo, al dividirse por primera vez, queda convertido en dos huevos con desarrollo independiente de cada uno de ellos, tendremos dos fetos con placenta común y dos recién nacidos idénticos el uno al otro, como dos gotas de agua, según la tan manida frase, que incluso presentarán las mismas huellas dactilares. Se tratará entonces de unos gemelos verdaderos.

La masturbación

La tendencia a tocarse los genitales que muchos niños tienen desde la lactancia es completamente normal y de acuerdo con su evolución psicobiológica; aunque el niño obtenga una sensación placentera, no tiene una signi-

ficación genital y el hábito es superponible a otras manifestaciones autoeróticas, como el chuparse el dedo, y por sí mismo no tendrá malas consecuencias inmediatas ni futuras.

Los trastornos que puede ocasionar en el niño mayorcito se deben a la sensación de culpabilidad y vergüenza originada por las críticas de los padres; si éstos muestran una buena comprensión del problema, la masturbación no pasa de ser un hábito ocasional y transitorio que desaparece cuando se dan al niño las ocupaciones y distracciones suficientes. Cuando la masturbación es continua o excesiva, debe pensarse que es un síntoma de ansiedad, de inseguridad, atribuible a un conflicto emocional.

En el adolescente, la masturbación cobra un carácter más específicamente sexual. Se ha exagerado en lo relativo a peligros físicos y mentales de la masturbación. Las alteraciones en el comportamiento, las manifestaciones de mala salud, suelen ser más bien la causa, que el efecto, de este hábito. La conducta equivocada de los padres intentando reprimirlo repercutirá en sentimientos de culpabilidad del joven, que, sobre todo en las muchachas, podrá afectar seriamente el ejercicio normal de su sexualidad en el matrimonio. La resolución del problema debe dirigirse hacia la normalización de las relaciones emocionales del púber y no al acto en sí mismo. El adolescente no ha de ser reprimido, sino ayudado. Una correcta educación y un régimen de vida sano evitan que la masturbación se convierta en problema. La convivencia con el otro sexo, los deportes, el excursionismo, en fin, la relación con sus padres, evitan que el muchacho se encierre en sí mismo y viva pendiente de su propio placer. La educación de la voluntad, la responsabilización del adolescente, le hacen comprender que el ejercicio de su genitalidad no le ayudará, sino todo lo contrario, a una plena sexualidad vivida en el amor que ofrecerá a su futura pareja.

Homosexualismo

8.5 Es el estado sexual entre individuos del mismo sexo. Cabe distinguir:

Homosexualismo congénito, real, con una personalidad sexual definida, asumida y consentida por el individuo.

Homosexualismo ocasional, cuando las relaciones con el otro sexo encuentran dificultades, sean materiales o psicológicas: así en prisiones, en cuarteles, en internados escolares, etc.

Homosexualismo adquirido habitual.

El homosexualismo no aparece con un trastorno aislado en un individuo, sino que representa un aspecto más de la estructura de una personalidad determinada, más o menos alterada o desequilibrada.

Para luchar contra esta desviación del objeto sexual, debe educarse desde la infancia en la diferenciación sexual, en la formación de una personalidad definida y, sobre todo, en la pubertad no se debe ocultar ni reprimir el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios y se debe favorecer una convivencia con el sexo contrario en el sentido de amistad y camaradería.

C) LA EDUCACION Y LA SEXUALIDAD

1. Debe darse una educación sexual seria y responsable, ya que en nuestro país no se da ni en el ámbito familiar ni en el docente, y podemos estar seguros de que, por un conjunto de factores de la más diversa índole y naturaleza, pocos países hay en el mundo que necesiten con tanto apremio y exigencia como el nuestro de una racional, de una prudente, delicada y valiente, al propio tiempo, educación sexual, sin la cual la educación general del hombre y de la mujer españoles continuará siendo lo que siempre ha sido: causa determinante de profundos trastornos y desequilibrios psicosomáticos.

No puede haber una auténtica educación general del individuo si en ella no se integra la educación sexual, dado que en su sentido más lato y auténtico, la educación no es otra cosa que el hecho trascendente de desarrollar armónica e integralmente todas las facultades del ser, o bien, como ya se dijo hace más de veinte siglos, «dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles».

Educación es ayudar a la persona a madurar plenamente sus facultades para conseguir así una dimensión óptima de las mismas en bien de una mejor participación del individuo en la dinámica social, lo que nos pone en condiciones de poder asegurar rotundamente y sin riesgos que, efectivamente, una educación general en la que no esté inmersa la educación sexual no es tal educación, o en el mejor de los casos no pasará de ser una educación chata y alicorta, sin grandes alientos.

2. Algunos centros escolares han incorporado a sus programas la «educación sexual», creyendo, sin duda de muy buena fe, que, efectivamente, educaban sexualmente a sus alumnos o alumnas. No, sin duda, no. En todo lo referente a la sexualidad, es muy frecuente confundir la parte con el todo, y así se califica la «educación sexual», lo que no pasa de ser una somera *información sexual*.

3. Con harta superficialidad se confunde en términos generales la *educación* con la *instrucción*, y, en sexología, la verdadera educación sexual se identifica erróneamente con la instrucción o información sexual, por una parte, y, por otra, con la *domesticación sexual*, y así, cuando equipamos al individuo con conocimientos relativos a la fisiología genital y al proceso reproductor, no educamos, sino que instruimos; y cuando refrenamos los impulsos sexuales primarios del individuo imponiéndole, muchas veces por el miedo y la brutal coacción, unas reglamentaciones morales y sociales, no hacemos más que domesticarle, someterle, con la pretensión de orientarle, pero no educarle.

Es importante no olvidar que la educación sexual, como objetivo más ambicioso a conseguir, debe perseguir siempre la realización de una sexualidad plena, armónica, madura y profunda, que permita al individuo una comunicación equilibrada con el otro sexo, en todo momento, dentro de un contexto de grave responsabilidad humana.

De este riguroso y hondo concepto de la educación sexual se deduce con la máxima claridad que el hecho de poseer amplios conocimientos en materia de sexología y ser un fiel observador de las normas y disposiciones morales vigentes, no nos asegura, en absoluto, que el individuo sea un *bien educado sexual*, de la misma manera que al instruirnos psicológicamente a

través de los estudios académicos, no nos garantiza la posesión de una armonía psíquica.

4. Para una educación sexual seria y responsable se plantean unos interrogantes:

a) *¿Quién debe educar?*—Personas formadas, con tacto, rectitud, solvencia moral y que estimulen a sus educandos con la ejemplaridad de su propia conducta y de sus palabras.

b) *¿Dónde debe educarse sexualmente el individuo?*—En la familia, siempre que ofrezca garantía científica y moral. Paralela a la familia o supliéndola, cuando no esté preparada en la *Escuela* o Centro docente al que concurra el niño. Hay que hacer constar que la escuela de hoy está organizada para la instrucción, legisladores, profesores, padres de familia, dan excesiva preponderancia a la atropellada adquisición de conocimientos, mientras se descuida lamentablemente la educación o formación integral del individuo, se antepone el saber al ser.

c) *¿Cuándo debe iniciarse la educación sexual?*—En el momento que el niño formula a sus padres, a sus maestros, quien quiera que sea, esas preguntas que tanto desconciertan a los que van dirigidas y que casi siempre se contestan con un burdo engaño.

d) *¿En qué ambiente debe desarrollarse la educación sexual?*—La educación sexual exige el establecimiento de la *coeducación en todos los niveles de la enseñanza*. Hablar de educación sexual sin haber establecido previamente la coeducación es algo tan ridículo e inoperante como aprender a montar en bicicleta por correspondencia. Es imposible la maduración sexual, con la conformación y adaptación al otro sexo, si se separan artificialmente.

e) *¿Qué ritmo debe seguir la educación sexual?*—Debe adaptarse al estado de maduración del niño, teniendo en cuenta su evolución psíquica y social. Una vez más, si los padres tienen una buena formación sexual, pueden seguir unas normas pedagógicas mucho más convenientes al momento y circunstancias de sus hijos. En la escuela hay que seguir pautas similares en los mismos niveles, siguiendo la evolución intelectual de los educandos. No hay que preocuparse excesivamente en la enseñanza mixta, por el desfase que existe entre la pubertad femenina y masculina, puesto que si disfrutan de una verdadera coeducación los desequilibrios serán pasajeros y superados con creces.

f) *¿Qué modalidades debe revestir la formación sexual?*—En la familia debe ser sentimental, el niño debe recibir amor, para que lo pueda dar; práctica, en cuanto a normas de conducta, vestidos, peinados, ayudándole a admitir su propio sexo; ejemplar, en el sentido de que el niño pueda tomar modelo de las actitudes, maneras de pensar, relaciones amorosas, etc., de sus progenitores, ambos de una manera equilibrada, aunque el niño tendrá sus preferencias en las distintas fases de su maduración psicosocial. Especial importancia puede revestir la actuación familiar, en el tiempo de ocio, a través de espectáculos, excursiones, etc., con el contacto con este mundo extraño para él.

En la escuela, la primera condición que debe cumplir una buena educación sexual, es pasar inadvertida entre el conjunto de elementos y enseñanzas conducentes a la formación total de la personalidad del escolar, es decir, entre la educación física, la educación religiosa, la educación moral, la educación

de la voluntad, la educación del carácter y la educación propiamente académica. Debe cuidarse la convivencia entre ambos sexos, si el ambiente que les rodea es válido a estos fines, muchachos y muchachas, espontáneamente, adoptan actitudes y normas concordantes propias de una correcta coeducación, que los prepararán para su vida futura, especialmente para un matrimonio sin desequilibrios. La vida escolar debe estar organizada de tal manera que dé conciencia de su responsabilidad a cada alumno y que estimule sus iniciativas. En cuanto a los aspectos puramente informativos, deben beneficiarse de análogos recursos pedagógicos que los otros temas académicos y deben comprender, aparte de los aspectos biológicos y normas de higiene, el conocimiento de posibles desviaciones sexuales, para que su buena fe no pueda ser innoblemente sorprendida por algún desaprensivo.

El éxito de una buena educación sexual residirá en la formación de hombres en todo el sentido de la palabra, enteros, con dominio de sus instintos, que no caigan en la frivolidad, ni en la infidelidad, ni en el libertinaje, dado que habrán descubierto por sí mismos que ser hombre o mujer es *amar*, que solamente se realizan en el amor, único sentimiento que hace el gran milagro de que en la relación yo-tú, el sujeto sea realmente una sola persona, y además, una persona auténtica.

El santo y seña de los jóvenes que comienzan a hacer sus primeras singladuras por todos los caminos de la vida debe ser: pocos, muy pocos amores, a ser posible uno solo, pero profundamente sentido, profundamente cultivado, profunda y bellamente vivido...

D) VALORACION INTEGRAL DEL SEXO

El sexo como realidad profunda del ser

El ser humano es una entidad, es un todo de cuerpo y espíritu, pero no separados, sino como un ente con manifestaciones en distintas dimensiones. El ser humano es bisexual, hombre y mujer, con diferencias biológicas y psíquicas entre ambos. La biología concreta, sus diferencias en la *genitalidad* o parte somática, corporal, del sexo, a través de un substrato hormonal que determina unas acciones fisiológicas específicas, sobre una anatomía diferenciada; de una función sexual, con respuesta sensorial a través de la estimulación de las zonas genitales. Desde el punto de vista psicológico, hablaremos de *sexualidad*, pensando que este sexo se da en el ser humano, en un ser que va más allá de lo biológico, por lo que el sexo trasciende de las fronteras de la carne; la sexualidad presenta unas situaciones específicamente ligadas a la afectividad, comportando aspectos más o menos diferenciales: *el hombre tiene una forma de ser, de existir, típicamente masculina, como la mujer tiene una forma de ser típicamente femenina*, con hechos diferenciales tanto en las motivaciones como en las manifestaciones, lo que justifica una psicología sexual diferencial.

La sexualidad es un aspecto de la existencia humana, es una forma de ser y manifestarse la existencia en el ser humano.

Intencionalidad sexual primaria

La diferencia entre ambos sexos marca ya la necesidad de contar con el otro, de ser el uno para el otro, de estar referidos recíprocamente, por su

constitución psicosomática opuesta y complementaria, *hombre y mujer tienen una misión mutua de complemento*; de *complemento activo*, pues esta tendencia hacia el sexo opuesto, este querer tenerlo cerca de sí, brota naturalmente del sexo propio, pero también de *complemento pasivo*, puesto que cada sexo no solamente se siente impulsado a darse, sino que está necesitado de sentirse amado por el otro.

Desde un punto de vista existencial, el hombre sale de su soledad a través del otro. El hombre ama porque el otro le da sentido, por esto nos importa más que el yo, el otro configura nuestra relación, porque el ser humano es fundamentalmente un ser relacional.

Luego, *el sentido de la sexualidad estriba en que esta es simplemente una forma de comunicación humana*. Referirse sexualmente a otro es comunicarse con él. Tener una relación sexual es establecer una relación humana, es establecer un diálogo. Es la presencia profunda del otro.

Abertura al otro

Como decíamos, la persona es cuerpo, psiquismo, vida afectiva, conciencia..., de una forma integral; el ser humano es un conjunto de elementos diversos, integrados en un hecho existencial. No se puede decir que el hombre tenga un cuerpo; el hombre es un cuerpo, y si tiene una comunicación plenaria con el otro, esta *comunicación implica la presencia de su cuerpo e implica llegar a su cuerpo a través de nuestro cuerpo*. Este abordaje del otro a través del cuerpo es perceptivo, por esto se habla de la *fenomenología* de la percepción. En la percepción no solamente tenemos el conjunto de aspectos que nuestros sentidos, órganos sensoriales de nuestro cuerpo, recogen del mundo exterior y lo convierten en sensación, sino que inconscientemente adjuntamos los datos coherentes que provienen de pasadas experiencias. Al mirar un paisaje vemos el conjunto de datos de luz y color como un dibujo, pero además valoramos los relieves, las distancias, lo que no es producto de la visión binocular solamente, con la que obtenemos dos imágenes desde puntos de vista distintos que, al superponerse en nuestro *cortex*, permiten la elaboración de una imagen cerebral, en relieve, puesto que en los casos de pérdida de la visión de un ojo, en el adulto, éste continúa pudiendo valorar las distancias y los relieves, aunque ahora tiene una mayor dificultad en conseguirlo; el motivo es que nuestra memoria aporta los datos necesarios para tal fin, es decir, se precisa una experiencia previa. Pero, además, en la percepción siempre se da una tensión emocional: lo que percibimos nos gusta o nos disgusta; así toda percepción, en su aspecto más amplio, constituye un estado afectivo añadido al contenido de la impresión. En la percepción erótica tenemos una impresión de otro cuerpo, con una imagen que nos complace, nos gusta, porque estamos preparados por el instinto para que nos emocione positivamente la imagen del otro sexo. Muchos fenómenos del enamoramiento parten de esta seducción perceptiva del cuerpo del otro, de esta especie de fascinación que nos causa el cuerpo del otro. Este instinto erótico es el que Freud ha bautizado con el nombre de «libido».

Dialéctica sujeto-objeto

El ser humano, a lo largo de su existencia, está motivado por un impulso sexual o libido que le lleva a la busca de objetos con los que entrar en relación a fin de satisfacer esta pulsión.

Dicho de otro modo, existe una necesidad erótica primaria, de búsqueda de «objeto», y las zonas erógenas no serían determinantes primarios de la libido, sino, en realidad, canales mediadores de la básica necesidad de objeto, de «objeto bueno» o satisfactorio.

La maduración biosomática pone a disposición del individuo en crecimiento las zonas y las funciones para el establecimiento de la conexión interhumana. Asimismo, el modo erótico o sensual de usar las zonas del cuerpo para la interacción humana viene influenciado por las actitudes de las figuras que componen el entorno de la familia y de la sociedad.

Por lo tanto, *la sexualidad queda centrada en la dinámica de las relaciones de «objeto» o interpersonales*, a lo largo de un proceso evolutivo que comprende desde una dependencia infantil con actitudes de relación orales a una dependencia madura con actitudes genitales. *El individuo maduro tiene una plena diferenciación del «yo», sujeto, del «objeto», con desarrollo de una dimensión altruista y oblativa* que le posibilita la auténtica relación genital. El adulto no es maduro porque es genital, sino que es capaz de mantener relaciones genitales porque es maduro.

La sexualidad vendría determinada por un impulso libidinoso, cuyo propósito final lo constituye la relación con el «objeto» y no la gratificación «per se»; esta relación objetal se cumple a través de una serie de canales, entre los que el genital desempeña, en el adulto normal y maduro, un papel importante, pero no exclusivo. Lo más importante es esta madurez de las relaciones de objeto, la madurez de las relaciones afectivas interpersonales, que canaliza, integra y asume a la función genital como un elemento más de esta madurez.

La exclusiva búsqueda de placer genital por sí mismo, como motor de la dinámica personal, sería una manifestación de deterioro de la conducta. El masturbador presentaría una situación de invalidez afectiva, una quiebra de las relaciones objetales.

Sentido cósmico sexual

El impulso sexual queda integrado en la estructura antropológica del ser humano, y en tanto lo es, únicamente puede adquirir su sentido, su por qué y para qué, desde esta misma estructura antropológica, dentro del contexto de una relación objetal amorosa madura, en una entrega responsable y oblativa de sí mismo, propia de la naturaleza sexual del hombre.

La naturaleza sexual humana se integra desde el punto de vista psicológico en un impulso vital primario hacia la relación interhumana; las diversas formas de relación amorosa interpersonal son los distintos estilos de incorporación de la sexualidad al proceso de socialización del individuo.

Se degrada la sexualidad cuando el «yo» solamente está pendiente de la gratificación, no de la relación objetal; la relación con la prostituta es una relación instrumental, no es una relación interpersonal, no es una comunicación; en el fondo es una masturbación compensadora, porque el cuerpo del otro se usa sólo instrumentalmente.

En el hombre la función sexual se ha corticalizado, quedando abierta a la influencia sociocultural, permitiendo la regulación personal, una autorregulación responsable y crítica. En este sentido, de acuerdo con la peculiaridad existencial del hombre, la sexualidad por encima de la relación erótica acaba

manifestándose como instinto de vida, la potencialidad primaria y radical del hombre que encuentra su eco ya en la materia viva y que se dirige, si el entorno lo permite, con, *un sentido cósmico de lo sexual, hacia el desarrollo, conservación y afirmación de la vida en todos los niveles, facetas y dimensiones*. Este sentido cósmico se desarrolla con la capacidad de amar, en una *verdadera maduración del amor*, más se ama al hombre y a la vida. El amor es por esencia una actividad creadora, una auténtica expresión de vida.

Sacralización de lo sexual

Hoy día se puede hablar de una teología de la sexualidad y de una mística de la sexualidad. Las Sagradas Escrituras están sembradas de imágenes y justificaciones de un concepto monogámico de la relación amorosa, al mostrar los lazos de pasión y fidelidad del Dios único con su pueblo único y la relación de Jesús solo con su Iglesia sola.

La sexualidad es un don de Dios que el hombre y la mujer deben considerar como la expresión de una relación privilegiada que les ayuda a manifestarse mutuamente el amor que el Supremo Hacedor desea ver instaurado en el corazón de sus criaturas.

Si el hombre se incorpora a un proceso sobrenatural vivido a partir del signo sacramental, en el matrimonio, e integrado en la vida de la gracia, indiscutiblemente, todas las implicaciones que supone el hombre en su relación sexual quedan asumidas en este momento por el proceso sobrenatural y se pueden transformar en la expresión de las formas del amor más trascendente, y puesto que por la realidad existencial humana sabemos que el hombre es un cuerpo, la implicación de la carne en nuestra realidad sobrenatural es una implicación inmediata.

El cristianismo es un estilo de vida en que la comunicación con el otro real, auténtica, profunda, es el mismo sentido del cristianismo.

PEDAGOGIA DE UNA MORAL SEXUAL EN LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

R. P. José Ramón DIAZ SANDE, S. J.

Hablar de una pedagogía de la moral sexual en el niño es hablar del modo *cómo transmitir* esta moral sexual. Plantearse el problema en estos términos supone que hay un contenido a transmitir.

En este artículo trato de reflexionar sobre este «modo de transmisión» y no tanto sobre las generalidades de una moral sexual en sentido amplio. Mi campo de reflexión es la edad evolutiva del niño a través de los ambientes en los que se desarrolla, principalmente la familia y el colegio. Otros ambientes, como los amigos, el cine, la televisión y, en general, la misma sociedad, son factores influyentes, pero lo hacen de modo más indirecto o al menos llegan tarde en el proceso del niño y sirven como reductores en sentido positivo o negativo.

La figura del sacerdote o de la comunidad eclesial no tendría que olvidarse en este proceso, ya que nuestro país, de tradición católica (al menos en teoría), confía al niño a sus manos. No se puede negar que en la actual generación madura estos dos ambientes han influido para bien o para mal. Sin embargo, no me detendré especialmente en estas figuras, ya que una gran parte de nuestros niños (de ciertas clases sociales) asisten a colegios religiosos y allí el sacerdote va unido a la figura del educador, o bien reciben instrucción religioso-moral a través de la figura del sacerdote inserto en la escuela pública. Cuando no se dan estas condiciones del colegio religioso o la escuela pública, no es extraño que el niño sea adoctrinado religiosa y moralmente en la parroquia. Por eso, al unirse elemento clerical y escuela, será mejor dejar un poco de lado la figura del clero como ente separado de la institución escolar.

EVOLUCION EN EL MODO DE CONCEBIR LA SEXUALIDAD Y LA MORAL

Una sexualidad nueva

En estos últimos años la sexualidad ha experimentado, a nivel literario, un *boom* en todos sus variados aspectos y a diversos niveles de profundidad. La biología y psicología han abierto nuevos horizontes y, por lo tanto, han obligado a replantear el terreno de la moral desde nuevos puntos de vista. El nuevo replanteamiento ha tenido que contar también con una nueva concepción de la moralidad en el hombre, analizada desde su misma estructura humana. La complejidad de esta estructura, cuyo conocimiento se va enriqueciendo con el avanzar de la historia, presenta la naturaleza humana no como una realidad completa y acabada, sino sujeta a procesos fundamentales de desarrollo individual y de evolución histórica.

La sexualidad, al ser una de las dimensiones del ser humano, participa también de este desarrollo histórico no sólo en lo que tiene de conocimiento teórico, sino en lo que tiene de realización de la persona humana a través de su propia sexualidad. Por lo demás, toda realidad se confunde, para nosotros,

con su automanifestarse a nosotros. Por eso, como algunos autores expresan, es lógico que la propia naturaleza humana varíe al variar continua e inevitablemente la autocomprensión que el hombre o el grupo social tiene de sí mismo.

Más que hablar de nueva moral sexual y de nueva sexualidad, habría que hablar de evolución en el modo de integrar la sexualidad y de consecuencia de evolución en la moral sexual.

La pregunta que surge espontáneamente es: ¿tiene algún sentido la sexualidad humana como permanente? Más bien la respuesta es afirmativa, pero la reflexión viene no mediante un «orden natural» como inmutable, sino partiendo de la autocomprensión que los hombres tienen de la sexualidad en un momento y lugar y confrontándola, en la medida de lo posible, con la de otros tiempos y lugares.

El denominador común de las reflexiones orales y literarias últimas, sea a nivel superficial y popular, sea a niveles más profundos, consiste en adjudicar un valor positivo a la sexualidad en la línea del desarrollo de la persona como complejo de socialización y como apertura hacia la trascendencia. La sexualidad se ha convertido en un valor positivo y no en un mal o desgracia que hay que soportar. El modo de concretar esta realización a través de la sexualidad depende de las culturas, y en algunos grupos e individuos son por el momento una búsqueda de la dimensión positiva mediante la crítica, el rechazo y la liberación de sus antiguas costumbres. Así es comprensible que en una fase liberatoria, como en la del desnudo, haya nacido el «nudismo» natural como contestación a un mundo tremendamente obsesionado por un puritanismo excesivo donde el mero hecho del desnudo era sexo. Experiencias de este género no la necesitan pueblos de la selva, donde su hábitat natural es el cuerpo desnudo. En ellos no se identifica desnudo y sexo.

Una nueva moral sexual

La moral sexual no viene sólo replanteada por el análisis de la nueva sexualidad, sino también, y en gran parte, por el nuevo replanteamiento de la moral humana en general.

La crisis de la mera normatividad en materia de moral ha descubierto horizontes nuevos en lo referente al mundo de lo bueno y lo malo. El mundo moral de la casuística, dictado por la norma como absoluto, reducía con facilidad la responsabilidad del individuo a atarse a su acto concreto como quebranto de tal norma concreta externa. El mundo de las circunstancias y motivaciones de ese acto fácilmente quedaba en muy segundo plano, aunque si queremos ser justos la teoría no las olvidaba. La carga excesiva de «normatividad» absoluta y muy detallada creaba en el individuo una postura de vida moral que miraba más a los actos concretos que a su actitud global definida por las circunstancias y motivaciones. En materia de responsabilidad y, por lo tanto, de lo que se definía como «estar a bien con Dios» o «estar apartado de Dios», y que en el mundo religioso se conoce como «gracia» o «pecado», el individuo lo hacía depender de su acto concreto ocurrido en tal día a tal hora. La dialéctica de su vida moral era un mecanismo automático: cometido el acto negativo, el hombre quedaba apartado de Dios; absuelto el acto negativo, el hombre volvía a la comunicación con Dios.

Hoy día los moralistas tienden a considerar la responsabilidad del hombre dentro de su estructura individual y social. De ahí que el sentido de responsabilidad y el sentido de pecado no se mida tanto por tal acto concreto, sino por lo que ha sido llamado «actitud profunda» o bien «opinión fundamental» del individuo. Es la «opción fundamental» de nuestra vida la que nos acerca o aparta de Dios en el terreno religioso; es la «opción fundamental» la que nos define honestos o deshonestos en la vida. Por ejemplo, en materia de robo no se puede calificar de ladrón a una persona sólo por un acto concreto, y menos si existen ciertas circunstancias. Será su actitud la que lo definirá.

Esta moral de «actitudes» descarga la responsabilidad de la persona en la fidelidad a su «opinión fundamental» y no en la fidelidad a un acto concreto aislado. Esto no quiere decir que los actos no importen, ya que la sucesión y repetición de actos crea la actitud.

En este mismo contexto se mueve la moral sexual. Si tomamos los tratados de moral de hace algunos años o bien de ciertos grupos sociales, podremos comprobar que la moral sexual estaba construida a base de actos dictados por un normativismo. Así, por ejemplo, el mero hecho de contemplar un desnudo genital poseía ya una gravedad mayor o menor, según fuese del sexo opuesto o del mismo sexo. La mera contemplación del acto sexual adquiría una gradación de gravedad según las proporciones de tamaño de las especies animales, llegando en la especie humana al máximo de gravedad. Esta concepción dio pie a unos sistemas de comportamientos morales dependientes de criterios totalmente externos, y así se explica que lo moral o lo inmoral se redujese a la medición de más o menos metros de tela.

Siendo justos, habría que añadir que, en teoría, esto no era totalmente cierto. Estos mismos tratados consideraban las motivaciones y circunstancias como determinantes de la moralidad o inmoralidad del acto. La conciencia propia, la ignorancia, el no consentimiento..., eran líneas tendenciales a no reducirse a la mera exterioridad de la norma. Pero siendo justos, también, no podemos olvidar la práctica. El grupo social adoctrinado en un normativismo terminaba por olvidar el mundo de los atenuantes y preocuparse de liberarse lo antes posible de su acto negativo.

En los ambientes creyentes, donde la confesión es la recuperación de la gracia perdida, el acudir al sacerdote para acusarse se reducía, las más de las veces, a verbalizar su acto concreto negativo con un ansia de poderse liberar lo antes posible. En muchas ocasiones, el confesionario terminaba por convertirse en un agujero donde el penitente escupía su culpa concreta sin pararse a analizar más. Fácilmente se pasaba del mundo de la posible reconciliación con Dios al mundo de la superstición religiosa.

El problema se agravaba cuando nuestro mundo moral se identificaba y restringía a nuestro mundo moral sexual. En el creyente, este mundo moral sexual se identificaba con un mundo religioso, y así nacía la igualdad entre religiosidad y moralismo sexual. La consecuencia de esta identificación suponía para muchos creyentes una fuente de crisis religiosa. Quebrado su mundo moral sexual, se quebraba también su mundo religioso, es decir, su relación con Dios.

Este mundo normativo es el que hoy ha hecho crisis, debido a los nuevos conocimientos del ser humano y debido al descubrimiento de los convencionalismos culturales que en todas partes existen. El hombre actual descubre que su mundo moral es más amplio que el sexo. Su mundo moral abarca el com-

plejo de las relaciones humanas, en donde el sexo es una de tantas relaciones con su carga positiva y negativa del cual es responsable, pero como también es responsable de la justicia y del amor o caridad.

HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA MORAL SEXUAL EN EL NIÑO

No trato de criticar un mundo anterior en este terreno, pero sí quiero realizar un pequeño análisis para que, por contraste, podamos llegar a trazar algunas líneas de fuerza que nos orienten en unas posibles conclusiones.

Fácil transmisión en el mundo normativo

Indudablemente, un mundo de normas es más fácil de transmitir que un mundo de actitudes. El niño, considerado como un ser asexuado y con una fecha fijada (la pubertad) para que el sexo hiciese su aparición, tenía programada su problemática sexual en el momento en que sus genitales empezaban a crecer adultamente. Venía entonces la información acerca de sus órganos sexuales, destinándolos a un futuro, y así aprendía lo que no podía y no debía realizar con sus órganos. Una verdadera educación fisiológica y psicológica era casi nula, esperando que la experiencia de la vida le guiase. En el terreno moral el «no tocarse», «no mirarse», «no besarse», «no permanecer a solas la pareja», etcétera, «el tener cuidado con los hombres», «los hombres después sólo se casan con las vírgenes», etc., eran *slogans* casi prefabricados, muchas veces a nivel popular, que iban formando la trama moral del individuo. En los ambientes creyentes, el niño, llegado a una cierta edad, aprendía más reflejamente aquello del catecismo: «no fornicar». Hasta entonces era una palabra archivada en su memoria. En el momento de su pubertad se le relacionaba con el sexo y quedaba traducida a «no cometer actos impuros». No siempre quedaba claro para todos eso de los «actos impuros».

La tragedia creada en el muchacho era doble. Por una parte, la curiosidad normal del nuevo despertar del sexo. Por otra, el poder delimitar dónde estaba lo permitido y dónde no lo estaba. El proceso sexual desencadenado tras la pubertad y sus fugas de tensiones sexuales, terminaban por encuadrarse en el denominador común de los «actos impuros». Su misma vida religiosa empezaba a identificarse con su vida moral sexual y quedaban reducidos al conjunto de una serie de actos que fácilmente llevaban a un cierto mundo obsesivo.

Desde luego era mucho más fácil, tanto para el muchacho como para el educador, el poder controlar la vida moral y de responsabilidad a través de una serie de actos. La materia a enseñar y transmitir era una serie de normas y en una edad determinada: la pubertad. El creyente calibraba su vida religiosa de un modo más bien cuantitativo y las más de las veces era guiado totalmente por su confesor, dejando en último término la responsabilidad y elecciones de su vida moral en manos de él.

En este contexto, la sexualidad terminaba por ser un lastre que la especie humana se veía obligada a arrastrar. Las sublimaciones de este lastre eran infinitas, llegando a algunas costumbres socio-culturales que hoy nos resultan incluso simpáticas. Así, por ejemplo, al principio de siglo no eran extraños los camisones femeninos provistos de una abertura que se abría desde la cintura hasta los genitales de la mujer. Sobre el pecho del camisón unas letras rezaban: «No lo hago por procurarme placer, sino por dar gusto a Dios.»

La transmisión normativa se realizaba a través del contexto social, impregnado de normativismo y de máximas, y a través de un conocimiento teórico también del mismo calibre. Indudablemente resulta mucho más fácil y quedaba el educador más tranquilo sabiendo que su deber estaba cumplido con leerle al muchacho el código moral de la sexualidad.

Los padres, escuela moral

La publicación en 1905 de los *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad*, de Freud, representó una nueva concepción del ser humano en lo referente a la sexualidad. Esta no es algo estático como hecho independiente que nace en un determinado momento: la adolescencia. Es más bien una componente dinámica imposible de separar (desde el nacimiento) del desarrollo de la personalidad.

Sin caer en ciertas interpretaciones freudianas ya superadas, indudablemente sigue siendo válida la afirmación de que la psico-sexualidad y el evolucionar del «yo» son correlativos y, por tanto, la maduración de la personalidad global está impulsada por la instancia sexual. De ahí que a nivel de «educación sexual» se hable hoy de un proceso educativo que comienza con el nacimiento y prosigue en la infancia.

Siendo así, la única escuela posible es la escuela de los padres o la familia, que son los que, día a día, contemplan el crecimiento fisiopsicológico-sexual del niño. El colegio o el educador, el sacerdote (en el caso de los creyentes) y el mundo sociocultural que le está alrededor son figuras tardías en la vida del niño.

El mismo problema que se crea en la «educación sexual» se crea en la educación de «una moralidad». La moral de un niño no la proporciona únicamente el colegio o el educador-sacerdote, sino que el primer contacto e impronta viene del mundo familiar. La escuela moral del «no» al sexo empezaba con la prohibición de la visión del desnudo genital ajeno en la fase en que el niño aún no sabe que aquel aparatito sirve para algo más que para hacer pipí. El que actualmente los sexólogos tiendan a aconsejar la contemplación del sexo adulto de los padres por parte de los niños es importante para no ir exclusivizando una moral del «no». La tranquilidad de la contemplación del sexo paterno lleva a un concepto diverso de lo prohibido en la sexualidad humana.

El niño que acostumbra a contemplar las expresiones naturales de afecto entre sus padres e incluso, a una cierta edad, se informa de su nacimiento como fruto del contacto sexual amoroso de sus padres, empieza a adquirir una dimensión positiva de su sexualidad. Es más, en el caso de que llegue a contemplar el acto sexual, el niño, como decía un sexólogo, «no se queda ciego... e incluso puede ser hermoso hablar de ello». Ya estas primeras informaciones no conceptuales, sino vivenciales, le hablan al niño de la sexualidad no como lastre a soportar, sino como encuentro personal con el otro. La diferencia sexual le abrirá la mente a comprender a la otra persona como complemento de su propia personalidad. En todos estos primeros momentos es importante que estas experiencias sean transmitidas a través de la armonía del amor entre los padres. Cuando esto falla, el encuentro sexual se reduce a un mero mecanismo que el niño no podrá positivamente asimilar. Cuando la figura familiar no puede comunicar estas experiencias, será el educador el que, como reductor y procurando integrar el problema familiar en el niño, tendrá que dar la visión positiva de la sexualidad. En estos casos, más delicados, el educador

deberá evitar toda visión de tipo negativo y, mucho menos, usar la figura familiar como ejemplo destructivo.

La dimensión positiva de la sexualidad en estos años le llevará a una dimensión positiva de la moral. La moral del «no» será sustituida por la moral de responsabilidad de la propia personalidad y la ajena en su desarrollo psicofisiológico. Ya en esta fase, el niño deberá ir comprendiendo que el elemento procreativo del acto sexual no pesa más que el elemento afectivo. Los padres no son «fábricas de niños», sino «un encuentro» espiritual y sexual a la vez, en donde el hijo es fruto de un amor responsable. Es importante que el niño sepa que se ha querido y no que ha sido un juego de azar. Es un modo de comenzar la formación de la «responsabilidad paterna» en el niño.

Durante esta misma época son los padres los que deben evitar las frases del «no» y, mucho más, deben evitar las proyecciones de sus recuerdos adolescentes negativos cuando notan ciertos comportamientos externos en el hijo. No siempre un comportamiento externo significa lo mismo en las diversas personas y épocas. El padre que insistentemente, por experiencia personal o ajena, traslada a la hija la figura del hombre como posible usurpador de su virginidad, crea en el mundo de la muchacha un moralismo negativo y terrorífico. Ello no quiere decir que con tranquilidad se sopesen ciertos aspectos negativos de la sexualidad de nuestra sociedad, ya que se trata de enfrentar al niño con la realidad. Pero nunca la consideración de estas lacras ha de vencer cuantitativa y cualitativamente los aspectos positivos de la sexualidad.

Un contacto con la sexualidad en esta línea irá proporcionando al niño la dimensión de naturalidad ante el sexo y lo proveerá de una confianza que en el futuro le llevará a poder transmitir a sus padres sus personales experiencias y sensaciones confusas, propias de la pubertad.

El colegio y el educador

El colegio y el educador son dos términos tomados en su sentido más amplio y en todas sus diversas manifestaciones educacionales. Por tanto, su contextura no queda limitada al sector de los colegios religiosos. Nuestro país, con una tradición de enseñanza religiosa, compartía conjuntamente enseñanza religiosa y enseñanza moral. Es más, como ya he insinuado anteriormente, fácilmente las confundía en la mente de los niños, que terminaban por identificar mundo religioso y mundo moral. Confusión que compartía la misma sociedad en la que estaba inserto. El que un colegio no transmita una creencia religiosa, no por ello se crea que deja de transmitir una moral.

La injerencia del colegio debe ser, en general, como complementaria y auxiliadora de la labor familiar en todos los terrenos y, por lo tanto, también en el terreno moral. Lo mismo que sucedía en la familia, aquí tampoco hay un momento cronológico preciso en que al niño se le entregue una moral sexual. Si fuese así, lo que se le entregaría sería un tratado de normas, y caeríamos en el pasado normativismo estéril. Ello no quita que en la adolescencia exista y deba existir una reflexión más de tipo intelectual acerca del fenómeno de la moralidad social y de su propia moralidad. Pero esta reflexión tendrá que ser un recoger las experiencias desarrolladas a lo largo de su mundo infantil. La moralidad del adolescente no deberá transformarse en un medir y archivar esas reflexiones, sino en sopesar, valorar y ajustar a su vida concreta el enramado de la sexualidad e ir concienciando los impulsos sexuales que en esa época se manifiestan más a nivel de piel. Más que nunca habría que evitar

que los primeros impulsos sexuales desembocaran en una moral del «no» como única posibilidad.

Si la familia puede descubrir al niño la sexualidad como desarrollo de su personalidad, el colegio, como conjunto social de individuos sexuados, le presenta la oportunidad de analizar la dimensión socialmente de su sexualidad. Por ello es importante, en un determinado momento, la coeducación o, al menos, la relación de grupos mixtos. Con la presencia del sexo opuesto, el niño podrá comprender más el significado de la diferencia sexual y no reducirla a una mera diferencia anatómica, sino a una diferencia de personalidad que completa la propia personalidad. Descubrirá que la agresión del impulso sexual, puesto más de manifiesto en esa época, no es sino una explicitación del impulso afectivo espiritual que impregna toda la persona humana. La presencia del sexo opuesto le ayudará a irse desprendiendo lentamente de su proceso obligado autoerótico, en el cual hablar de responsabilidad propia es muy problemático, para comprender que su descarga sexual va más allá del mero acto fisiológico.

Estas reflexiones llevan ya a un comportamiento por parte de los educadores adultos. Fijarse excesivamente en el acto fisiológico autoerótico y normalizarlo moralmente trae el peligro de fijar más de la cuenta un autoerotismo que naturalmente se supera en el encuentro espiritual y sexual con el otro sexo.

El papel, pues, del colegio está en saber descubrir al adolescente el papel socializante de su sexualidad cuando lo enfrenta con otros individuos. En casos límites, donde la familia abandone el proceso educativo del niño, el colegio será también el sustituto para la primera fase del niño.

De una pedagogía del terror a una pedagogía del amor

La moral del «no» exige unos argumentos que refuercen la prohibición. Estos argumentos se orientaban frecuentemente en la línea del «terror». La llamada inmoralidad del sexo se presentaba a través de las desastrosas consecuencias que aportaba, fuese en el terreno religioso como en el terrenos psicofisiológico. En el terreno religioso, el creyente dejaba de estar unido a Dios. En el terreno psicofisiológico, era invadido de peligros de enfermedades mentales, contagios venéreos, debilidad física, etc. Estos argumentos psicofisiológicos nacieron, en parte, de la ciencia médica del siglo XIX (los autores citan los nombres de los médicos inglés y francés Bekkers y Tissot), pero fueron aprovechados por algunos moralistas, educadores y sacerdotes para reforzar la doctrina de la moral sexual. Con argumentos de corte más positivista, parecía que la doctrina moral se podría mantener mejor.

Las consecuencias de estas mezclas de argumentos y, sobre todo, exclusivizándolos, llevaron al muchacho al mundo del «terror». Desde el punto de vista psicofísico, la obsesión de ser atacado por una de esas enfermedades no le llevaba a disminuir sus excesos, cuando la causa era compleja, pero sí a vivir una existencia llena de miedos. Desde el punto de vista religioso, consideraba cada trasgresión actual como un billete para la condenación eterna, ya que Dios había apartado su mirada. Así, el creyente fomentaba un sentimiento de culpa del cual pretendía liberarse lo antes posible, sin ahondar mucho más en la problemática de fondo que podría suponer una actuación de este género. En esa ansia de liberación y purificación habría que poner muy en duda si lo que en realidad le preocupaba era su ofensa a Dios, en el caso de que lo fuese,

o la necesidad psicológica de sentirse ante sí mismo perfecto y puro. Con todo, en la mayoría de los casos, tanto el terror religioso como el terror psicofísico no disminuían cuantitativamente el problema. Así, por ejemplo, el proceso masturbatorio no era eliminado y únicamente se producía una mayor tensión en el adolescente.

Este mismo terror creaba un falso sentido de culpa y, por lo tanto, en absoluto, una falsa moralidad de la acción. El adolescente se sentía responsable o porque dañaba su cuerpo con las posibles enfermedades, o porque había realizado algo que no estaba permitido. De ahí que en el terreno religioso su «arrepentimiento» se redujese a una liberación de una «vergüenza» que habría caído sobre él.

No analizando con tranquilidad, en la mayoría de los casos, el proceso obligado masturbatorio y no distinguiendo el acto fisiológico de sus motivaciones, circunstancias, etc., englobaba con igual valor las diversas responsabilidades que el adolescente podría tener. Uniendo mecánicamente fallo en el acto fisiológico, sentido de culpa instantáneo y liberación de la culpa, se perdía la posibilidad de analizar la dimensión de su sexualidad en la entrega al otro. Al mismo tiempo, la tranquilidad de sentirse mecánicamente liberado por el mero hecho de comunicar su acto al confesor, le impedía analizar su situación concreta y valorar el alcance de su acto masturbatorio.

Una moral que intenta analizar las estructuras del hombre, reflexiona sobre los preámbulos y consecuencias de la situación masturbatoria, ayudada también por la ciencia médica y por las edades de los individuos. Es importante evitar una pedagogía del terror, tanto psicofísico como religioso. Pedagogía del terror que ha de ser sustituida por una pedagogía del amor y de la comprensión, a fin de que el adolescente encuentre un apoyo más que un rechazo en vistas a poder superar su problemática. El creyente no tratará tanto de quererse liberar de este acto concreto, sino de analizar tranquilamente su propia responsabilidad.

Las relaciones prematrimoniales en la pedagogía de la moral

Otro proceso lógico en el adolescente es el encuentro personal con el sexo opuesto. Tras un primer descubrimiento amoroso del «otro», en donde predomina una fase idealista de tipo espiritual, no pueden menos de aparecer pronto las manifestaciones de la sexualidad genital como reflejo de ese encuentro.

No creo que sea necesario analizar las dificultades, desde el punto de vista social, que traen unas relaciones sexuales anticipadas al matrimonio. Por relaciones sexuales prematrimoniales no entiendo el capricho inconsciente de dos muchachos que, por curiosidad o descontrol, todo termina en la mera unión física sexual. Si este tipo de relaciones se puede considerar negativo, no es tanto por el acto fisiológico en sí, sino porque faltan todos los elementos del encuentro sexual verdadero de las dos personas. Se trata de una experiencia inmadura. Ello no quiere decir que, incluso aquí, sean siempre responsables del acto, ya que muchas veces este encuentro precoz puede ser fruto de una inexperiencia, un descontrol, un momento depresivo. Muy distinta es la situación en que, realizando el mismo acto fisiológico, el origen del encuentro ha nacido como engaño por parte de uno de los *parteners*. En este último caso se puede hablar de clara lesión al mundo del encuentro sexual y, por tanto, de responsabilidad moral.

Muy distintas son las relaciones prematrimoniales en una pareja más ma-

dura y con un noviazgo duradero, donde el abrazo corporal no es sino una manifestación externa del proceso de entrega amoroso mutuo. Algunos moralistas consideran estas situaciones dentro del campo de la esfera matrimonial, y sólo las circunstancias concretas de cada caso definen la moralidad de la situación. Tal vez sea difícil hablar de lesión moral. Esto no quiere decir que una situación así sea el ideal, pero ciertas condiciones que obligan a retardar la fecha del matrimonio pueden ser determinantes para una lección de este género. Lo que siempre habrá que evitar es un constreñir al otro *partener* a realizar un acto en el cual, por cuestión socio-cultural u otras motivaciones, no se sienta verdaderamente realizado y libre, ya que aquí se trataría de lesión a la manifestación amorosa mutua.

Nuestro caso, el caso del adolescente, es diverso de unas relaciones amorosas maduras y, por tanto, un compromiso matrimonial a este nivel es dudoso. El adolescente debe prever las consecuencias de orden cultural, fisiológico y personal que pueden derivar de este acto, lo cual es mucho suponer en jóvenes de poca edad.

La fase amorosa de la pareja adolescente debe ser vivida con naturalidad y tranquilidad ante las nuevas conmociones corporales normales que se presentarán con motivo de un afecto mutuo sincero. Es importante que conjuntamente vayan madurando y analizando sus expresiones amorosas y evitar el forzar al *partener* a una evolución psíquica a la cual tal vez aún no ha llegado. De otro modo, esa relación se transformaría en un egoísmo por parte de uno de ellos y perdería toda la verdadera dimensión de encuentro que tiene la sexualidad. Como puede verse, una relación de este tipo es la que se prolongará más tarde en el matrimonio, casi con los mismos determinantes. Por ello la pareja que no se encuentra mutuamente en la adolescencia o en un noviazgo posterior difícilmente se encontrará en el matrimonio. Se reducirá a uno que manda y el otro que obedece.

La relación sexual en el adolescente normalmente es fruto de un impulso, de un momento, sin sopesar mucho más las consecuencias. Las más de las veces aparece sin querer y sin prever las consecuencias. Estos impulsos ciegos difícilmente tienen una responsabilidad, al menos clara. Es importante entonces el comportamiento de la familia y del colegio. Son momentos en que el trauma de la experiencia sexual ha golpeado, si no a los dos, al menos a uno de ellos, sobre todo la chica. Habría que evitar todo tipo de «tremendismos» y de tragedia y abordar la realidad tal como es. El «tremendismo» arregla poco y sólo lleva a nuevas confusiones en el terreno social y en el moral.

La escuela y sus momentos improvisados

La sexualidad y, por tanto, la concepción moral de ella se encarna a menudo en situaciones de tipo grupal que en el mundo adolescente o infantil se da en la escuela. Son momentos que hay que aprovechar para reflexionar con el niño sobre su sexualidad y, al mismo tiempo, sobre la moralidad de la sexualidad.

Estos momentos son múltiples. El niño que va a la búsqueda de su sexo a través de su desarrollo psicofísico, es fácil que se manifieste con ciertas anomalías de frente al grupo en el que se encuentra insertado. Así, por ejemplo, no es extraño que la curiosidad sexual se produzca en el ambiente escolar y se creen situaciones no muy agradables para esta comunidad escolar. No es la primera vez el que un niño se desnude con cierto exhibicionismo ante

los demás o bien permita ser tocado y tocar a otros. En ambientes de coeducación (sea fuera o dentro del colegio), no es tampoco extraño que se den relaciones prematrimoniales más o menos claras. Ambientes de un único sexo, un poco cerrados, producen manifestaciones de homosexualidad, y en los últimos años el mundo de las prostitutas se ha visto más frecuentado por los adolescentes.

No quiero decir que todo esto no tenga ninguna importancia. La tiene, puesto que son pasos de evolución en la vida sexual del individuo y del grupo que deben ser aprovechados para reflexionar y no para crear confusión. Una vez que el hecho se ha producido, el colegio tiene obligación, en consecuencia, de buscar una solución, que desde luego no es la de echar tierra o la de expulsar sin más al individuo o individuos. Es contradictorio dar una información de tipo conceptual sobre esta materia y dejar de lado las situaciones reales que se presenten. Habría que evitar como principio de base lo que en la Biblia se define como «escándalo farisaico».

CONCLUSIONES

No sé si tras todo este recorrido puede dar la impresión de que se ha destruido toda responsabilidad en lo que respecta al campo de la moral sexual. No se trata de esto. Se trata de analizar la función constructiva de la sexualidad y caer en la cuenta que sólo cuando esta función constructiva de la sexualidad se lesiona, entonces se puede hablar de perversión en la moralidad.

Hay que ir, progresivamente, mostrando al niño cómo el desarrollo de su sexo es tan positivo como el desarrollo de su inteligencia o de sus músculos. Con su sexualidad podrá entregarse más de lleno al mundo y a completar su personalidad propia. Ante el desconcierto que le pueden producir ciertas conmociones en la fase de la pubertad, habrá que ir analizando con tranquilidad sin crearle una obsesión en este sentido. Sí, en cambio, habituarle a una honradez general y, por tanto, también en el terreno sexual. Debe aprender a distinguir sus mecanismos fisiológicos involuntarios de los voluntarios y, sobre todo, limar los sentidos de culpa que pueden crearse cuando éstos no aparecen con fundamento claro. Ello no quiere decir que ante ciertos acontecimientos deba tomar una responsabilidad.

El comportamiento sexual es un comportamiento que afecta a toda la persona. El actuar sexual connota un crecimiento hacia una madurez de entrega sincera al otro y, por tanto, lleva hacia una socialización con los otros. De ahí que haya que rechazar planteamiento teórico o práctico despersonalizado y descomprometido de la sexualidad. Si hay que hablar de inmoralidad, es justamente en este aspecto. Si siempre la compra mercenaria ha sido motivo de inmoralidad, se debía a este descompromiso de la persona. Hoy el descompromiso viene no tanto de esta compra mercenaria cuanto del juego hedonístico inconsciente y egoístico. El chico debe ser consciente de esto y no tomarlo a la ligera.

Por tanto, más que preguntarse obsesivamente sobre los actos concretos de la masturbación, habría que preguntarse sobre las motivaciones, circunstancias, intenciones y significados que estos síntomas externos manifiestan. Una pedagogía eficaz en este sentido es la creación de un ambiente de confianza y tranquilidad, donde el joven pueda analizar su propia situación y sin-

cerarse consigo mismo. Toda pedagogía que lleve consigo el «no» como exclusivo y determinante y cree un mundo de «terror» psicofísico o religioso no conducirá a ningún elemento liberador constructivo. Sólo a través de un análisis tranquilo de esas manifestaciones externas se podrá calibrar el valor psicofísico y moral de la situación.

Queriendo resumir una pedagogía de la moral sexual en el niño, se podría abarcar en dos momentos que no siempre son sucesivos, sino contemporáneos:

1. Un primer momento en que se va apoyando en la experiencia de búsqueda que posee el niño ante su propio cuerpo y ante el cuerpo de padres y hermanos. De sus mismos padres debe aprender que el sexo y su placer son la ternura que permite la posibilidad de entrega mutua, cuyo fruto es el mismo hijo. Así podrá comprender que el sexo supera la pura genitalidad y que no se trata de algo vergonzoso a soportar.

2. Un segundo momento que aproveche las circunstancias reales, más o menos dramáticas, en que el muchacho se coloca. Un análisis tranquilo y la búsqueda de soluciones constructiva es la mejor pedagogía que se puede llevar a cabo.

Por tanto, una pedagogía centrada más en el modo natural de comunicar y analizar experiencias personales y ajenas es más constructiva que un mero comunicar conceptos morales abstractos. Formar una moralidad en el ser humano no es solamente saber lo que está prohibido, sino ser consciente de su propia responsabilidad ante el mundo que le rodea y su función de colaboración en esa sociedad.

Otros estudios

SOCIOLOGIA DE LAS ELECCIONES ACADEMICO-PROFESIONALES DEL ALUMNADO DE COU

Mario DE MIGUEL DIAZ

Jefe de la División de Orientación del ICE de Oviedo

Todos los que nos preocupamos por la Orientación deseamos que ni la falta de dinero, ni el sexo, ni el lugar de residencia o la profesión de los padres constituyan obstáculos para elegir una situación determinada (1).

Jean Drevillon

Esta frase define de forma sintética el objetivo que perseguimos en este trabajo: *analizar cómo están influyendo determinados condicionantes personales y socioeconómicos en la elección académico-profesional que efectúan los alumnos al final de sus estudios medios. Estudiar, en definitiva, la sociología de las decisiones vocacionales en función de determinadas variables condicionantes.*

La mayoría de estas variables condicionantes proceden de la interacción entre las *características personales de un sujeto* (raza, sexo, edad, condiciones físicas), *su situación familiar* (profesión paterna, número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos, actitudes familiares) y el *medio sociológico donde se desenvuelve* (medio de residencia, oportunidades de estudio y trabajo, situación de empleo, etc.). Como en cada medio o situación se hacen patentes, preferentemente, un tipo de determinantes específicos, en este trabajo vamos a tener en cuenta los que nos parecen más interesantes y representativos de las diversas situaciones sociales del alumnado de COU (2) y que he-

(1) DREVILLON, J.: *Orientación escolar y profesional*, Barcelona, Laia, 1974, p. 58.

(2) Esta investigación se realizó en los cursos 1972-73, 73-74 y 74-75 entre la población del COU del Distrito Universitario de Oviedo a través del método de encuesta. El número y tipo de centros (48), así como el número de alumnos que contestaron al cuestionario (1.450), hacen que los datos puedan ser considerados como claramente representativos de los diversos estratos de la población total, si estructurásemos ésta según las variables del sexo, provincia (Oviedo-León), ambiente (rural-urbano), régimen de enseñanza (oficial-privado) y extracción socioeconómica del alumnado. Posteriormente, a efectos de poder tratar los datos estadísticamente, se agruparon las diversas elecciones efectuadas por los alumnos

mos concretado en las siguientes: *sexo, edad, medio de residencia familiar y extracción social del alumnado*. Esta delimitación del campo no significa, en modo alguno, una infravaloración del resto de variables condicionantes. Al contrario, mantenemos como criterio que la elección vocacional sólo puede ser explicada desde una «causalidad múltiple».

Los motivos por los que hemos elegido estas variables se explican en un orden de prioridades o determinantes más importantes para el nivel a que trabajamos. Si partimos del hecho de que toda elección se efectúa en función de una ocupacional laboral futura tenemos que plantearnos que, en primer lugar, en toda sociedad existe una clara división del trabajo según las categorías del sexo y edad. Ambas variables condicionan la elección desde puntos de vista muy diferentes. Mientras la edad determina la elección desde la realidad psicofísica del sujeto —ser o no capaz de realizar un trabajo concreto—, el sexo la configura desde una perspectiva sociocultural: estudios o trabajos apropiados al hombre o a la mujer.

Por otra parte, el sujeto vive inmerso en un medio —rural o urbano— que ofrece unas posibilidades concretas, de estudio y de trabajo, a las que todo individuo tiene que ajustarse. Las oportunidades del lugar de residencia, unidas a las actitudes educativas derivadas de los marcos sociológicos del hábitat, actúan igualmente como determinantes en el proceso de elección, por lo cual hemos juzgado primordial introducir esta variable en nuestro estudio.

Finalmente, la cuarta variable que vamos a tener en cuenta es la «clase social», ya que parece indiscutible la poderosa influencia que tiene este factor en todo el proceso de formación de las personas y, especialmente, en su decisión académico-profesional. Este es el determinante más claro y definitivo que, en cierta manera, globaliza muchos aspectos de otros condicionamientos sociológicos que en este estudio no se consideran.

Desde nuestro punto de vista, a partir de estos cuatro determinantes pueden ser explicadas, en buena parte, la mayoría de las elecciones académico-profesionales que los alumnos realizan al finalizar sus estudios medios. No podemos olvidar que son precisamente los patrones socioculturales que cada ambiente tiene asignados específicamente a los individuos que poseen determinados rasgos concretos los que matizan el tipo y nivel de cada una de las elecciones que sucesivamente ha de ir realizando un sujeto. Más aún si consideramos que las experiencias vocacionales de los sujetos varían muy poco por ser blanco o negro, tener dieciséis o veintiún años, residir en una u otra localidad; pero en cambio los planteamientos ante el mundo académico y laboral son diferentes en cada caso, lo cual nos obliga a reconocer la poderosa influencia que tienen las actitudes sociales del medio sobre las decisiones individuales. Desde esta perspectiva, la libertad de elección, o si se prefiere de orientación —como dice Drevillon—, tal vez sólo sea la posibilidad de tocar el teclado de los referenciales, dentro de los límites impuestos por los sistemas de referencia admitidos actualmente por el grupo social de pertenencia (3).

en ocho grupos, de acuerdo con la afinidad de los estudios y trabajos elegidos. Los ocho grupos de elecciones que se estudiaron fueron los siguientes: *Médicas* (incluye Medicina, Farmacia y Veterinaria), *Técnicas* (Escuelas Superiores y Técnicas de Arquitectura e Ingeniería), *Ciencias Sociales* (Ciencias de la Información, Políticas y Sociología, Económicas y Empresariales), *Ciencias* (Químicas, Físicas, Biológicas, Exactas y Geológicas), *Profesorado de EGB*, *Derecho*, *Filosofía y Letras* y *carreras no universitarias* (Asistencia Social, Turismo, Idiomas, Educación Física, etc.).

(3) DREVILLON, J., *op. cit.*, p. 25.

1. LAS ELECCIONES ACADEMICO-PROFESIONALES SEGUN EL SEXO

El análisis de las elecciones vocacionales según el sexo nos introduce directamente en la problemática del trabajo de la mujer. En este campo, un hecho sociológico que se constata como irrefutable es el siguiente: hombres y mujeres siempre han trabajado, pero el sexo femenino ha logrado una menor promoción personal y profesional.

Los documentados estudios de Simone de Beauvoir, Buytendijk, Gina Lombroso, Margaret Mead, Betty Friedan, Deutch, Sartin, ... coinciden en afirmar que no existe razón alguna para hablar de un determinado tipo de estudios o profesiones adecuados para la mujer. Independientemente de las diferencias fisiológicas y psicológicas que se pueden constatar en una situación concreta entre hombres y mujeres, la explicación del retraso socio-profesional del sexo femenino, según los autores citados, solamente tiene una única causa, claramente expresada por Sullerot en su libro *Historia y sociología del trabajo femenino*: «Cada individuo nace con un sexo eros y con un sexo sociedad. Este, de modo vago o preciso, le señala conductas que están lejos de verse determinadas por su fisiología o psicología.»

Si se acepta este punto de vista como explicación del hecho sociológico del que hemos partido, implícitamente se afirma que la presencia o ausencia femenina en la universidad y en los diversos campos profesionales no quiere significar, de forma alguna, que las mujeres estén menos dotadas, tenga para ellas menos sentido o realicen la tarea con menos competencia, sino que los patrones socioculturales del momento han permitido solamente determinado nivel de promoción y realización, puesto que como dice Siguan «la mujer puede tener aptitud y sentir afición por cualquier profesión y desempeñar la misma con igual acierto que un varón (4).

Sí cabe hablar de un estilo masculino y un estilo femenino de ejercer con éxito una misma profesión, y que los hombres han impuesto, a lo largo del tiempo, unas pautas masculinas para el éxito profesional, lo cual constituye una segunda dificultad para la promoción de la mujer en el trabajo. Lógicamente este condicionamiento también puede cambiarse, pero actualmente la realidad es así; cada sociedad distingue entre trabajos típicamente masculinos y trabajos femeninos y, por otra parte, el éxito profesional en una ocupación está condicionado a un modo operativo de actuar, normalmente masculino.

Los hechos nos vienen a demostrar que toda la apertura actual hacia la promoción de la mujer y su realización en el trabajo no es todo lo progresiva que cabe esperar, puesto que los patrones socioculturales que condicionan el trabajo femenino no han evolucionado mucho, y si la mujer cuenta hoy con un mayor número de posibilidades ocupacionales, éstas quedan delimitadas a determinadas áreas de actividad: profesiones cuyo *status* socioeconómico declina, ocupaciones donde los modos de realización masculino y femenino son más semejantes —enseñanza, medicina, arte—, trabajos poco enérgicos y arriesgados, etc. Así, pues, aunque la mayoría de las veces se trate de justificar el tipo de elección vocacional efectuado por hombres y mujeres en función de sus diferencias psicológicas, son los aspectos socioculturales del trabajo, como estamos viendo, los que aportan mayor índice de datos para explicar las diferentes decisiones ocupacionales efectuadas.

(4) SIGUAN, M.: Prólogo al libro *Carreras y sexos*, de M. de Borja, Barcelona, Nova Terra, 1970, p. 5.

Vamos a analizar cómo influyen los patrones socioculturales hombre-mujer donde claramente se manifiestan: la elección académico-profesional al final de los estudios medios, ya que en ella el alumno decide el campo o área de su actividad profesional futura.

He aquí los datos que hemos obtenido en el estudio sobre la población de COU de este distrito universitario:

CUADRO 1

DISTRIBUCION DE LAS ELECCIONES SEGUN EL SEXO

	Número	Porcentaje A		Porcentaje B	
		Varones	Hembras	Varones	Hembras
Profesiones Sanitarias	217	62	36	18	14
Estudios Técnicos	122	97	3	14	1
Ciencias Sociales	113	82	18	11	3
Estudios científicos	203	54	46	13	16
Profesorado de EGB	320	41	59	16	31
Derecho	122	55	45	8	9
Filosofía y Letras	179	40	60	9	17
Otras carreras	174	65	35	14	9
	1.450	352	598	852	598

A = Porcentaje hombre-mujer en cada opción.

B = Porcentaje respecto al número total de alumnos de la muestra.

Como se puede apreciar en la relación de porcentajes, sólo existe superioridad de la mujer en las áreas de tipo humanístico y social: Profesorado de EGB y Filosofía y Letras. En todas las demás opciones su participación es menor. No obstante, cabe destacar el elevado porcentaje en Derecho y los Estudios Científicos (fundamentalmente Biológicas y Químicas) y en las profesiones sanitarias. La mayor desproporción existe en los estudios técnicos, donde la presencia de alumnado femenino sólo asciende a un 3 por 100.

Comparados estos índices con los de años precedentes, se observa una disminución del porcentaje femenino en las carreras humanísticas, y, a su vez, aumento en las científicas, especialmente Biológicas y Medicina, carreras que recientemente se han establecido en el distrito.

Si tomamos como referencia el porcentaje referido al total de alumnos y alumnas de la muestra, encontraremos que los coeficientes de participación de hombres y mujeres son similares en las profesiones médicas y derecho. Se mantienen discretamente superiores las mujeres en las carreras científicas, especialmente biológicas, y muy acusadamente en los estudios humanísticos y sociales (profesorado de EGB y Letras). Los varones destacan en los estudios técnicos, en las ciencias socioeconómicas y, de una manera más leve, en las carreras no universitarias, especialmente academias militares y profesorado de Educación Física.

La participación femenina en el alumnado de Enseñanza superior es mayor en la Universidad de Oviedo que en el conjunto de la universidad española, aunque la diferencia no es muy escasa. En el curso 1970-71 eran mujeres el 31 por 100 de los estudiantes superiores de la nación, mientras que

esta cifra se elevaba al 34 por 100 en el censo del distrito de Oviedo. Actualmente, el índice es aún superior. Tomando como cifras prospectivas las estimaciones a nivel de COU, la relación hombre-mujer está alrededor del 60 por 100 a favor de los varones y 40 por 100 de las mujeres. En esta rápida elevación ha contribuido, de manera destacada, la incorporación de las escuelas universitarias, especialmente las de Formación del Profesorado de EGB, cuya matrícula fue y sigue siendo mayoritariamente femenina, aunque últimamente el porcentaje de varones tiende a elevarse.

En resumen, es un hecho que las posibilidades de las mujeres ante el mundo del estudio son inferiores. Ahora bien, los datos obtenidos en nuestra investigación *no afirman* la constatación de la OCDE, según la cual, en las tres cuartas partes de los estados europeos los hombres tienen de dos a cuatro veces más posibilidades de seguir estudios postsecundarios (5). Nuestro estudio a lo largo de los últimos cinco cursos demuestran que las diferencias tienden a disminuir, aun a pesar de que la participación de la mujer en el estudio, de momento, esté limitada a unas áreas determinadas.

No hemos resuelto la otra cuestión planteada respecto a la actividad profesional, ya que el hecho de que la mujer tiende a estar presente en el mundo del estudio en igualdad con el hombre no supone que esta igualdad se esté logrando en el campo profesional. No sólo interesa saber cuántas estudian, sino también cuántas ejercen, y en qué condiciones realizan su profesión. Pero esta es una tarea que desborda los objetivos de este trabajo, ya que sólo nos hemos propuesto analizar las diferencias en el momento de la elección vocacional. No obstante, podemos decir que a partir de su participación creciente en el mundo del estudio penetran gradualmente en las profesiones liberales y en las funciones de dirección, y aunque hoy «todavía ocupan sólo un lugar modesto en los puestos superiores de las administraciones públicas y de la dirección de los grandes negocios, se puede dar por sentado que esto no es más que un compás de espera; dentro de poco forzosamente accederán a ellos» (6).

2. ELECCION VOCACIONAL Y EDAD

Según Roe, «como mínimo cada sociedad distingue entre los trabajos de los hombres y los de las mujeres, y la mayoría de ellas reconocen alguna subdivisión en relación con la edad. Esta división del trabajo según las categorías de edad y sexo afecta a la mayor parte de las actividades y ocupaciones» (7). Ya hemos analizado la influencia del sexo. veamos ahora el papel que juega la variable «edad».

Teóricamente, los alumnos del Curso de Orientación Universitaria oscilan alrededor de los diecisiete años de edad si han seguido con regularidad las enseñanzas precedentes. Pero de hecho se observa, con frecuencia, que muchos de los alumnos de COU poseen edades superiores. Las razones son muy diversas, aunque casi siempre inciden en una causa común: bajo *rendimiento académico*.

(5) OCDE: *Desarrollo de la Enseñanza Superior 1950-67*, París, 1971. Citado por TAYLOR: «Evolución de las estructuras de Enseñanza Superior en Europa», en *Revista de Educación* núms. 227 y 228, Madrid, octubre 1973. p. 6.

(6) FILION, G.: «Factores socioeconómicos en la elección de una carrera», *Revista de Psicología General y Aplicada* núm. 127, Madrid, 1974, p. 305.

(7) ROE, A.: *Psicología de las profesiones*, Madrid, Marova, 1972, p. 16.

De este hecho podemos inducir el siguiente planteamiento: en la medida en que el alumno se siente desfasado, porque posee una edad significativamente superior al resto de sus compañeros de curso, tiende a acelerar su proceso educativo, y toma opciones que le ofrezcan una salida más rápida. Si de una u otra forma es consciente de que su retraso tiene como origen un deficiente rendimiento, buscará además unas salidas fáciles. Lo cual hace que nos planteemos como hipótesis explicativa de muchas de las elecciones vocacionales precisamente la edad, y nos obliga a introducir esta variable en el estudio, a pesar de que las diferencias reales entre los alumnos no son tan elevadas como para discriminar tipos de ocupaciones diferentes.

De ser ciertos los supuestos anteriores, a mayor edad el alumno elegirá una opción vocacional más corta y fácil, y de esta manera la edad media de los alumnos de determinadas opciones será significativamente superior o inferior respecto a otras.

Estos son los resultados obtenidos en nuestra investigación:

CUADRO 2

DISTRIBUCION DE LAS ELECCIONES SEGUN LA EDAD

	Años de edad					Edad media
	Porcentaje					
	17	18	19	20	21 y más	
Profesiones Sanitarias	42	30	18	7	3	18 años.
Estudios Técnicos	37	29	16	9	9	18 años 3 meses.
Ciencias Sociales	35	29	20	11	5	18 años 3 meses.
Estudios Científicos	35	42	13	6	4	18 años.
Profesorado de EGB	20	32	26	15	7	18 años 7 meses.
Derecho	35	31	19	11	4	18 años 2 meses.
Filosofía y Letras	27	38	17	13	5	18 años 4 meses.
Otras carreras	19	27	25	18	11	18 años 9 meses.

Los datos confirman nuestra hipótesis. Si tomamos como referencia la primera y segunda columna observamos que los alumnos más jóvenes optan por los estudios científicos y médicos. En una posición intermedia se sitúan los que siguen enseñanzas técnicas, Derecho, Ciencias Sociales y Filosofía y Letras. Los más adultos corresponden a las opciones de Profesorado de EGB y otras carreras.

Es necesario destacar que en la opción de estudios técnicos existe una ambivalencia que altera los resultados considerablemente. De una parte, están los estudios de Ingeniería superior, que atraen a los alumnos más jóvenes y brillantes, y, por otro lado, las Ingenierías técnicas, cuyo alumnado, generalmente, es más adulto. De diferenciar ambos tipos de alumnado, con seguridad los estudios técnicos superiores mantendrían la media más baja.

A efectos de completar la información que presentamos incluimos la clasificación de los alumnos universitarios del distrito, según la edad, en dos facultades representativas: Ciencias y Letras (cuadro 3). Como se puede observar, el porcentaje de alumnos más adultos corresponde a los estudios de Letras, que presentan un 13,06 por 100 de alumnos con diecisiete años, fren-

ALUMNOS UNIVERSITARIOS DEL DISTRITO DE OVIEDO

(Clasificación según edad - Censo 1972-73)

AÑOS DE EDAD	FACULTAD DE LETRAS						FACULTAD DE CIENCIAS					
	Varones		Mujeres		Total		Varones		Mujeres		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Hasta 17	4	0,56	—	—	4	0,23	5	0,44	—	—	5	0,30
De 17	102	14,39	122	12,13	224	13,06	183	16,24	132	23,49	315	18,65
De 18	118	16,64	153	15,21	271	15,80	285	25,29	111	19,75	396	23,45
De 19	138	19,46	159	15,81	297	17,32	198	17,57	88	15,66	286	16,98
De 20	76	10,72	122	12,13	198	11,55	107	9,49	88	15,66	195	11,55
De 21	89	12,55	67	6,66	156	9,10	97	8,61	34	6,05	131	7,76
De 22	60	8,46	79	7,85	139	8,10	82	7,28	44	7,83	126	7,46
De 23	42	5,92	61	6,06	108	6,01	34	3,02	36	6,41	70	4,14
De 24	20	2,82	49	4,87	69	4,02	29	2,57	8	1,42	37	2,19
De 25	11	1,55	6	0,60	17	0,99	34	3,02	3	0,53	37	2,19
Más de 25	49	6,93	188	18,68	237	13,82	73	6,47	18	3,20	91	5,33
TOTAL	709	100,00	1.006	100,00	1.715	100,00	1.127	100,00	562	100,00	1.689	100,00

Fuente: Investigación prospectiva sobre el profesorado, Oviedo, ICE, 1973, p 47.

te a un 18,65 por 100 en Ciencias. De igual modo, en Letras superan la edad de veinticinco años el 13,82 por 100, mientras que en Ciencias el porcentaje solamente asciende a 5,38.

Si distribuimos estos datos en función del sexo se observa una mayor adultez—alumnos con edad superior a veinticinco años—entre el alumnado femenino de Letras (18,68 por 100), respecto al masculino (6,93 por 100), cifras que se manifiestan de forma inversa en la Facultad de Ciencias, donde los varones de diecisiete años representan el 16,24 por 100; mientras que las hembras alcanzan el 23,49 por 100.

Estos datos reafirman nuestra hipótesis sobre la influencia de la edad en la elección académico-profesional, aunque serían necesarios estudios más detallados y precisos para obtener la verdadera dimensión de esta variable, sobre todo cuando se relaciona con el rendimiento académico.

3. ELECCIONES Y MEDIO DE RESIDENCIA FAMILIAR

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, el domicilio durante el curso de los alumnos que cursan Enseñanza superior en España es el siguiente:

CUADRO 4

RESIDENCIA DE LOS ALUMNOS DURANTE EL CURSO

	Porcentaje
Familia	63
Hotel o pensión	19
Colegio Mayor	10
Residencias	8

Estos porcentajes, muy similares a los obtenidos por otros autores (8), nos informan que la localización de los centros de Enseñanza superior en determinados puntos del territorio ofrecen a ciertos estudiantes más oportunidades, al residir sus familiares en los mismos, en tanto que se convierten en factores condicionantes para otros cuyos padres residen fuera habitualmente. Existen, pues, determinantes impuestos por el medio geográfico donde se reside que condicionan las elecciones académicas de los alumnos, hecho que ya han puesto de manifiesto trabajos realizados en esta línea (9).

Para analizar la influencia que este condicionante sociológico del hábitat tiene sobre la elección vocacional, vamos a utilizar las variables de la provincia y el ambiente. La provincia define, dentro del marco de este distrito, distintas oportunidades de realizar estudios académicos, dado el diferente número de centros universitarios ubicados en una y otra, aunque estas desigualdades han sido mucho mayores años atrás. El condicionamiento que este factor supone es tan patente que la correlación obtenida entre la tasa de alum-

(8) DIAZ ALLUE, M. T.: *Problemática académica del universitario madrileño*, Madrid, ICE, CSIC, 1973, p. 68; DIAZ DE LA GUARDIA, C.: «Origen social de los alumnos de la Enseñanza Superior», en *Revista de Educación* núm. 126, Madrid, enero 1961, p. 9.

(9) GIRARD, A.: *La réussite scolaire en France*, París, PUF, 1961, pp. 327 y ss.

nado universitario por 10.000 habitantes y el número de centros de enseñanza superior existentes en la provincia es altamente significativa: $r = 0,6030$.

Ahora bien, dentro de una misma provincia continúa actuando el determinismo geográfico según se viva en un medio rural o urbano, ya que ambos cuentan igualmente con diferentes posibilidades. Además, en este nivel no sólo cuenta el factor de ubicación de centros, sino que entre el mundo rural-agrícola y el urbano-industrializado existen diferentes actitudes y valoraciones de los diversos tipos de estudio, y del mismo estudio, que repercuten directamente sobre el tipo de elecciones que los muchachos de uno u otro sector realizan, por lo cual resulta imprescindible tener en cuenta *el ambiente*—rural, semiurbano y urbano— como variable definitoria del medio de residencia familiar. En esta línea se expresa Reuchlin al considerar que el alejamiento de los establecimientos escolares puede constituir un hándicap cultural que afecta a los niños de origen rural (10).

3.1 Influencia del medio en la elección de estudios

Estos son los resultados obtenidos en nuestro estudio sobre las elecciones vocacionales en la población del distrito en función de las dos variables citadas:

CUADRO 5

DISTRIBUCION DE LAS ELECCIONES SEGUN LA PROVINCIA Y EL AMBIENTE

	AMBIENTE				PROVINCIA			
	Núm.	Porcentaje A			Porcentaje A		Porcentaje B	
		U.	S. U.	R.	Oviedo	León	Oviedo	León
Profesiones Sanitarias	217	60	28	12	70	30	17	11
Estudios Técnicos	122	63	16	21	66	34	12	9
Ciencias Sociales	113	52	31	17	68	32	9	6
Ciencias	203	61	24	15	61	39	14	14
Profesorado de EGB	320	43	23	34	47	53	16	31
Derecho	122	66	28	6	71	29	10	6
Filosofía y Letras	179	56	21	23	56	44	10	13
Otras carreras	174	37	40	23	65	35	12	10
	1.450	1.141	217	92	859	555	895	555

A = Porcentajes en cada opción según el ambiente (U., Urbano; S. U., Semiurbano; R., rural) y la provincia (Oviedo y León).

B = Porcentaje respecto al total de alumnos de Oviedo y León de la muestra.

Si atendemos a la distribución según el ambiente, se observa la procedencia rural de los alumnos que cursan Profesorado de EGB, Letras, carreras no universitarias y estudios de Ingeniería técnica. Por el contrario, la profesión elegida por mayor número de alumnos de ambiente urbano es Derecho.

Si observamos las distribuciones según provincia, desde el punto de vista numérico todas las elecciones son efectuadas con superioridad de los alum-

(10) REUHLIN, M.: *La orientación escolar y profesional*, Barcelona, Oikos-tau, 1972, p. 48.

nos de Oviedo, excepto profesores de EGB. No obstante, relativizando los datos en función del número de sujetos de la muestra procedentes de Oviedo y León, las diferencias se acentúan a favor de Oviedo, sobre todo en los estudios sanitarios, técnicos, sociales y Derecho. León destaca, acusadamente, en el caso de la opción de Magisterio y ligeramente en Letras.

A efectos de captar la influencia que las oportunidades del medio tienen sobre la elección de estudios y el número de alumnos que siguen una determinada opción, aportamos la distribución (según su residencia familiar) del alumnado universitario de dos facultades representativas de este distrito —Ciencias y Letras—, especificando los datos por provincia y ambiente (cuadro 6). Dichos datos no dejan lugar a duda: el porcentaje de población universitaria de Gijón es casi tres veces inferior al de Oviedo en la Facultad de Ciencias, y la mitad en la de Letras, a pesar de que la población gijonesa es superior a la ovetense. Lo mismo sucede si analizamos las otras entidades de población urbana que se relacionan, ya que todas presentan una proporción absoluta y relativa mucho menor.

Por otra parte, se observan diversos porcentajes de participación en estas facultades del alumnado según proceda de medios rural y urbano.

CUADRO 6

ALUMNADO UNIVERSITARIO DISTRIBUIDO SEGUN LA LOCALIDAD DE RESIDENCIA FAMILIAR (CURSO 1972-73)

	FACULTAD DE CIENCIAS			FACULTAD DE LETRAS		
	Varones — Porcentaje	Hembras — Porcentaje	Total — Porcentaje	Varones — Porcentaje	Hembras — Porcentaje	Total — Porcentaje
<i>Urbano:</i>						
Oviedo	26,09	26,16	26,11	30,18	18,29	23,31
Gijón	9,76	10,14	9,89	14,95	10,93	12,59
Avilés	9,41	14,23	11,01	8,89	7,36	7,99
Langreo	2,66	1,96	2,43	3,67	2,98	3,27
Mieres	3,90	6,05	4,62	3,39	1,79	2,45
<i>Rural:</i>						
Resto de la provincia.	35,31	22,95	31,20	18,48	30,02	25,25
<i>Total provincia de Oviedo.</i>	87,13	81,49	85,26	79,56	71,31	74,76
<i>Urbano:</i>						
León	4,35	1,78	3,49	4,09	2,39	3,09
Ponferrada	2,14	4,09	2,78	2,54	0,60	1,40
<i>Rural:</i>						
Resto de la provincia.	1,25	7,83	3,43	6,63	18,29	13,47
<i>Total provincia de León.</i>	7,74	13,70	9,70	13,26	21,28	17,96
<i>Otras provincias</i>	5,13	4,81	5,04	7,18	7,35	7,28
TOTAL GENERAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Investigación prospectiva sobre profesorado, Oviedo, ICE, 1973, pp. 475-476.

Así, por ejemplo, León destaca por una mayor presencia del alumnado rural en Letras, mientras que Oviedo lo hace en Ciencias. Esto nos demuestra, sin lugar a ninguna duda, que la ubicación de las residencias familiares es un serio condicionante del estudio y del tipo de elección académica que se efectúa, aunque es necesario reconocer que en el caso de las diferencias entre Oviedo y otras entidades urbanas del distrito —especialmente Gijón— no puede explicarse sólo en función del número de centros universitarios, sino a partir de otras variables, como *status* socioeconómico más elevado, centralismo provincial, etc.

3.2 Oferta académica y elección de carreras

Los estudiantes que tienen residencia en alguna de las dos provincias del distrito, la mayor parte (70 por 100) estudia en el propio distrito. El 30 por 100 restante se dirige a otras provincias, especialmente a Madrid (10 por 100), Valladolid (6,7 por 100), Bilbao (4,3 por 100), Salamanca (2,8 por 100), Santiago (1,7 por 100) y Barcelona (1,1 por 100), distribuyéndose el 5 por 100 que queda por los demás distritos del país. Sin embargo, estos porcentajes son muy distintos si analizamos separadamente las dos provincias del distrito, ya que Oviedo presenta un índice del 71 por 100, mientras que en León escasamente alcanzan la cifra del 40 por 100. A la inversa, en Oviedo, según datos de 1971, sólo un 29 por 100 estudia fuera de la provincia, mientras que en León esta cifra era prácticamente el doble, lo cual nos confirma, en buena parte, la desigualdad de oportunidades de ambas provincias.

Ultimamente, al ser incrementado el número de centros de Enseñanza superior en ambas provincias, los porcentajes quedan reducidos considerablemente hasta el punto que durante 1973-74 solamente se han cursado 1.130 expedientes de traslado a otros distritos, lo cual supone el 15 por 100 del alumnado que realizó el COU (11). Además, muchos de estos expedientes se solicitaban para opciones existentes en este distrito, pero que, por causas diversas, determinados alumnos prefieren realizar en otras provincias.

Ahora bien, no sólo podemos considerar las limitaciones en la oferta por el número de expedientes de traslados cursados, sino también a través del análisis de los condicionantes que dicha oferta efectúa entre los que permanecen en este distrito. Para ello hemos preguntado a los sujetos si, caso de existir otras facultades y centros docentes en ambas provincias, habrían efectuado otro tipo de elección académica.

A esta cuestión los alumnos contestaron según los datos del cuadro 7.

Los porcentajes anteriores reafirman nuestra hipótesis, que se hace más patente en aquellas opciones menos prestigiadas socialmente: *Profesorado de EGB, Carreras no Universitarias, Filosofía y Letras y Ciencias Sociales*. Una gran mayoría de los alumnos que optan por estos estudios se sienten condicionados en su elección y expresan su deseo de realizar otro tipo de estudios, de existir en el distrito. Por otra parte, los alumnos que optan por las carreras médicas y técnicas constituyen los dos grupos más integrados con su decisión vocacional, como igualmente se puede observar en la tabla anterior. Este mismo hecho se manifiesta entre el alumnado universitario, ya que en una muestra efectuada el curso 1972-73 entre 805 universitarios hemos podido comprobar que 170 realizan determinados estudios a pesar de que sus preferencias académicas son otras.

(11) Se detallan los datos en el cuadro 8, apartado B.

ALUMNOS QUE CAMBIARÍAN DE CARRERAS DE EXISTIR OTRA EN EL DISTRITO

	Sí — Porcentaje	No — Porcentaje	No contestan — Porcentaje
Profesiones Sanitarias	12	84	4
Estudios Técnicos	12	78	10
Ciencias Sociales	30	60	10
Ciencias	18	66	16
Profesorado de EGB	35	60	5
Derecho	24	72	4
Filosofía y Letras	27	61	12
Otras carreras no universitarias	30	56	14

3.3 Demanda de estudios no existentes en el distrito

Completando la cuestión anterior se les preguntó qué tipo de estudios elegirían de existir una mayor gama de oportunidades en el distrito. La finalidad era obtener las principales demandas de estudios no existentes en la región y establecer prioridades a la hora de crear nuevos centros.

A efectos de establecer la demanda real de estudios no existentes en este distrito hemos relacionado las preferencias de aquellos alumnos que aun cursando estudios en Oviedo y León, elegirían otra opción de existir esa oportunidad, añadiendo, además, aquellos otros a quienes su situación o po-

DEMANDA REAL DE ESTUDIOS NO EXISTENTES EN EL DISTRITO

	A	B	Total
I. Facultades universitarias:			
— Ciencias de la Información	165	106	271
— Letras: Divisiones de Filosofía, Psicología, Ciencias de la Educación	110	120	230
— Ciencias Económicas	60	190	250
— Ciencias: División de Exactas	65	63	128
— Farmacia	25	63	88
II. Escuelas Técnicas Superiores:			
— Arquitectura	55	122	177
— Ingenieros de Telecomunicación	50	42	92
— Ingenieros Aeronáuticos	42	34	76
III. Escuelas universitarias:			
— Arquitectos Técnicos	23	57	80

A = Número de alumnos que realizarían otro tipo de estudios de existir éstos en el distrito. Datos obtenidos a través de la muestra, utilizada una vez extrapolado el total de la población.

B = Número de expedientes de traslado expedidos por la Secretaría de la Universidad de Oviedo con destino a centros de otros distritos para realizar estudios en el curso 1973-74.

sibilidades económicas permitan trasladarse a otras universidades a realizar los estudios por los que tienen preferencia.

A continuación se incluyen los datos que hemos investigado, a partir de los cuales hemos deducido la demanda real de estudios no existentes en el distrito señalados por los alumnos de COU del curso 1972-73, que realizarían primero en la universidad el curso 1973-74. Queremos hacer notar que las estimaciones numéricas que se incluyen sólo se representa la matrícula previsible que tendría *primer curso* en cada tipo de estudios y que solamente se relacionan aquellos que representan mayor demanda.

De los datos anteriores se deduce el orden de prioridades que la política educativa debería tener en cuenta en la creación de nuevos centros de Enseñanza superior y que podemos clasificar en tres categorías:

a) *Carácter urgente* (muy solicitadas, con matrícula previsible en «primer curso» superior a 200): División de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras), Ciencias Económicas, Ciencias de la Información.

b) *Carácter necesario* (con matrícula previsible entre 100 y 200): Facultad de Farmacia, Divisiones de Matemáticas y Físicas (Facultad de Ciencias), Escuelas Universitarias de Náutica y Arquitectura Técnica y Superior.

c) *Aconsejables* (con puntuaciones significativas, aunque inferiores a 100): Facultades de Ciencias Políticas y Sociología, Escuelas Superiores de Ingenieros en las modalidades de Industrial, Telecomunicación y Navales.

De las prioridades que se deducen de esta investigación solamente ha sido atendida hasta el momento por la política educativa la relativa a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que comenzó a funcionar el presente curso 1975-76 en Oviedo. No ratificamos, en cambio, la creación de la Escuela Superior de Ingeniería Industrial que igualmente empezó a funcionar el presente curso en Gijón, ya que en nuestro estudio ésta constituye una necesidad de segundo orden o nivel, solicitada por escaso número de alumnos, hecho que se ha confirmado en la realidad.

Finalmente, queremos añadir que estas estimaciones se refieren al curso 1973-74, y por tanto debido a factores muy diversos pueden variar de un curso a otro, pero, a pesar de todo, consideramos muy importante que las decisiones de la política educadora regional se orienten en función de estas demandas que en cada caso se pueden matizar con los estudios técnicos precisos.

4. ELECCIONES ACADÉMICAS Y «STATUS» SOCIOECONÓMICO

Nadie duda de la clase social o posición socioeconómica de la familia; es el factor determinante más poderoso de todos. La cuestión se plantea en estos términos: *los alumnos que proceden de clases socioeconómicas distintas tienen oportunidades desiguales para los estudios.* A nivel de enseñanza superior la participación del alumnado de ambientes socioeconómicos bajos es realmente ínfima. Según expresión de Salustiano del Campo: nuestra enseñanza superior adolece de una injustísima discriminación socioeconómica. No es suficiente, por tanto, nacer o vivir cerca de un centro de enseñanza superior, sino que hay que tener dinero, si es que se quiere uno educar en él. Por lo cual, en dicha enseñanza existe una fuerte discriminación socioeconómica.

mica, y la desigualdad de oportunidades se acentúa según se resida en regiones o provincias ricas o pobres (12).

Dada la importancia que juega este factor no podemos prescindir de él en esta investigación, y necesariamente tenemos que buscar indicadores adecuados que definan el *status* de los alumnos. Hemos escogido de una parte la profesión paterna, ya que últimamente se acepta este índice como el más útil para indicar el *status* social y económico, y además está en estrecha conexión con el nivel de instrucción y el nivel cultural de la vida familiar (13). Por otro lado, juzgamos interesante introducir la variable del *régimen de enseñanza del centro*—oficial o privado—donde realiza los estudios el alumno, ya que la enseñanza no estatal supone una delimitación de un tipo específico de alumnado, determinado, en su gran mayoría, por el *status* económico.

La clasificación de la población según profesión paterna reviste muchas dificultades. Es muy difícil proporcionar una codificación de las profesiones que sea a la vez breve y recoja sintéticamente, de forma unívoca y diferencial, las diversas categorías sociales y económicas. En nuestro caso, hemos tomado una subdivisión en nueve grupos de otra más amplia que utiliza el INE en los estudios sobre estadística de la enseñanza en España.

Respecto al régimen de enseñanza del centro de estudios del que procede el alumno utilizaremos las dos categorías convencionales de *oficial* y *privado*.

CUADRO 9

DISTRIBUCION DE LAS ELECCIONES SEGUN EL REGIMEN DE ENSEÑANZA

	Número de elecciones	Porcentaje A		Porcentaje B	
		Oficial	Privado	Oficial	Privado
Profesiones Sanitarias	217	37	63	12	17
Estudios Técnicos	122	38	62	9	12
Ciencias Sociales	113	43	57	8	8
Ciencias	203	45	55	14	14
Profesorado de EGB	320	53	47	26	19
Derecho	122	34	66	6	10
Filosofía y Letras	179	48	52	12	11
Otras carreras	174	54	46	13	9
	1.450	670	780	670	780

A = Porcentaje respecto al número de alumnos que siguen la opción.
 B = Porcentaje respecto al total de alumnos oficiales o privados de muestra.

El predominio numérico de alumnado de enseñanza privada es casi total. Las dos únicas opciones donde la enseñanza oficial es superior son: Profesorado de EGB y Carreras no Universitarias. Estos datos se reafirman si observamos los porcentajes—B—al mismo tiempo que nos señalan las enseñanzas sanitarias, Derecho, y en parte las técnicas, como las elecciones donde el mayor número de alumnos han cursado enseñanzas de Bachillerato y COU en centros no estatales.

(12) DEL CAMPO, S.: Procedencia social del universitario», revista *Cuadernos para el Diálogo* número V, extraordinario, Madrid, mayo 1967, p. 42.
 (13) ROE, A.: *Psicología de las profesiones*, Madrid, Morava, 1972, p. 21.

Como se puede observar en la tabla anterior, los alumnos procedentes de centros oficiales eligen en primer lugar las enseñanzas del Profesorado de EGB (26 por 100), Ciencias (14 por 100), Carreras no Universitarias (13 por 100), Letras y Medicina (12 por 100). En los últimos lugares, los Estudios Técnicos (9 por 100), Derecho (6 por 100) y Ciencias Sociales (8 por 100).

Para los de enseñanza no estatal las preferencias son distintas. Siguen eligiendo Profesorado de EGB en primer lugar, pero en menor porcentaje (19 por 100); después, optan por las carreras médicas (17 por 100), Ciencias (14 por 100), Técnicas (12 por 100) y Derecho (10 por 100). Coinciden con los oficiales en elegir el grupo de enseñanzas sociales, en último lugar, con el menor porcentaje (8 por 100).

De los datos anteriormente citados se deduce claramente el papel condicionante de *status* socioeconómico cuando se estima éste desde el punto de vista del régimen de enseñanza del centro donde el alumno realiza los estudios. Veamos ahora la influencia de este mismo factor visto desde la profesión paterna.

Agrupadas las nueve categorías en dos apartados, según la solvencia económica para sufragar los gastos que ocasionan la enseñanza superior, encontramos los siguientes resultados.

El porcentaje de alumnos del primer apartado, grupos 1 al 4, es siempre superior al segundo, grupos 5 al 9, excepto en las opciones de EGB y Carreras Universitarias, cuyo alumnado presenta la extracción social más baja. Este dato es aún más representativo si consideramos que la población total de los cinco últimos grupos es tres veces superior a la de los cuatro primeros.

El grupo social o categoría socioeconómica que define mayor número de alumnos en Enseñanza superior es el cuarto: *empleados, funcionarios y técnicos*. A este grupo le siguen el segundo y el tercero: *empresarios medios y grandes y las profesiones liberales*. Proporcionalmente a la población total es el grupo octavo, *los agricultores*, el que presenta el menor índice de escolarización (6 por 100), y una gran mayoría de alumnos que proceden de este sector se orientan hacia Profesorado de EGB.

Los porcentajes de participación de alumnado de extracción social obrera son ligeramente superiores en este distrito (10 por 100) a los datos que presentan los informes a nivel nacional, que los sitúan sobre el 6 por 100 (14), y en el caso de nuestro estudio, a nivel de COU, también son superiores respecto a los que se establecen a nivel nacional (15), aunque debemos hacer notar la diferencia de años con que fueron tomadas estas estimaciones. Sin embargo, ofrecen una gran similitud con estudios realizados en este distrito por otras investigaciones, hasta tal punto que coinciden en mucho de los índices o tasas de participación en la enseñanza superior del alumnado según la estructura socioprofesional de la familia (16).

Como resultados globales podemos considerar que la carrera de Derecho es la que presenta la extracción social superior, seguida de Medicina, dato que nos confirma nuestra suposición sobre la influencia que tiene el factor socioeconómico en el régimen de enseñanza donde estudia el alumno. Por el

(14) FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España, 1970*, Madrid, Euroamérica, 1970, pp. 895 y ss.

(15) ROMERO, J. L., y DE MIGUEL, A.: *El capital humano*, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1969, p. 115.

(16) MARTIN ALONSO, A.: «Notas sobre el profesorado del distrito», revista *Aula Abierta* núm. 6, Oviedo, 1974, p. 19.

DISTRIBUCION EN PORCENTAJES DE LAS ELECCIONES SEGUN LA PROFESION PATERNA

PROFESION DEL PADRE	Profesiones sanitarias	Estudios técnicos	Ciencias sociales	Estudios científicos	Profesor de EGB	Derecho	Filosofía y Letras	Otras carreras
Directivos y altos cargos en Administración en la empresa pública y privada	6	3	4	4	1	10	6	4
Empresarios medios y grandes. Cuadros superiores ...	21	11	18	21	11	16	12	12
Profesiones liberales	19	11	4	10	2	29	11	13
Empleados, funcionarios y técnicos medios	22	28	32	25	17	30	26	20
	68	53	58	60	31	85	55	49
Pequeños y medianos comerciantes	2	2	3	2	1	3	4	2
Personal cualificado y especializado. Cuadros medios.	10	20	10	10	17	6	10	14
Obreros no agrarios sin cualificación	11	15	10	12	20	2	15	15
Agricultores	6	6	1	8	14	2	5	8
Pensionistas, jubilados y viudas	3	4	18	8	17	2	11	12
	32	47	42	40	69	15	45	51

contrario, profesorado de EGB, Letras y carreras no universitarias aparecen como los estudios solicitados preferentemente por alumnos socioeconómicamente débiles.

Un índice que reafirma muchas de las consideraciones que hasta ahora hemos efectuado entre *status* socioeconómico y elección de carrera es la forma de costearse los estudios superiores entre el alumnado universitario del distrito (cuadro 11). De los datos que en ella se aportan se deduce que el alumnado de Ciencias procede de una extracción social más elevada, ya que tiene una dependencia económica mayor de la estructura familiar (71,34 por 100), mientras que en la Facultad de Letras este índice es considerablemente inferior (53,53 por 100). Para los alumnos de esta última Facultad, el propio trabajo y las becas constituyen medios muy importantes para la promoción personal.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES OBTENIDAS

Sintetizamos brevemente las principales conclusiones obtenidas sobre los condicionamientos de la elección académico-profesional a partir de las variables utilizadas como hipótesis explicativas en esta investigación. Presentamos solamente las observaciones que nos parecen generalizables a toda la población española, aunque su estimación se efectúa a partir de los datos obtenidos en el Distrito de Oviedo, prescindiendo de aquellas otras específicas de esta región astur-leonesa deducidas de la interacción de cada una de las variables en función de las otras. Un análisis detallado de esta interacción de variables nos aportaría un considerable número de datos sobre la casuística de la sociología de las elecciones vocacionales, pero alargaría considerablemente este informe con estimaciones estadísticas enmarcadas en una dimensión regional.

Estas son las conclusiones generales:

1. El sexo es un factor determinante de la elección académico-profesional, aunque su influencia cada día es menor. Su poder condicionante se manifiesta en las siguientes observaciones: menor participación del alumnado femenino en la enseñanza superior, orientación específica hacia determinado tipo de estudios y profesiones y mayor participación de las mujeres en las opciones que les ofrece el medio habitual de residencia.
2. En esta investigación se observa una relación entre la mayor o menor juventud y la elección de estudios que el alumno efectúa. No obstante, serían necesarios estudios más detallados para determinar si estas diferencias son realmente significativas, sobre todo relacionando la edad con el rendimiento escolar.
3. El medio de residencia familiar es un factor condicionante muy importante de la elección de la carrera. Sin ninguna duda, los medios urbanos facilitan a los estudiantes más oportunidades, que son mejores cuanto mayor es el número de centros de enseñanza superior que funcionan en su área. De otra parte, las actitudes educativas en los medios rurales no sólo condicionan la posibilidad de realizar estudios superiores, sino la elección que se efectúa, puesto que orientan hacia determinadas áreas las decisiones vocacionales de los sujetos.
4. El factor determinante más poderoso de todos es la extracción social del alumnado. El nivel socioeconómico de la familia condiciona la posi-

FORMA DE COSTEARSE LOS ESTUDIOS SUPERIORES ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO DEL DISTRITO

	FACULTAD DE LETRAS						FACULTAD DE CIENCIAS					
	Varones		Mujeres		Total		Varones		Mujeres		Total	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Con beca solamente	4	0,56	51	5,07	55	3,21	24	2,13	13	2,31	37	2,19
Con su propio trabajo solamente	63	8,89	215	21,37	278	16,21	58	5,15	5	0,89	63	3,73
Con ayuda familiar solamente.	501	70,66	417	41,45	918	53,53	783	69,48	422	75,09	1.205	71,34
Con una beca y su trabajo ...	11	1,55	25	2,49	36	2,10	10	0,89	3	0,53	13	0,77
Con una beca y su familia ...	83	11,71	152	15,11	235	13,70	165	14,64	98	17,44	263	15,57
Con su trabajo y ayuda familiar	47	6,63	146	14,51	193	11,25	87	7,71	21	3,74	108	6,40
TOTAL	709	100,00	1.006	100,00	1.715	100,00	1.127	100,00	562	100,00	1.689	100,00

Fuente: Investigación prospectiva sobre el profesorado, Oviedo, ICE, 1973, p. 481.

bilidad de seguir estudios superiores, así como el tipo de estudios que se elige. A pesar de que en esta región se constata —a nivel de COU— una mayor participación de la clase obrera en la enseñanza respecto a otras provincias, proporcionalmente a la población total de este sector, podemos asegurar que la enseñanza universitaria en este Distrito sigue siendo discriminativa.

5. De la interacción de las variables analizadas en esta investigación se deducen gran número de datos que matizan y completan los condicionamientos que operan sobre las elecciones académico-profesionales. Agrupadas dichas observaciones en función de los tipos de elecciones o grupos de opciones que hemos estudiado en esta investigación se define un *perfil sociológico de características* que concurren en cada grupo de alumnos que siguen una misma opción, que difieren significativamente de las de otros grupos.

En resumen, con este estudio se reafirma el condicionamiento que los factores del sexo, edad, medio de residencia familiar y extracción social del alumnado tienen sobre la elección académico-profesional que los alumnos efectúan al finalizar sus estudios medios, constituyendo serios obstáculos para la madurez vocacional que necesariamente cada individuo debe presentar al tomar libremente unas decisiones.

LOS PLANES DE DESARROLLO Y LA INVESTIGACION

Emilio ARAGON

El dilema es el siguiente: o convertimos a España en una nación científica y creadora, y por consiguiente en protagonista del futuro, o nos seguimos hundiendo, alienándonos cada vez más, en nuestra triste condición de país manufacturero, víctima propiciatoria del nuevo colonialismo tecnológico.

Cuando en enero de 1964 entra en vigor el I Plan de Desarrollo, la situación de la investigación en nuestra patria era precaria: contábamos con 2.327 investigadores, es decir, unos siete por cada 100.000 habitantes, mientras que en otros países europeos —alguno de los cuales había sido colonia española— se superaba ampliamente esta exigua proporción: 47 en Alemania, 58 en Holanda, 71 en el Reino Unido, etc. Por otra parte, nuestros gastos de investigación —unos 2.370 millones de pesetas— sólo representaban el 0,21 por 100 del Producto Nacional Bruto (PNB). La industria privada prácticamente no participaba en el proceso investigador, corriendo, pues, casi todos los gastos de investigación a cargo del Estado. Finalmente, nuestra balanza comercial tecnológica, con unos pagos de 56,1 millones de dólares al año, frente a unos ingresos de 6,6 millones, arrastraba un saldo negativo de 49,5 millones de dólares.

A la vuelta de doce años, y tras haberse ejecutado tres Planes de Desarrollo, la situación de los indicadores apuntados es la siguiente: el número de investigadores al 31 de diciembre de 1975 es de unos 10.000, lo que viene a representar un promedio de 28 por cada 100.000 habitantes. Los gastos de investigación —unos 16.000 millones de pesetas— representan sólo el 0,37 por 100 del PNB. Durante este período ha cambiado el signo de la investigación industrial, ya que a partir de 1973 las inversiones del sector privado superan las del público. Por último, nuestra balanza tecnológica nos ofrece los siguientes datos: pagos en concepto de asistencia técnica y *royalties*, 358,6 millones de dólares; los ingresos por los mismos conceptos se elevaron a 49,1 millones, lo que supone un saldo negativo de 309,7 millones.

En el cuadro 1, y en la medida en que los datos han sido disponibles, puede seguirse la evolución de los indicadores señalados desde 1964 a 1975, ambos inclusive. Con objeto de analizar dicho cuadro más en profundidad, procederé con arreglo al siguiente esquema:

1. Evolución de los recursos humanos.
2. Evolución de los recursos económicos.
3. Progreso científico y tecnológico.
4. Contribución del Ministerio de Educación y Ciencia a los Planes de Desarrollo.

1. EVOLUCION DE LOS RECURSOS HUMANOS

Los tres Planes de Desarrollo, y especialmente el segundo con la puesta en marcha del Programa de Personal Investigador, previeron la formación e incorporación a las tareas de I. D. de más de 9.000 investigadores, cifra que, como puede verse en el cuadro 1, no ha sido totalmente alcanzada.

CUADRO 1

Años	Investigadores: titulados superiores	Fuen- te	Población española — Miles	Fuen- te	Investiga- dores por 100.000 habitantes	INVERSIONES			Fuen- te	PNB en miles de millones	Fuen- te	Relación inver. — PNB	BALANZA TECNOLÓGICA			Fuen- te	Relación pagos — Ingresos	Esfuerzo I + D de la empresa
						En millones de pesetas							En millones de dólares					
						Sector público	Sector privado	Total					Ingresos	Pagos	Saldos			
1964	2.327	1	31.339	1	7	1.870	500	2.370	6	1.088	7	0,21	6,6	56,1	— 49,5	8	8,5	—
1965	—	—	—	—	—	2.140	500	2.640	6	1.287	7	0,20	5,2	79,9	— 74,7	8	15,3	0,23
1966	—	—	—	—	—	2.480	500	2.980	6	1.477	7	0,20	6,6	96,9	— 90,3	8	14,6	—
1967	3.201	2	32.104	E	10	2.138	1.699	3.837	2	1.632	7	0,23	7,9	109,9	— 102,0	8	13,9	—
1968	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1.805	7	—	11,4	109,2	— 97,8	8	9,5	—
1969	6.079	3	33.600	5	18	2.783	2.214	4.997	3	2.010	7	0,24	9,3	132,9	— 123,6	8	14,3	0,28
1970	6.921	3	33.956	5	20	3.289	2.705	5.994	3	2.252	7	0,24	16,0	133,8	— 117,8	8	8,3	0,28
1971	9.876	3	34.314	5	28	4.603	3.937	8.540	3	2.538	7	0,33	16,8	155,0	— 138,2	8	9,0	0,36
1972	10.640	3	34.675	5	30	5.381	4.962	10.343	3	2.960	7	0,34	20,6	199,6	— 179,0	8	9,6	0,38
1973	9.245	E	35.041	5	26	5.587	6.967	12.554	4	3.576	7	0,35	27,5	249,1	— 121,6	8	9,0	0,48
1974	9.992	E	35.410	5	28	5.982	9.926	15.908	4	4.228	7	0,37	35,8	313,8	— 278,0	8	8,7	0,54
1975	10.000	E	35.783	5	28	6.000	10.000	16.000	E	4.270	D	0,37	49,1	358,6	— 309,7	8	7,3	0,50

1. *La investigación científica y técnica*, MEC-OCDE, 1966, p. 252.
 2. *Encuesta sobre actividades de investigación científica y técnica en España. 1967*, Patronato Juan de la Cierva, p. 85.
 3. *Estadísticas sobre actividades de I + D*. Instituto Nacional de Estadística 1969-70 y 1971-72.
 4. Información de la Dirección General de Vigilancia del Plan (Ministerio de Planificación del Desarrollo) para los datos sobre inversiones públicas. Los datos relativos a las inversiones privadas han sido adelantados por el Centro de Cálculo Electrónico del Patronato Juan de la Cierva.
 5. *Datos y cifras de la enseñanza en España*, MEC, 1974.
 6. *Comisión de Investigación Científica y Técnica del II Plan de Desarrollo*, Presidencia del Gobierno, 1967.
 7. *El ciclo económico de España 1962-1975*, Banco Popular Español, 1975, p. 50.
 8. *Boletín Estadístico Mensual del Banco de España*, febrero de 1976.
- E. Datos estimados para las inversiones del año 1975 por carecerse de datos fidedignos nos hemos limitado a redondear las cifras anteriores teniendo en cuenta que 1975 ha sido un año de estancamiento económico.
- Respecto al número de investigadores, los datos del sector privado los ha facilitado el Centro de Cálculo del Patronato Juan de la Cierva (2.792 para 1973 y 3.176 para 1974). Los del sector público han sido facilitados por los propios centros de investigación, o el MEC. Se han obtenido, como se ve, cifras inferiores a 1972.
- D. Datos deducidos. Por ejemplo, el PNB correspondiente a 1975 se ha deducido aplicando un crecimiento del 0,8 por 100 al PNB de 1974.

El estudio de la serie relativa al personal que figura en el cuadro 1 nos muestra un discreto crecimiento a lo largo de esos doce años que contemplamos. Este crecimiento mejora sin duda el indicador, que pasa de siete investigadores cada 100.000 habitantes a 28 en 1975. Pero ¿puede, a pesar de todo, considerarse satisfactorio ese crecimiento? ¿Podían los Planes haber previsto un desarrollo mayor?

Pienso que el aumento del número de investigadores está en función de dos factores determinantes: uno, la cuantía de los fondos que se destinan a la investigación, y éstos han sido manifiestamente insuficientes a la vista de que no han llegado a representar más del 0,37 del PNB. En este sentido hay que reconocer que el crecimiento ha estado limitado por la insuficiencia de las dotaciones. El otro factor es la infraestructura humana disponible, es decir, hay que saber si existe en España un número suficiente de titulados superiores como para destinar a la investigación porcentajes mayores de los conseguidos en el período objeto de este estudio. Si tenemos en cuenta que entre 1964 y 1974 se licenciaron en las Facultades españolas 97.976 alumnos y en las ETS obtuvieron el título de ingeniero algunos más de 21.000 (1), es decir, unos 119.000 en total, resulta que durante ese período de once años se licenciaron un promedio anual de 10.818 alumnos. En ese mismo período el número de investigadores pasó de 2.327 a 10.000, lo que supone un incremento medio de 697 investigadores/año. Este incremento representa, en números redondos, un 6,4 por 100 de los recursos disponibles, cifra indudablemente baja y que demuestra que el reclutamiento de científicos investigadores hubiera podido ser mucho mayor de haber reinado condiciones más favorables.

Lo cierto es que los objetivos de los Planes en cuanto a personal no se cumplieron pese a su raquitismo, y, como es natural, las nuevas generaciones de licenciados y doctores no se sintieron especialmente atraídas por la investigación, dada la pobre oferta económica que ésta les hacía, el incierto *status* social y la ausencia de una política científica favorecedora de las aspiraciones humanas de los investigadores.

Y, sin embargo, el investigador sigue siendo la pieza fundamental de la investigación. Así ha sido desde Pitágoras de Samos a Einstein, pero sin que la inmensa mayoría de la humanidad se haya dado cuenta de ello. Los españoles, desde luego, no parecen haber tomado aún consciencia de tal cosa a la vista de la pobre oferta hecha a la investigación en el transcurso de los tres Planes; parece, y de hecho es así, como si sólo las sociedades más avanzadas comprendiesen la función clave que desde hace algún tiempo viene desempeñando la ciencia.

Sin embargo, pecaría de poco objetivo si no dejase constancia de un hecho que puede ser trascendental para el futuro: el despertar de la empresa privada, que en 1974 cuenta ya con más de 3.000 investigadores titulados superiores y cuyas inversiones en el área de la investigación superan ampliamente, en esta fecha, a las del sector público.

En las circunstancias presentes habría que elaborar de cara al futuro inmediato una clara política científica en relación con el personal investigador, y quizá esa acción política podría incluir la creación, siguiendo el ejemplo de los Estados Unidos, de un Registro Nacional de Personal Investigador y Técnico. Este Registro nos permitiría conocer a las personas y a las circunstancias

(1) *Estadística de la enseñanza en España*, Madrid, 1975. Por faltar los datos correspondientes al curso 1971-72, los correspondientes a este curso han sido estimados.

de las personas a las que habría que dirigir esa política científica, es decir, el Registro sería el imprescindible banco de datos para el desarrollo de una ambiciosa política de personal investigador.

2. EVOLUCION DE LOS RECURSOS ECONOMICOS

El único dato en cierto modo estimulante que podemos deducir del estudio del cuadro 1 es el de que a partir de 1972 la inversión privada casi iguala a la pública y que en los años siguientes la supera, como hemos apuntado más arriba. Este hecho no sólo revela una tendencia esperanzadora, sino que demuestra la mayor vitalidad de la empresa privada, que, superados los primeros años de tanteo y despegue con base necesariamente en tecnología importada, parece que empieza a adquirir consciencia de la necesidad de desarrollar sus propias tecnologías.

Pienso que los Planes Concertados, con su ayuda de 1.353 millones de pesetas a 168 empresas privadas a lo largo de siete años, han sido sin duda, dentro de sus limitaciones económicas, un factor desencadenante de la inquietud investigadora del sector privado. Si esta tendencia se confirmase en los años próximos, su efecto beneficioso se dejaría sentir más intensamente en dos niveles económicos de la máxima trascendencia: el incremento de la demanda de investigadores y una mejora en el desequilibrio crónico de nuestra balanza tecnológica. Sin embargo, esto no deja de ser más que una tendencia que para poder producir un verdadero impacto científico tendría que verse arropada por unas inversiones muy superiores en un futuro próximo.

Y con esto concluye la visión optimista que ofrece el cuadro 1 en el aspecto de los recursos económicos, ya que, por lo que respecta al Estado, su aportación a lo largo de estos doce años es totalmente insuficiente, pues si bien en un orden estrictamente numérico en 1975 se triplica la cifra aportada en 1964, tal incremento es sólo aparente al encontrarse desvirtuado por una elevada tasa de inflación. En realidad, los 6.000 millones de 1975 son solamente 2.885 en pesetas contantes de 1964. La displicencia del sector público hacia la investigación científica ha sido tan notable y evidente, a juzgar por lo que nos muestra la estadística, que se diría que la política seguida hasta ahora en esta materia tenía el consciente propósito de mantener a España en un discreto cuarto nivel científico y tecnológico.

El problema de la investigación en España, que es hoy pura y simplemente el de su relanzamiento con posibilidades económicas suficientes, está planteado al máximo nivel político. Por el momento sólo contamos con el reconocimiento de su importancia por parte del presidente del Gobierno en su discurso programático ante las Cortes, en el que dijo:

Junto a la política educativa reconocemos la importancia particular de un vasto plan de investigación científica, básica y aplicada que nos irá librando de los riesgos de alienación intelectual, de subordinación industrial y económica y hasta de debilitación de la capacidad defensiva.

Este párrafo expresa trágicamente la plena consciencia que tiene el Gobierno del gravísimo riesgo de alienación intelectual a que puede llevarnos una política olvidadiza de la investigación. Ahora sólo faltan los medios de puesta en marcha.

3. PROGRESO CIENTIFICO Y PROGRESO TECNOLOGICO

El progreso científico está en la base del progreso tecnológico. Ambos son conmensurables, si bien la medida del crecimiento científico resulta sumamente difícil en nuestro país por carecerse de un registro completo de revistas científicas que nos permitan conocer por su número y difusión el mayor o menor interés que despierta un determinado sector de la ciencia. De existir esta información junto con algunas publicaciones periódicas que recogiesen las citas a que habían dado origen los trabajos de investigación publicados en las distintas revistas especializadas (como de hecho ocurre en los Estados Unidos con el Science Citation Index y otros), es indudable que podríamos constatar de forma aproximada el grado de desarrollo alcanzado por nuestra ciencia y su difusión en un momento determinado.

No se nos escapan las dificultades o deficiencias de este sistema de medida del crecimiento científico, que si bien imperfecto, como expone M. J. Moravcsik en un estudio titulado «Measures of scientific growth» (2), constituye, sin embargo, «un primer paso en el análisis cuantitativo del desarrollo científico» y podría servirnos para realizar una evaluación aproximada del progreso alcanzado en estos doce años.

No podemos dejar de citar aquí que el Centro Nacional de Información y Documentación Científica está precisamente trabajando en esta línea de investigación y, aunque su tarea está lejos aún de concluirse, apunta ya dos hechos significativos: uno, que es muy abundante la recogida de trabajos de investigación españoles en publicaciones extranjeras dedicadas a la recopilación de resúmenes o *abstracts*; otro, que los resultados en cuanto a «citas» de investigadores españoles son mucho menos alentadores.

Otro indicador, en este intento de evaluar nuestro progreso científico, es el número de tesis doctorales realizadas en nuestras Universidades y Escuelas Técnicas Superiores.

En el cuadro 2 puede apreciarse la evolución de este indicador desde 1970:

CUADRO 2

TESIS DOCTORALES

AÑO	Facultades	E. T. S.	Totales
1970	686	183	869
1971	903	206	1.109
1972	804	213	1.017
1973	1.356	388	1.744
1974	1.388	275	1.883
1975	1.211	442	1.753

Datos facilitados por la Subsecretaría del MEC (Sección de Títulos).

El número de tesis ha crecido ostensiblemente; sin embargo, si distinguimos ante «actividad», «productividad» y «progreso» científicos, los datos apuntados nos indican que la «actividad científica» en torno a las tesis doctorales se ha duplicado en seis años, pero desconocemos la «productividad» y el «progreso» que esa actividad investigadora supone, pues, al margen de las copias mecanografiadas que se hacen para la obtención del doctorado, son muy pocas las tesis que realmente ven la luz pública a través de su impresión.

(2) *Research Policy*, vol. 2, núm. 3, octubre 1973.

Respecto al progreso tecnológico existen dos indicadores que nos permiten evaluarlo con bastante exactitud: son las patentes de invención concedidas a lo largo de una serie de años y los resultados de la balanza de pagos tecnológica.

Dejando a un lado los modelos de utilidad—patentes de menor nivel inventivo y básicamente no indicativas del progreso tecnológico de un país—, la patentes de invención propiamente dichas concedidas en España aparecen reflejadas en el cuadro 3.

CUADRO 3

AÑO	Patentes españolas	
	Solicitudes	Concesiones
1971	2.754	2.042
1972	2.488	2.138
1973	2.135	1.460
1974	2.036	1.436

Datos facilitados por el Registro de la Propiedad Industrial.

No podemos presentar la serie completa por no disponerse de los datos correspondientes a los años anteriores y posteriores a los citados. Sin embargo, las cifras señaladas son expresivas del nulo progreso tecnológico propio conseguido, y tanto más cuanto que esas patentes no han sido objeto de un examen de novedad, como sucede en los países desarrollados. En España, una patente solicitada, si no presenta vicios de forma, se convierte en patente concedida, de manera que los desfases que aparecen en el cuadro anterior entre «solicitadas» y «concedidas» responden más a un retraso en los procesos administrativos de concesión que a la existencia de un obstáculo relativo al fondo o naturaleza inventiva de la patente. Si comparamos este indicador con el volumen de las patentes concedidas—previo examen de novedad— en 1974 en Inglaterra (8.971), Alemania (9.793) y Holanda (423), habría que confirmar el diagnóstico negativo sobre nuestra creatividad tecnológica actual.

En segundo lugar analicemos nuestra balanza tecnológica, que aparece también recogida en el cuadro 1.

Considerando aisladamente la columna relativa a las exportaciones de tecnología (*ingresos*), es indudable que la situación ha mejorado, es decir, que ahora exportamos alguna tecnología más que antes a juzgar por estos mayores ingresos; sin embargo, el análisis aislado de esta columna no es suficiente, hay que examinar la situación a través de los indicadores.

El indicador pagos-ingresos nos muestra cómo en 1964 pagábamos 8,5 dólares por cada dólar que exportábamos, situación que se agrava, hasta casi doblarse, en los años sucesivos, para después, a partir de 1972, iniciarse una nueva tendencia favorable, que en 1975 nos pone en una situación ligeramente mejor que la de 1964 con 7,3 dólares pagados por cada dólar exportado.

Por otra parte, al ser la empresa la principal destinataria de los dólares pagados al extranjero por importación de tecnología, hay que analizar su respuesta o compensación a este flujo de divisas. Pero tal respuesta no resulta ni mucho menos la adecuada a juzgar por el escaso «esfuerzo de I + D» por

ella realizado con vistas a asimilar la tecnología importada, a mejorarla y a crear, por último, una tecnología propia.

En el cuadro 4, tras convertir en pesetas los dólares pagados por importación de tecnología, la relación entre «inversiones privadas» y «pagos por importaciones de tecnología» nos muestra la traducción en pesetas de ese «esfuerzo de I + D» realizado por el sector privado. En 1969 ese esfuerzo fue de 0,28 pesetas invertidas con fines de investigación por cada peseta pagada por importación de tecnología. En 1975 el «esfuerzo» fue de 0,50 pesetas.

CUADRO 4

AÑO	Import. tecnología — Miles \$	Cambio medio anual ¹	Equivalencia en millones pesetas	Inversión privada (Millones ptas.)	Esfuerzo I + D (Ptas.)
1969	132,9	69,9	9.289	2.214	0,23
1970	133,8	69,8	9.339	2.705	0,28
1971	155,0	69,2	10.726	3.937	0,36
1972	199,6	64,3	12.834	4.962	0,38
1973	249,1	58,2	14.497	6.967	0,48
1974	313,8	57,7	18.106	9.926	0,54
1975	358,6	57,5	19.615	10.000	0,50

¹ Cambio medio anual del dólar USA, según datos facilitados por el Departamento extranjero del Banco de España.

Este esfuerzo es más que insuficiente si lo comparamos, por ejemplo, con el realizado por Bélgica (que pasa de 1,7 en 1965 a 12,6 en 1967), o Japón (4,2 en 1967), o por Francia (9,5 en 1967), etc. (3).

Sin embargo, pese a esa insuficiencia hay que constatar un hecho: la mayor actividad investigadora del sector privado, confirmada por el incremento de sus inversiones; la ligerísima mejora en la situación de la balanza tecnológica y el crecimiento del personal investigador del sector privado. Todo ello pienso, como he apuntado en otro lugar de este trabajo, se ha debido a que la acción concertada ha jugado un papel decisivo en este perezoso despertar de la empresa hacia los nuevos horizontes de la investigación. Habría, pues, que ir a una multiplicación progresiva de los esfuerzos en el sector de la acción concertada como medio para lanzar definitivamente a la empresa por el camino de la investigación.

4. CONTRIBUCION DEL MEC A LOS PLANES DE DESARROLLO

Dejando a un lado la labor realizada por el CSIC y sus Organismos autónomos, responsables de su propia gestión en el campo de la investigación, el MEC, durante la vigencia de estos tres planes, ha centrado su actuación en los siguientes sectores:

- a) Reforzamiento de la infraestructura científica de las Universidades.
- b) Ayuda a la investigación a través de una subvención a catedráticos y profesores agregados a lo largo de los tres Planes.
- c) Programa de Formación de Personal Investigador (durante el segundo y el tercer Plan).
- d) Programas específicos de investigación.

(3) *Políticas nacionales de la Ciencia: España*, Madrid, 1971, OCDE, p. 23.

Pero antes de entrar en estos puntos conviene indicar que la contribución a los Planes ha sido más ejecutiva que creadora. En efecto, el MEC, pese a su denominación y a las funciones concretas que le atribuye la ley, no ha podido colaborar de forma creadora en la elaboración de los tres Planes de Desarrollo con otros tantos programas científicos modernos y coherentes. En realidad el MEC se limitó a llevar a las instancias del Plan los centenares de proyectos de investigación de origen universitario sin haber arbitrado entre ellos fórmulas de coordinación y racionalización. Sin duda operó así por carecer de la indispensable maquinaria técnico-administrativa para elaborar aquellas fórmulas y, sobre todo, para ponerlas en práctica, por lo que su acción en favor de la investigación universitaria se hubo de limitar al esfuerzo, en los grupos de trabajo del Plan, para conseguir la máxima asignación económica posible.

A) Durante la vigencia del Primer Plan se lleva a cabo un importante reforzamiento de la infraestructura universitaria que, expresada en cifras extraídas de los presupuestos del Departamento, representó una inversión de 1.891 millones de pesetas. Esto ocasionó la modernización y creación de nuevos laboratorios, así como la dotación de instrumental de tipo medio, que supuso una notable mejora de los equipos.

A lo largo del II Plan de Desarrollo se crean las Universidades autónomas de Madrid y Barcelona, las Politécnicas de Madrid, Barcelona y Valencia. Y durante el III Plan las de Córdoba, Málaga, Santander, Extremadura y la Universidad a Distancia. Y aunque sin duda las mayores inversiones han de corresponder al capítulo de la docencia, es indudable que con el tiempo estos centros constituirán un importantísimo factor de potenciación de la investigación universitaria si las dotaciones económicas para estos fines algún día lo permiten.

B) La Ayuda a la Investigación—concedida a catedráticos y profesores agregados para atender al pago de gratificaciones a profesores adjuntos y ayudantes, personal auxiliar, material y otras atenciones menores—realmente no constituye un programa especial dentro del marco de los Planes de Desarrollo. Sin embargo, resulta interesante hacer un análisis de esta ayuda a lo largo de los doce años que constituyen el área temporal de este estudio. En el cuadro 5 se aprecia la evolución seguida:

CUADRO 5

AÑO	Número de beneficiarios	Ayuda (Millones ptas.)	Promedio investigador — Pesetas
1964	437	54,0	123.500
1965	439	54,0	123.000
1966	503	64,8	128.800
1967	597	64,8	108.500
1968	822	112,5	136.800
1969	960	108,7	113.200
1970	913	128,9	141.000
1971	995	156,3	157.000
1972	1.008	164,2	162.800
1973	1.196	142,6	119.200
1974	1.409	170,4	120.900
1975	1.456	198,5	136.300

Tengo la impresión al analizar este cuadro, de que el programa de ayuda a la investigación es un programa viejo en su concepción y ejecución que eligió la vía fácil del simple reparto entre todos. Tengo también la impresión de que es un programa escasamente eficaz como consecuencia de la auténtica pulverización a que se ha llegado en la distribución de los créditos: por ejemplo, las 120.900 pesetas correspondientes a 1974 son realmente sólo 57.400 en pesetas de valor constante de 1964, y aun esta escasísima ayuda hubo de ser distribuida por el catedrático entre sus auxiliares, gastos de material, viajes, etcétera.

Parece, por consiguiente, a falta de una reordenación integral de la financiación de la investigación, llegado el momento de replantearse el problema de esta ayuda a la investigación con vistas a un más racional aprovechamiento de esos 198,5 millones de pesetas que figuran en el Presupuesto del Estado, superando la anterior postura de la Administración de que lo mejor es la distribución de los fondos entre todos, sin más.

Creo que la ayuda a la investigación no debería tener en el futuro la consideración de una ayuda para los subordinados del catedrático o del profesor agregado —éstos deberán percibir sus remuneraciones por otras vías—, sino como una auténtica ayuda a la investigación propiamente dicha, y en este sentido la distribución de esta ayuda requeriría un análisis en profundidad del problema. Pienso que habría que tomar en consideración todos los elementos que intervienen en el mismo: en primer lugar, que todo profesor, por el hecho de serlo, tiene derecho a investigar, cualquiera que sea su disciplina; en segundo lugar no hay que olvidar que en cada tarea investigadora concurren variadas circunstancias que la tipifican, haciéndola más o menos compleja y costosa. Es decir, existe un elemento subjetivo —la condición del profesor— y un elemento objetivo —las peculiaridades de cada tarea investigadora—. Pero todo ello, a mi juicio, debe estar condicionado por una circunstancia importantísima, cual es la dimensión crítica del Departamento Universitario en el que se vaya a realizar la investigación, pues sin esa dimensión crítica es muy dudoso que se pueda concebir «una investigación fructífera», según parece aceptar la doctrina y según se observa en el informe de la OCDE sobre la investigación en España.

Resumiendo, la ayuda a la investigación debería distribuirse en ponderando estos criterios fundamentales:

- 1) Derecho de los profesores a investigar.
- 2) Calidad de la investigación .
- 3) Interés y coste de cada proyecto de investigación.
- 4) Dimensión crítica del Departamento que realice la investigación.

C) *Programa de Formación de Personal Investigador.*—El II Plan de Desarrollo pone en marcha este programa, que es sin género de dudas el más fructífero de los desarrollados por el MEC, al arrojar un saldo positivo de 5.400 investigadores formados a lo largo de siete años. El coste de estas becas ha sido de 1.500 millones de pesetas en números redondos. En el cuadro 6 puede apreciarse la evolución de este programa.

No obstante los desequilibrios en las cifras del gasto, lo suficientemente expresivas de por sí para explicar todas las vicisitudes económicas por las que anualmente viene pasando este programa, lo cierto es que el éxito de sus resultados y de su misma perdurabilidad se ha debido a la disponibilidad

CUADRO 6

AÑO	Becarios en España	Becarios en el extranjero	Gasto en millones de pesetas
1968	849	25	85,0
1969	766	23	85,0
1970	736	38	293,5
1971	800	23	378,8
1972	595	22	216,0
1973	847	23	191,3
1974	632	36	250,0

de una maquinaria administrativa que lo ha hecho posible; circunstancia que, lamentablemente, no se da en otros casos relacionados con la investigación.

Dada la importancia básica de este programa y el éxito conseguido con él, pese al flujo irregular de los créditos y a las mil y una vicisitudes que esto ha originado, parecería aconsejable llegar a una institucionalización del mismo a través de la puesta en práctica de los siguientes criterios:

a) Regularización y crecimiento progresivo de los créditos concedidos por Hacienda.

b) Cuantía suficiente de las becas, dada la incompatibilidad de éstas con otras remuneraciones y actualización anual de las mismas según el índice del coste de la vida.

c) Rigurosa selectividad científica en la concesión de becas.

D) *Programas específicos de investigación.*—El III Plan de Desarrollo previó la realización de 39 programas específicos de investigación, asignando un crédito de casi 328 millones de pesetas para la ejecución de los mismos.

En el siguiente cuadro, de forma globalizada, se expresan las cantidades realmente distribuidas.

CUADRO 7

Presupuesto inicial de proyectos específicos	Crédito asignado por el III Plan de Desarrollo	Subvenciones concedidas Millones de pesetas				TOTAL
		1972	1973	1974	1975	
523.000.000	327.921.000	32,4	—	42,8	43,6	118,9

Es decir, que concluido el III Plan de Desarrollo, los investigadores sólo han recibido el 36 por 100 del crédito asignado por dicho Plan, y el 22 por 100 del originalmente presupuestado y estimado como necesario. Y es que, sencillamente, en los Presupuestos del Estado no se incluyeron estos programas con lo que el MEC tuvo que recurrir a la vía de las transferencias de créditos para ayudar en la medida de lo posible a la realización de los mismos.

A la vista de estos hechos se adivina fácilmente la pobreza de los resultados obtenidos y, en cambio, la abundante cosecha de frustraciones, y, sin embargo, estos programas específicos de investigación, sabiamente dirigidos desde el Ministerio, podrían ser para la Universidad una palanca de fomento de la investigación tan importante como lo ha sido y lo será la acción concertada para la industria privada. Y más aún, podrían convertirse en un instrumento sumamente útil para conseguir la necesaria agrupación de los Departamentos en centros de investigación realmente interdisciplinares.

Aquí también habría que ir, pues, a una institucionalización del crédito presupuestario, progresivamente creciente, y a una política científica definidora de prioridades y selectora de los Departamentos e Institutos destinatarios de los programas.

CONCLUSIONES

A lo largo de estos doce años (1964-1975) las Memorias de los Planes de Desarrollo y la enorme cantidad de documentación irradiada de los mismos, el Informe de la OCDE sobre la investigación en España, las numerosas reuniones, jornadas, conferencias y congresos celebrados sobre la investigación, así como toda la serie de publicaciones nacionales o extranjeras que han tratado sobre estos temas, han puesto de manifiesto, de alguna manera, la necesidad ineludible de alcanzar una cota de inversión del orden del 1 al 3 por 100 del PNB si el país realmente desea superar su postración científica y alcanzar un nivel digno entre los desarrollados.

Jamás en España se ha gastado tanta tinta en exponer esta necesidad y todas las demás que con ella andan relacionadas... y, sin embargo, el objetivo no se alcanzó y las inversiones para investigación sólo pasaron en este período del 0,21 al 0,37 por 100 del PNB.

Cabría, por tanto, preguntarse si este país ha demostrado realmente su vocación científica o si, por el contrario, sigue anclado en el dicho unamuniano de que ¡inventen ellos!

Parece que la respuesta, a la vista de los resultados globales conseguidos y salvando los indudables aciertos y logros parciales, es que este país, efectivamente, no ha demostrado aún su vocación científica. Seguimos anclados en el exabrupto del profesor de Salamanca.

Habría, pues, que empezar de nuevo. Pienso que desde una plataforma algo mejor que la de 1964, pero habrá que partir desde las necesidades reales, desde los hechos, desde la convicción profunda de que, o investigamos o perdemos nuestra entidad como nación para el futuro. Habrá que empezar de nuevo desde la perspectiva de una política científica realista, prudente y a la vez ambiciosa.

UNA EXPERIENCIA SOBRE ENSEÑANZA AUTO-REGULADA DE BIOQUIMICA EN EL PRIMER CURSO DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE MURCIA

Jesús D. GALINDO, Eduardo PEDREÑO, Francisco G. CANOVAS y José A. LOZANO

1. INTRODUCCION

Recientemente se han publicado los resultados de algunas experiencias realizadas fuera de España, ensayando el método de enseñanza auto-regulada de Keller (1,2), aplicado a cursos de Bioquímica, tanto en Facultades de Medicina (3,4) como en otras de Ciencias (5). Con ello se intenta la sustitución de los métodos tradicionales y pasivos de enseñanza por otros más personalizados con una mayor motivación e interés por parte de los alumnos.

Al comienzo del curso académico 1974-1975 nos planteamos en nuestro Departamento la posibilidad de adaptar este Sistema de Instrucción Personalizada (SIP) a un grupo numeroso y representativo del total del alumnado matriculado en la asignatura «Bioquímica Estructural y Fisiología General (Bioquímica Dinámica)», correspondiente al primer curso de la licenciatura de Medicina, y que se venía impartiendo en la forma clásica de lecciones magistrales (una diaria) a lo largo de cada curso académico. Nosotros no conocíamos la existencia de experiencias previas de este tipo en España, y a continuación intentamos exponer un resumen sobre el desarrollo, resultados y conclusiones más importantes extraídos de esta experiencia con el SIP.

2. MATERIAL Y METODOS

2.1 Selección de los alumnos

En la asignatura se encontraban matriculados 520 alumnos, de los cuales un 60 por 100 (312 alumnos) lo hacían por primera vez y el 40 por 100 restante eran alumnos repetidores (208). Por sorteo se eligieron aproximadamente un 12 por 100 de los componentes de cada grupo, obteniendo así un total de 61 alumnos (37 nuevos y 24 repetidores) como posibles sujetos del SIP. Se concedió un plazo dentro del cual todos aquellos que, conocedores del método a seguir, lo desearan, pudiendo renunciar y seguir el curso normal. Hubo 12 bajas, y para cubrir las se procedió a un nuevo sorteo entre 110 solicitantes que deseaban seguir el SIP, respetando la proporción antes señalada del 60 por 100-40 por 100. Es de destacar la atracción inicial despertada por el SIP, ya que sobre la muestra inicialmente elegida sólo renunciaron un 20 por 100, y para cubrir estos puestos se presentaron diez veces más solicitudes dentro del plazo de tres días, llegando otras muchas fuera de plazo.

2.2 Explicación del método

Antes de iniciarse el curso se hizo una detallada explicación a todos los alumnos matriculados sobre el contenido del SIP y el modo de llevarlo a cabo; los puntos más importantes fueron los siguientes:

2.2.1 Temario

El programa detallado de la asignatura (58 temas) se dividió en ocho unidades agrupadas por temas afines, del modo siguiente:

Unidad número 1.—Principios químico-físicos (once temas sobre equilibrio químico, acidez-basicidad, oxidación-reducción, sistemas reguladores, radiactividad, etc.).

Unidad número 2.—Principios orgánicos (ocho temas de conceptos básicos de Química Orgánica: estereoisomería, estructura y reactividad, tipos de reacciones, etc.).

Unidad número 3.—Biomoléculas (once temas sobre Bioquímica Estructural: aminoácidos, proteínas, lípidos, ácidos nucleicos, etc.).

Unidad número 4.—Generalidades sobre regulación metabólica y Enzimología (ocho temas).

Unidad número 5.—Metabolismo de hidratos de carbono y obtención de energía en las mitocondrias (siete temas).

Unidad número 6.—Metabolismo de lípidos y esteroides (seis temas).

Unidad número 7.—Metabolismo nitrogenado (siete temas).

Unidad número 8.—Temas aplicados (seis temas monográficos sobre aspectos más recientes y avanzados: Inmunoquímica, Evolución y Biología comparada, Ingeniería bioquímica, etc.).

2.2.2 Velocidad de aprendizaje

La superación de cada unidad se realizó tras someterse a las correspondientes baterías de preguntas con respuestas múltiples confeccionadas al efecto. El número de preguntas por cada unidad fue de 25, con cinco posibilidades de respuesta para cada una de las preguntas que correspondían a tres tipos diferentes de claves, tal como se expone en el apéndice 1. Si la contestación era correcta se puntuaba con 4; si era incorrecta, con -1, y la contestación en blanco equivalía a 0. La superación de cada unidad necesitaba la obtención de 50 puntos, siendo este requisito indispensable para pasar a la unidad siguiente. Todos los sábados del período lectivo se realizaban pruebas evaluativas de las diferentes unidades, y cada alumno podía presentarse cuando se consideraba suficientemente preparado, y en caso de fallo podía repetir en semanas sucesivas tantas veces como lo necesitara, siempre que no superara la fecha límite de superación para cada unidad, transcurrida la cual tendrían que pasar al curso convencional. En total hubo a lo largo del curso académico 30 sesiones semanales de evaluación. Al final del curso era necesario hacer una prueba final adicional y más general sobre el temario total (las ocho unidades).

De un modo semejante a lo realizado por Weismann y Saphiro (3) en Texas, se introdujo una motivación de impulso a la velocidad: la prueba correspondiente a la octava unidad, como se especificará posteriormente, quedó sustituida por la realización de un trabajo bibliográfico y su exposición oral. En tal situación, y siendo el plazo normal de superación de la 7.^a unidad la vigésima séptima semana, sin embargo aquellos alumnos que hubiesen conseguido ello en veintidós semanas y hubiesen realizado en este mismo plazo el trabajo correspondiente a la 8.^a unidad, quedaron dispensados de la realización de la prueba global final.

2.2.3 Desarrollo del curso

Como supervisor general del grupo SIP, coordinador del funcionamiento de los subgrupos, confeccionador de pruebas, etc., fue encargado uno de los profesores del Departamento (JDG).

Antes de comenzar el estudio de cada unidad, los alumnos recibieron, información oral y detallada sobre el objetivo que se perseguía, la materia objeto de estudio y la bibliografía que podría utilizar en cada caso particular. Los alumnos quedaron en libertad de poder asistir a las clases lectivas del curso convencional, aunque, como es lógico, a medida que transcurrió el curso se produjo un desfase debido a la mayor velocidad del grupo SIP respecto al curso convencional.

Como el Departamento de Bioquímica no contaba con suficiente número de profesores que pudiesen actuar de tutores, se distribuyó a los 62 alumnos del grupo SIP en 10 subgrupos, y al frente de cada uno de estos subgrupos se nombraron dos monitores procedentes del alumnado de cursos superiores (especialmente de segundo curso), que cuando cursaron la asignatura en años anteriores habían obtenido calificaciones destacadas (sobresaliente o matrícula) y que voluntariamente se prestaron a mantener semanalmente, al menos, una hora de reunión con su subgrupo en los locales del Departamento, aparte de otras entrevistas adicionales y sin perjuicio de que cada alumno, al igual que los del curso convencional, consultase en las horas de consulta al profesor que estuviera encargado del temario correspondiente a cada unidad dentro del curso convencional.

En virtud de la diferente velocidad del avance de los diferentes componentes del SIP, se realizaron en total cuatro pruebas diferentes de la 1.^a unidad, cinco de la 2.^a, seis de la 3.^a, siete de la 4.^a y 10 de las 5.^a, 6.^a y 7.^a Respecto a la 8.^a unidad, debido a la dificultad de encontrar los temas en los libros de texto más normales y a que la mayoría de los alumnos no poseían suficientes conocimientos del idioma inglés necesario para el estudio de la bibliografía, se sustituyó la prueba usual por la preparación, a elección del alumno, de uno de los temas que componían esta última unidad, utilizando el material bibliográfico del Departamento durante un período amplio de tiempo. La exposición oral del tema se realizó ante los profesores del Departamento y los alumnos que libremente desearan asistir, incluyendo al final de la exposición un período de discusión dedicado a matizaciones, reparos o puntualizaciones por parte de los asistentes, así como la posible contestación por parte del expositor. Los profesores realizaban inmediatamente una evaluación de la 8.^a unidad que se sumaba a las de las unidades anteriores, obteniéndose así una calificación final para cada alumno, que era definitiva o no, según tuviesen o no liberada la prueba final.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como era de esperar, la capacidad de autorregulación del método hizo que el grupo, inicialmente homogéneo, se fraccionase progresivamente. El cuadro I constituye un resumen de cómo fue el curso. De los 61 alumnos que comenzaron, sólo 26 (42,6 por 100) consiguieron alcanzar el final, eliminándose del grupo y transfiriéndose al curso convencional los otros 35. La figura 1 completa este aspecto del cuadro I al indicar los alumnos que permanecieron en el grupo SIP a lo largo de las unidades.

NUMERO DE ALUMNOS

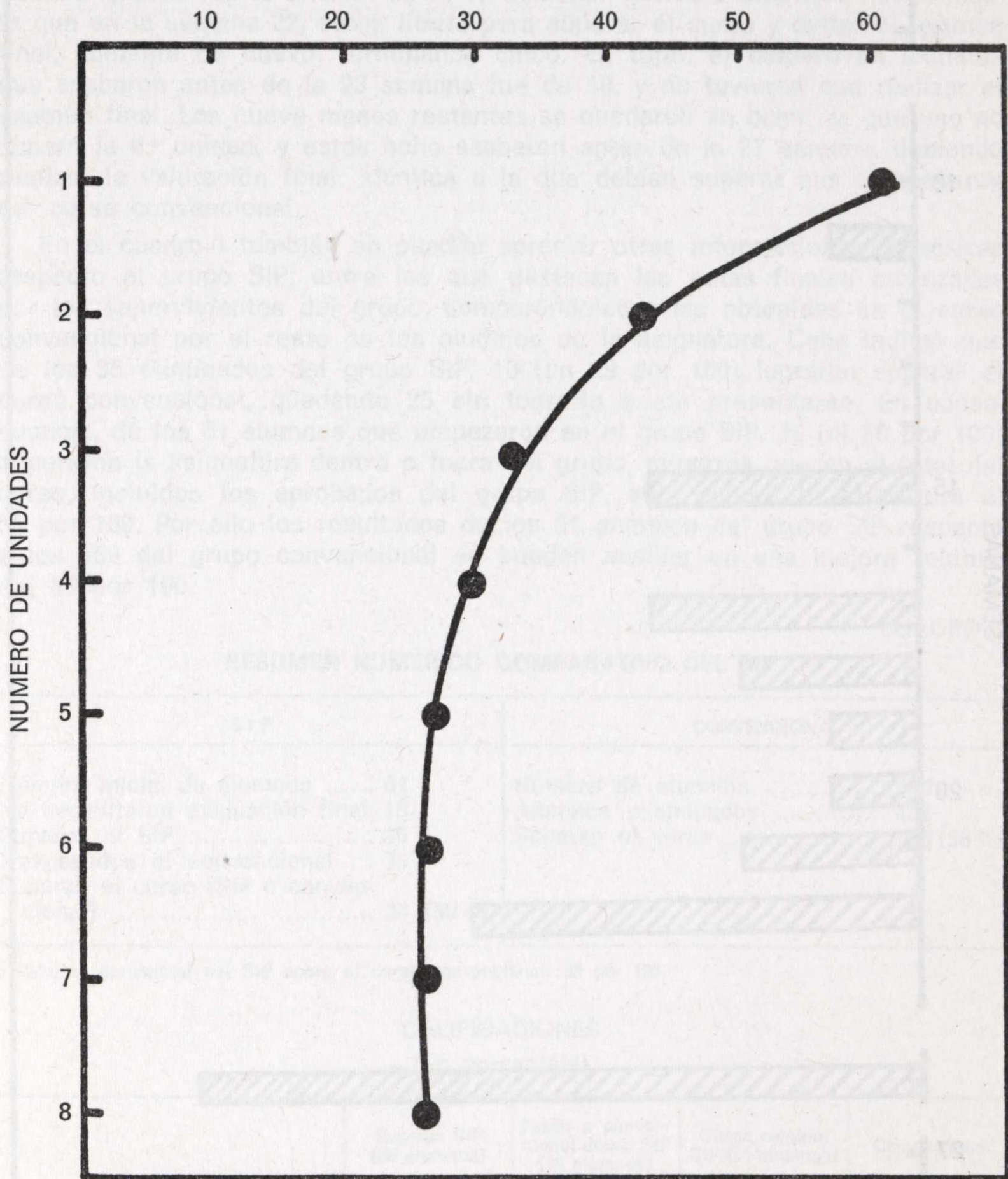


Figura 1.—Número de alumnos que quedaron formando parte del SIP, tras la superación de las unidades didácticas.

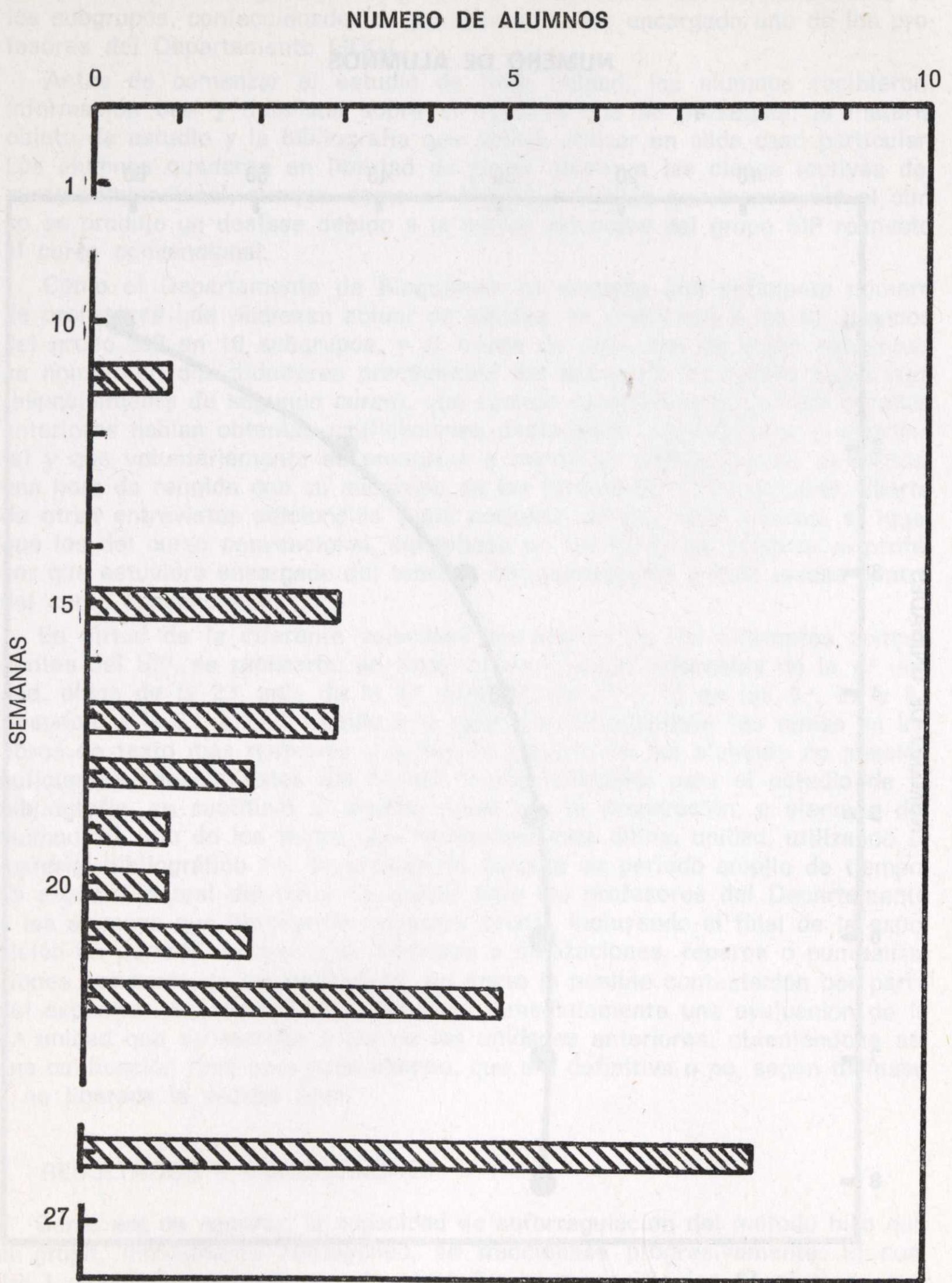


Figura 2.—Distribución de los alumnos que superaron el SIP a lo largo de las semanas del mismo.

De los 35 eliminados, 18 (más del 50 por 100) lo fueron tras cumplirse la fecha límite de la 1.^a unidad (tres de ellos, sin haberse presentado a ninguna de las cuatro pruebas efectuadas para esa 1.^a unidad), disminuyendo progresivamente después el número de eliminados.

La figura 2 indica la velocidad individual de superación global del curso SIP. Un alumno logró superar las siete unidades al final de la 11 semana; hasta la semana número 15 no terminó ningún otro, haciéndolo tres en esa ocasión, número que se repite al final de la 17 semana. Vuelve a disminuir luego, hasta que en la semana 22, fecha límite para superar el curso y evitar el examen final, aumenta de nuevo, terminando cinco. En total, el número de alumnos que acabaron antes de la 23 semana fue de 18, y no tuvieron que realizar el examen final. Los nueve meses restantes se quedaron en ocho, ya que uno no superó la 6.^a unidad, y estos ocho acabaron antes de la 27 semana, debiendo realizar la valoración final, idéntica a la que debían superar sus compañeros del curso convencional.

En el cuadro 1 también se pueden apreciar otras informaciones numéricas respecto al grupo SIP, entre las que destacan las notas finales alcanzadas por los supervivientes del grupo, comparándolas a las obtenidas en el curso convencional por el resto de los alumnos de la asignatura. Cabe indicar que de los 35 eliminados del grupo SIP, 10 (un 29 por 100) lograron superar el curso convencional, quedando 25 sin lograrlo o sin presentarse. En consecuencia, de los 61 alumnos que empezaron en el grupo SIP, 36 (el 59 por 100) superaron la asignatura dentro o fuera del grupo, mientras que en el total del curso, incluidos los aprobados del grupo SIP, sólo superó la asignatura el 38 por 100. Por ello los resultados de los 61 alumnos del grupo SIP respecto a los 459 del grupo convencional se pueden evaluar en una mejora relativa del 55 por 100.

CUADRO 1

RESUMEN NUMERICO COMPARATIVO DEL SIP

SIP	CONVENCIONAL
Número inicial de alumnos 61	Número de alumnos 459
Nº. necesitaron evaluación final. 18	Alumnos examinados 402
Superan el SIP 26	Superan el curso 176 (38%)
Tras pasados al convencional ... 35	
Superan el curso (SIP o convencional) 36 (59%)	

Mejora porcentual del SIP sobre el curso convencional: 55 por 100.

CALIFICACIONES

(En porcentaje)

	Superan SIP (26 alumnos)	Pasan a convencional desde SIP (35 alumnos)	Grupo original SIP (61 alumnos)	Convencional
Sobresaliente-Honor	3	0	3	2
Sobresaliente	5	0	5	3
Notable	10	0	10	7
Aprobados	25	29	41	26
No presentados	—	8	5	12

El cuadro II es un resumen porcentual de los resultados de una encuesta recogida al final del curso a los 61 componentes del SIP. Dicha encuesta, contestada por 47 de ellos (el 77 por 100), indica la opinión de los sujetos activos sobre el método. Destaquemos que la inmensa mayoría (90 por 100) señalaron el curso SIP como requeridor de más tiempo y esfuerzo que el curso convencional, aunque también la mayoría (70 por 100) estimaron que, a pesar de ello, gozaron de mayor autonomía para la administración de su tiempo. Notable fue también la coincidencia al señalar las grandes dificultades que les supuso simultanear la enseñanza de la Bioquímica por el método SIP con la de las otras cuatro asignaturas que completan el primer curso del *curricu-*

CUADRO 2

RESUMEN PORCENTUAL ENCUESTA A LOS ALUMNOS DEL GRUPO SIP

(Sobre 61, contestan 47 [77 %], firmando el 64 % de los que contestaron)

	Porcentaje
Pregunta número 1:	
<i>¿Qué esperaba del Método Keller?</i>	
— Más facilidad de aprobar el curso	59,5
— Más posibilidad de aprender	19,1
— Ambas cosas	19,1
Pregunta número 2:	
<i>¿Qué le pareció el Método al serle expuesto?</i>	
— Mejor que el tradicional	95,7
— Igual que el tradicional	4,3
Pregunta número 3:	
<i>Estudió y trabajó:</i>	
— Más que en el curso normal	91,4
— Igual que en el curso normal	6,3
— Menos que en el curso normal	2,1
<i>Tiempo empleado:</i>	
— Más que en el curso normal	91,4
— Igual que en el curso normal	6,3
Pregunta número 4:	
<i>Grado de autonomía:</i>	
— Mayor que en el curso normal	70,2
— Igual que en el curso normal	21,2
— Menor que en el curso normal	4,3
Pregunta número 5:	
<i>Relación con profesores, fue:</i>	
— Satisfactoria	76,5
— Insatisfactoria	10,6
<i>Respecto al curso normal, fue:</i>	
— Más satisfactoria	53,1
— Igual	36,1
— Menos	4,3

Pregunta número 6:

La actuación de monitores:

- Los considera necesarios 55,3
- Los considera innecesarios 40,4

Este curso, su actuación ha sido:

- Buena 28
- Deficiente 44,6
- Mala 12,7

Pregunta número 7:

Cree interesante las unidades temáticas:

- Sí, todas 65,9
- Algunas 23,8

Han existido lagunas para su formación:

- Sí 10,6
- No 65,9

Pregunta número 8:

¿Qué material ha empleado para preparar las unidades?:

- Libros, apuntes y clases teóricas 79,2
- Libros y apuntes 14,9
- Apuntes y clases teóricas 4,2
- Sólo clases teóricas 2,1

Pregunta número 9:

¿Ha supuesto conflicto simultanear esta asignatura (mediante el Método) con las demás asignaturas?

- Sí 93,6
- No 2,1

Pregunta número 10:

(Sólo para los que llegaron al final con el Método SIP.)

¿Considera más fácil o más difícil superar la asignatura por este método?

- Más fácil 73
- Más difícil 15,4

Pregunta número 11:

¿Considera interesante la generalización del Método a todas las asignaturas?

- Sí 70,2
- No 25,5

Pregunta número 12:

En resumen, el Método seguido le ha parecido:

- Excelente 14,8
- Notable 23,8
- Aceptable 53,1
- Deficiente 0
- Malo 2,1

lum en nuestra Facultad (Bioestadística, Biofísica, Biología y Anatomía humana I). A pesar de todo ello, sólo un 2 por 100 estimó al método tal como se puso en práctica, malo, mientras que la pregunta 11 indicó que un 70 por 100 creía interesante incluso su generalización al resto de las asignaturas. En el cuadro II se pormenorizan otras respuestas a las principales cuestiones de la encuesta.

En cuanto a la innovación de la intervención de alumnos como monitores de los subgrupos, pareció constituir el mayor fracaso. En efecto, si observamos la pregunta número 6, mientras que la mayoría (más del 55 por 100) estimó necesaria la presencia de monitores, también la mayoría (57 por 100) encontró su actuación concreta en este caso como no buena (incluso un 13 por 100 la calificó como francamente mala), indicando además la mayoría como deseable, que, en una posible reedición del método en el futuro, los monitores deberían ser profesores, a ser posible los mismos que dictaban las lecciones en el curso convencional. Es muy posible que, en este resultado, haya influido poderosamente el que siendo estos monitores alumnos de cursos superiores, tenían que dedicarse a sus propias materias prácticas y teóricas, lo que, sobre todo a medida que el año académico avanzaba, les imposibilitó para prestar la ayuda a que se comprometieron inicialmente. Fue efectivamente a partir del segundo trimestre del curso cuando llegó a desaparecer, en bastantes casos, la entrevista semanal señalada en principio para cada subgrupo, siendo desde entonces sólo los profesores del curso convencional quienes, a la medida de sus disponibilidades de tiempo, resolvieron las dudas de los alumnos.

Los alumnos del grupo realizaron prácticas de laboratorio, pero con independencia de su pertenencia a él, integrados en este aspecto en el curso convencional.

Como conclusiones de esta experiencia, señalaremos que el método aquí resumido, calificado mayoritariamente como deseable por los alumnos en su encuesta, y refrendado como tal por los resultados obtenidos (promedios, calificaciones individuales, etc.), puede mejorarse en posibles reediciones, cuidando fundamentalmente los siguientes puntos que, por otra parte, inciden en los defectos infraestructurales de la masificada enseñanza de nuestra Facultad:

1. Utilización como monitores de personas pedagógicamente cualificadas.
2. Uso de material adecuado (guías detalladas de cada unidad, medios audiovisuales con las unidades esquematizadas, etc.) y de locales permanentemente dedicados a este método.
3. Coordinación interdisciplinaria e incluso, si fuera posible, generalización del método, tanto en alumnos como en asignaturas.

Por esto, aunque es posible una reedición del grupo SIP en posteriores años académicos, incluso bajo las mismas circunstancias apuntadas, posiblemente fuera mucho más eficaz llevarlo a cabo en cursos superiores de número total de alumnos menor, donde no fuera sólo un 10 por 100 el porcentaje de participación, para intentar aprehender la asignatura de forma más personal y responsable, puesto que, al aumentar el porcentaje de alumnos que dominan idiomas extranjeros (inglés fundamentalmente), podrían emplear libros, revistas y separatas en dichos idiomas, pudiendo aspirarse así a eliminar progresivamente la memorística enseñanza actual, en orden a conseguir mayores beneficios en cuanto a formación y capacidad crítica del futuro profesional.

BIBLIOGRAFIA

1. KELLER, F. S.: *A personal course in Psychology*, R. Ulrich, T. Sctachnik y J. Mabry, editores. The Control of behaviour. Glenview Ill, Scott, Foresman (1966), pp. 91-93.
2. KELLER, F. S.: *Good-bye, teacher*, J. Applied Behaviour Analysis 1, (1968), pp. 79-89.
3. WEISSMAN, R. A., y SAPHIRO, D. M.: «Personalized System of Instruction (Keller Method) for Medical School Biochemistry», *J. of Medical Education* 48, octubre 1973, pp. 934-938.
4. COHEN, A. J.; SLOVIN, D. L.; FRANZBLAU, C., y MAROTT SINEX, F.: «A self-Paced Biochemistry Course for Medical Students», *J. of Medical Education* 48, marzo 1973, pp. 289-290.
5. ALCIRA M. del C. BATLLE: «A Self-Paced Avanced Biochemistry Course for Science Students at the School of Sciences of the University of Buenos Aires», *Biochemical Education* 3 (2), abril 1975, pp. 28-30.

ANEXO

TIPOS DE CLAVES UTILIZADAS EN LA CONFECCION DE LAS PRUEBAS SEMANALES

CLAVE «A»:

Escoja la proposición más adecuada de las cinco que se le someten.

Ejemplo:

Láctico deshidrogenasa:

- 1) El enzima sólo existe en músculo cardíaco.
- 2) En el músculo esquelético está inhibido por piruvato.
- 3) Es un trímero.
- 4) Existen varios isoenzimas.
- 5) En su composición entran a formar parte cinco tipos diferentes de subunidades (monómeros).

CLAVE «B»:

La pregunta consta de cuatro proposiciones; la respuesta válida será:

- 1) Si las cuatro proposiciones *a*, *b*, *c* y *d* son ciertas.
- 2) Si *a*, *b* y *c* son ciertas y *d* falsa.
- 3) Si *a* y *c* son ciertas y *b* y *d*, falsas.
- 4) Si *b* y *d* son ciertas, y *a* y *c*, falsas.
- 5) Si *a*, *b*, *c* y *d* son falsas.

Ejemplo:

Sobre el ácido láctico:

- a) El ácido láctico formado durante la actividad muscular se reconvierte *in situ* en glucógeno, durante la recuperación.
- b) La mayor parte del ácido láctico encontrado en músculo procede del hígado.
- c) En músculo cardíaco, la glicolisis produce fundamentalmente ácido láctico.
- d) Láctico deshidrogenasa, en músculo esquelético, está inhibido por poruvato.

1 2 3 4 5

CLAVE «C»:

La pregunta propuesta consta de dos frases, separadas por la palabra *porque*. La primera es una afirmación, y la segunda, otra afirmación que pretende justificar o ser la razón causal de la primera. La respuesta válida será:

- 1) Si la afirmación y la razón son ciertas, y la segunda justifica a la primera.
- 2) Si ambas son ciertas, pero la segunda no justifica a la primera.
- 3) Si la primera es cierta, y la segunda, falsa.
- 4) Si la primera es falsa, y la segunda, cierta
- 5) Si ambas son falsas.

Ejemplo:

De los cinco isoenzimas de láctico-deshidrogenasa, H_4 , H_3M , H_2M_2 , HM_3 y M_4 , en caso de infarto de miocardio cabe esperar un incremento en el contenido habitual de H_4 en el suero, *porque* ese isoenzima es el predominante en el músculo cardíaco.

1 2 3 4 5

Documentación

En la medida en que la sociedad actual deviene cada día más compleja, el análisis tradicional de cuestiones tradicionales se debate en una insalvable crisis, no siendo una excepción las cuestiones referentes a la interrelación educación-sanidad. Es así que los clásicos modelos de sanidad infantil son cada vez menos aplicables en relación con las variables circunstancias históricas, culturales, psicológicas, económicas, etcétera, circunstancias que exigen su continua evaluación en relación con las influencias que ejercen sobre este colectivo y las consecuencias sobre generaciones futuras. En este sentido, aunque existe una considerable variación a través de los países avanzados, sus servicios de sanidad escolar no se han adaptado en general a los rápidos cambios producidos, por lo que todos ellos se encuentran en proceso de reestructuración y adaptación.

Por una parte los problemas educativo-sanitarios son enfrentados hoy por equipos interdisciplinarios, en los que confluyen educadores, médicos, psicólogos, sociólogos, urbanistas, etc.; por otra, toman específico relieve aspectos novedosos, como los relativos a la seguridad, las drogas, la educación sexual, etc., objeto de una copiosa y reciente bibliografía

Los dos documentos que se insertan a continuación, tomados de la obra de la UNESCO «Planification des programmes d'enseignement et problèmes sanitaires actuels» (1974), ilustran sobre la dirección que deberían tomar la planificación de los programas de enseñanza sanitaria en dos problemas típicos de la sociedad de nuestro tiempo: la seguridad de la vida y el uso de la droga.

I. LA EDUCACION RELATIVA A LA SEGURIDAD *

A medida que la lucha contra las enfermedades llega a ser más eficaz, los accidentes toman proporcionalmente una mayor importancia. En efecto, constituyen una de las principales causas de fallecimiento entre los niños y los adultos de numerosos países. Por otra parte provocan inmensos daños personales y materiales. Al igual que las enfermedades crónicas, los accidentes pueden entrañar la hospitalización, la invalidez, la interrupción del trabajo escolar o profesional. Sin contar los sufrimientos humanos que de ellos se derivan, cuestan a la economía sumas astronómicas.

* Artículos aparecidos en «Planification des programmes d'enseignement et problèmes sanitaires actuels, études et documents d'éducation» núm. 13. Traducción española, publicada con la autorización de la UNESCO, 1974.

EL PROBLEMA DE LOS ACCIDENTES

Los sufrimientos humanos y las pérdidas financieras derivados de los heridos y muertos causados por accidentes que podían haber sido evitados, constituyen un problema de sanidad pública cuya importancia sólo ha sido superada por las hecatombes producidas por las epidemias de peste o las guerras mundiales. Recientes estadísticas realizadas en los Estados Unidos (1) ilustran perfectamente la amplitud que este problema alcanza en algunos países; en efecto, los accidentes constituyen la principal causa de muerte entre las personas de edad inferior a treinta y ocho años, y ocupan el cuarto lugar en relación con el conjunto de la población. Las muertes accidentales alcanzan la tasa anual del 56 por 100.000. En 1970, el número de muertes accidentales ha sido de 114.000, de las que 54.500 eran debidas a accidentes de automóvil, 26.500 a accidentes domésticos y 14.200 a accidentes laborales. Entre los niños de uno a catorce años, los accidentes constituyen una causa de muerte superior en importancia a las seis enfermedades más peligrosas. Entre los jóvenes de quince a veinticuatro años, los accidentes provocan más muertes que todas las otras causas de muerte juntas, y casi siete veces más que la causa de muerte que les sigue en importancia. En este grupo de edad, de cada cinco víctimas cuatro pertenecen al sexo masculino.

La particular tragedia implícita en este gran número de muertes accidentales se encuentra en que los traumatismos acaban con la vida de millares de personas que hubieran podido tener una vida larga y productiva; por el contrario, aquellas otras personas aquejadas de afecciones o tumores malignos, de enfermedades de corazón, de congestión cerebral o de muchas otras enfermedades crónicas, generalmente mueren a una edad más avanzada, de manera tal que las muertes accidentales llevan consigo la pérdida de un mayor potencial número de años-hombres productivos que las resultantes de enfermedades crónicas.

El tratamiento de los accidentados representa una tarea enorme para los médicos, el personal paramédico y los hospitales. En los Estados Unidos, una persona sobre cuatro sufre cada año un accidente más o menos grave. Entre las personas heridas en 1970 —más de 52 millones—, muchas han sido tratadas en su lugar de trabajo o en su casa, pero la mayoría han recibido asistencia en consultorios médicos, ambulatorios o en los servicios de urgencia de los hospitales. Se calcula que cada año se hospitalizan más de dos millones de víctimas de accidentes; éstas ocupan 65.000 camas de hospitales durante veintidós millones de días de hospitalización y movilizan los servicios de 88.000 personas. En los Estados Unidos, aproximadamente, una de cada ocho camas se encuentra ocupada, en los hospitales generales, por una víctima de accidente.

En todas partes donde hay gente ocurren accidentes, es decir, en las casas, en las escuelas, en los lugares de trabajo, en las calles y en las carreteras, en la ciudad y en el campo, en la tierra, en el agua y en el aire —en realidad, en todas partes—. Ningún medio ambiente frecuentado por el hombre se encuentra libre de accidentes. Los tipos de accidentes son numerosos y variados. En general, son los accidentes de automóvil, las caídas, los ahogamientos y las quemaduras los que llevan consigo un mayor número de víctimas mortales, en proporciones que varían de un país a otro.

(1) National Safety Council, *Accidents Facts*, Chicago, Ill: The Council, 1971.

No existe una sola causa de accidente. Los fallos mecánicos y personales, los riesgos relacionados con el medio ambiente, la insuficiencia de conocimientos y aptitudes, el carácter inadecuado de las actitudes y del comportamiento, pueden desempeñar un papel. La mayoría de los accidentes suceden porque la gente no toma las preocupaciones necesarias para proteger su persona y la de los demás. Los accidentes no son fruto del azar. Fundamentalmente son debidos a la violación de las reglas, de las prescripciones o de los usos elaborados a lo largo de los años con el fin de dar a la gente la posibilidad de sobrevivir.

Muchas personas no han aprendido la práctica de la seguridad. Personas que intentan realizar proezas superiores a sus capacidades, seres bajo una fuerte emotividad o en estado de ebriedad, aquellos cuyo sentido de la vista o del oído es defectuoso y aquellos que se encuentran fatigados, pueden provocar accidentes. Las actitudes defectuosas o negativas, la comtemporización o la falta de atención contribuyen a aumentar el número de accidentes causantes de muertos y heridos; algunos de estos factores se encuentran relacionados entre sí, y en numerosos casos las actitudes defectuosas son debidas a una falta de conocimientos.

En algunos países, el vertiginoso aumento del número de accidentes corporales y de los fallecimientos accidentales se encuentra en relación con la aparición de nuevos riesgos y peligros que acompañan el progreso de la moderna tecnología. El desarrollo de la electrificación, especialmente en las regiones rurales; el empleo de potentes insecticidas, el creciente número de vehículos automovilísticos de todas clases que utilizan carreteras construidas para una circulación más primitiva constituyen algunos ejemplos.

La noción de «predisposición a los accidentes» resulta bastante difícil de definir. Probablemente existen determinadas personas que por su estructura mental se encuentran más sujetas que otras a los accidentes, pero no es fácil identificarlas. Además, es preciso señalar que determinados medios ambientes son muy favorables a los accidentes. Constituye una realidad el que las viviendas miserables y superpobladas, situadas en casas ruinosas, resultan particularmente favorables a los accidentes. Para la madre no es fácil cuidar de la seguridad de los niños pequeños, cuando no dispone para todas las faenas del hogar, como la cocina y el lavado, de aparatos aptos o éstos se encuentran amontonados en espacio reducido. Los niños se encuentran en constante peligro cuando se colocan en el suelo cacerolas o hervidores conteniendo líquidos a altas temperaturas, cuando no existen armarios donde se puedan guardar los medicamentos o las sustancias peligrosas o cuando una chimenea sin protección contra las chispas ocupa un gran espacio en una habitación pequeña. Los desperfectos, sobre todo en las escaleras y en los suelos, constituyen una fuente permanente de peligro. La falta de espacio para jugar en el interior o en las inmediaciones de la vivienda obliga a los niños a bajar a la calle. Cuando las familias viven en condiciones económicas difíciles y cuando la madre se ve obligada a trabajar fuera del hogar, sucede con frecuencia que los niños pequeños permanecen solos en la casa durante varias horas. Los accidentes causados por quemaduras (los más graves, entre los niños pequeños) suceden, sobre todo, cuando los niños se encuentran solos. La chimenea construida casi al ras del suelo, la placa no protegida de la cocina eléctrica, así como el quemador a gas de la cocina, constituyen fuentes constantes de peligro. Condiciones de este tipo, entre muchas otras, tienden a «provocar» accidentes.

¿Qué se puede hacer para reducir el número de accidentes? La política de prevención de accidentes incluye cuatro aspectos principales: 1) medidas técnicas, 2) la aprobación de una legislación reguladora, 3) la aplicación de normas e instrucciones y 4) una acción educativa. Existen numerosos ejemplos de los resultados que es posible obtener mediante estos cuatro tipos de medidas preventivas, sobre todo con referencia al medio industrial. La espectacular disminución del número de accidentes laborales en determinadas industrias mecánicas merece ser subrayada y constituye una prueba de la eficacia de las medidas de prevención cuando la preparación y la puesta en obra de los programas de seguridad incluyen estos cuatro aspectos de manera simultánea.

Estudios técnicos más avanzados pueden aumentar la seguridad de los coches y de las carreteras para los conductores y los pasajeros. Resulta posible fabricar juguetes que no entrañen ningún peligro de accidente, construir lugares de juego que respondan tanto a una preocupación por la seguridad como por la diversión de los niños, concebir casas en las que las «trampas» de las escaleras y los suelos sean eliminadas. En el campo de los estudios técnicos cuyo objetivo es la seguridad, nos llega del Reino Unido un ejemplo muy convincente, en donde una nueva concepción de la pantalla de la chimenea ha permitido reducir considerablemente el número de accidentes por quemadura.

La educación viene a completar las medidas en que se encuentran basados los programas eficaces de prevención de accidentes. El principal objetivo de la educación para la seguridad es inculcar a los niños, a los adolescentes y a los adultos la idea de riesgo de accidente implícita en la vida de todos los días, enseñándoles los medios para hacerles frente. El lema «Seguridad ante todo» no es suficiente; a nadie le interesa vivir únicamente para preservar su seguridad. Parece más realista adoptar como objetivo la fórmula «La seguridad permite una existencia más interesante». Un poco de reflexión, de tiempo y de cuidado dedicados a hacer las cosas con prudencia pueden significar la vida en lugar de la muerte, el placer en lugar de la desgracia, el éxito en lugar del fracaso.

EL PROBLEMA DE LAS CATASTROFES

Además de los accidentes en que una o varias personas se encuentran implicadas, existen también catástrofes naturales o provocadas por el hombre: incendios, inundaciones, terremotos, accidentes de transporte, explosiones, huracanes, tornados, tempestades de nieve, rayos, agresiones mediante armas convencionales o nucleares, etc. Estos acontecimientos pueden producirse y generalmente se producen de manera inesperada y en lugares imprevistos; con frecuencia causa muchos muertos y heridos y daños materiales. Para preservarse de tales catástrofes se precisa de una planificación muy adelantada y de una organización capaz de ayudar a las personas a sobrevivir. Resulta conveniente que las personas aprendan los conocimientos, los métodos y las técnicas que han de necesitar para hacer frente a la situación.

En caso de catástrofe, las escuelas son particularmente vulnerables y ninguna de ellas se encuentra, ni puede encontrarse, completamente protegida. Cada año pueden salvarse millares de vidas de jóvenes y niños mediante eficaces precauciones contra las catástrofes, en tanto que se pierden otras

vidas por no haberse tomado en cuenta determinadas advertencias ni alguna precaución. La preparación para las catástrofes es una necesidad y constituye una importante tarea educativa para el personal de las escuelas.

CONSECUENCIAS PARA UNA VIDA SANA EN LA ESCUELA

Los terrenos que circundan las escuelas, sus edificios y su material contribuyen en gran medida a la seguridad del medio ambiente escolar. Su concepción, su mantenimiento y su utilización deben conformarse a principios y métodos cuidadosamente elaborados con vistas a la prevención de los accidentes.

Un programa de seguridad escolar debe incluir, al tiempo, una educación en el campo de la seguridad y en el de la prevención de los accidentes. La educación en el campo de la seguridad prevé un determinado número de experiencias mediante las cuales los niños y los jóvenes pueden aprender a tomar decisiones razonables y a elegir correctamente en los casos en que ellos mismos u otras personas corran el peligro de resultar heridas. La prevención de los accidentes consiste en el dominio del medio ambiente (es decir, de los terrenos de la escuela, de los edificios, del material y de los objetos) y del comportamiento humano (de los alumnos, del personal y de los visitantes), a fin de eliminar las condiciones y situaciones capaces de provocar heridas corporales o daños materiales.

Un programa de seguridad escolar implica la participación de los alumnos, de los profesores, del personal administrativo y de vigilancia, del personal de oficina, de los técnicos y de los guardias, del personal sanitario de la escuela, de las autoridades escolares locales, de los padres de alumnos, de los especialistas en sanidad pública, de los representantes de los bomberos, de la policía, de los organismos encargados de hacer frente a las catástrofes civiles y también de los representantes de otros organismos comunitarios oficiales o de carácter benéfico. En realidad, cualquier persona que en uno u otro sentido participe en el funcionamiento de la escuela tiene un papel que desempeñar y una parte de responsabilidad en un programa de seguridad escolar.

Al director del centro le incumbe: 1) la determinación, de acuerdo con el Ministerio de Educación, de las directrices concretas de la educación para la seguridad y la prevención de los accidentes, y 2) la designación de los responsables de la dirección y la coordinación del programa de seguridad. En determinados casos es el director del centro quien dirige el programa, aunque con frecuencia designe un controlador, un coordinador un director de la seguridad.

Veamos algunos de los principales aspectos de un programa de seguridad escolar (2):

1. Un consejo o un comité de seguridad, formado por representantes de la Administración, de los profesores, de los alumnos, del personal médico de la escuela y de los organismos comunitarios encargados de la seguridad. Incumbe a este consejo: a) analizar las causas de los accidentes escolares y estudiar la forma en que podrían ser evitados; b) recomendar a los profesores, a la Administración y al Ministerio de Educación las medidas nece-

(2) En *Healthful School Environment*, publicación del Joint Committee on Health Problems in Education de la National Education Association y de la American Medical Association, Washington, D. C., y Chicago, 111. 1969, pueden encontrarse informaciones detalladas en materia de programas de seguridad escolar.

sarias para la prevención de los accidentes; c) llevar al conjunto del programa escolar las sugerencias relativas a la educación para la seguridad; d) cerciorarse de la seguridad de las condiciones de vida en la totalidad del medio ambiente escolar, y e) poner a punto una serie de disposiciones sobre las precauciones a adoptar y la conducta a seguir en caso de urgencia, sobre los ejercicios de lucha contra incendios, la reglamentación de la circulación, la inspección periódica de los edificios y terrenos de la escuela, a fin de descubrir todo aquello que amenace o pueda amenazar la seguridad.

2. Un plan minucioso y de moderna concepción para la seguridad de la circulación tanto dentro de la escuela como en sus alrededores. En numerosas localidades se ha recurrido corrientemente a los servicios de patrullas de seguridad escolar (constituidas por los alumnos de mayor edad) para proteger las idas y venidas de los alumnos entre su escuela y su domicilio, en los edificios escolares y en los coches dedicados al transporte escolar. Puede resultar útil señalar los pasos de peatones, indicar la proximidad de escuelas en las calles que las rodean, instalar semáforos y hacer que los adultos dirijan el paso en aquellos cruces donde la circulación es intensa.

3. La seguridad en el transporte de alumnos por medio de autocares. A medida que los distritos escolares se empuñan, el número de alumnos transportados y las distancias recorridas aumentan de año en año. Para la recogida de los alumnos se precisan conductores expertos cuya capacidad física se combine con una vivacidad de espíritu, así como de vehículos apropiados cuya fabricación, equipamiento y funcionamiento satisfagan todas las normas de seguridad. Se necesita igualmente que la conducta de los alumnos, la carga máxima del vehículo y las paradas en donde los pasajeros puedan montar o descender se encuentren reglamentadas.

4. Medidas de seguridad en los laboratorios, los gimnasios, los campos de juego y de atletismo. Estas instalaciones y el material que en ellas se encuentra puede ser particularmente peligroso si todo se confía al azar. Es necesario precaverse contra toda eventualidad y no olvidar ningún esfuerzo para prevenir los accidentes.

5. Los reglamentos relativos a la circulación de bicicletas y a su estacionamiento, las fiestas escolares (bailes o de otro tipo), la utilización de edificios por la noche, la autorización o prohibición de fumar en los locales escolares, la circulación de las muchedumbres que se ven atraídas por las manifestaciones atléticas o por otras reuniones.

6. La educación para la seguridad en todos los niveles escolares y la organización de cursos especiales de socorrismo y de conducción de automóviles en las escuelas secundarias.

7. La recogida sistemática de datos relativos a los accidentes. A pesar de todos los esfuerzos realizados, no es posible evitar que ciertos accidentes se produzcan; por tanto, es necesario señalarlos y estudiarlos para obtener conclusiones sobre la forma en que conviene modificar el medio ambiente, ajustar los principios aplicados y mejorar los programas de educación para la seguridad.

CONSECUENCIAS PARA LOS SERVICIOS DE SANIDAD ESCOLAR

Es a la escuela a quien incumbe la obligación de socorrer en caso de urgencia a los alumnos o a los miembros del personal que se encuentran

enfermos o resultan heridos bien en la propia escuela, bien en el marco de las actividades exteriores por ella organizadas; la organización de tales socorros forma parte integrante de las obligaciones de los servicios sanitarios escolares. Resulta indispensable poner a punto y hacer aplicar las medidas precisas tendentes a permitir hacer frente a los acontecimientos normales que pueden presentarse cada día, así como a las situaciones no habituales que pueden resultar de una catástrofe. Sólo preparándose cuidadosamente contra todas las eventualidades que pueden derivarse de las enfermedades o las heridas se asegura la protección de los alumnos y del personal; se pueden evitar errores que pueden entrañar ciertas responsabilidades jurídicas y se disminuye el riesgo de reacciones nerviosas desproporcionadas ante acontecimientos poco frecuentes.

El plan de socorros de urgencia comprende los siguientes elementos:

1. Directrices permanentes. Consisten en una lista concreta de las medidas a tomar en caso de enfermedad o accidente en la escuela. Esta lista se encuentra generalmente elaborada por el personal de los servicios sanitarios escolares, se somete a la aprobación del consejo de administración de la escuela y de la dirección del centro y se ve revisada periódicamente desde la perspectiva del personal docente, de la de los padres y de la de los alumnos. Contiene recomendaciones detalladas sobre los primeros auxilios a prestar a los enfermos y a los heridos.

2. Disposiciones a tomar para advertir a los padres. Es indispensable que los padres sean avisados en caso de enfermedad del alumno o cuando éste resulta herido. Para facilitar esta tarea se precisa disponer en todo momento de un repertorio de los alumnos puesto al día, incluyendo para cada uno de ellos: *a)* el apellido, la dirección y el número de teléfono de los padres o del tutor (domicilio y lugar de trabajo), *b)* el apellido, dirección y número de teléfono de un familiar o de un vecino que haya aceptado cuidar del niño en caso de que no fuera posible advertir a sus padres o a su tutor, *c)* un certificado expedido por los padres o el tutor autorizando al personal de la escuela a llamar al médico en caso de causa grave y urgente, si no se ha podido advertir a los padres o al tutor, y *d)* cualquier instrucción o precaución especial a tomar en caso de urgencia.

3. Transporte de los alumnos enfermos o heridos. Esta responsabilidad incumbe generalmente a los padres. No obstante, puede suceder que el personal de la escuela cuente con los medios para realizar el transporte de un alumno enfermo o herido, bien a su domicilio, bien a un médico o al hospital. Resulta preciso determinar de forma concreta el camino a seguir.

4. Ayuda a los padres. Sucede que algunos padres no se dan cuenta de la importancia de continuar prestando cuidados especiales a un niño enfermo o herido, o que no sepan dónde dirigirse para ello. Un miembro del personal de la escuela puede aconsejarles sobre la forma de proceder, ayudándoles, por ejemplo, a encontrar un médico, a elegir un hospital o a ocuparse del transporte del niño. Es en cada caso concreto cuando se precisa ultimar los detalles relativos a este tipo de ayuda.

5. Medidas ulteriores. Resulta extremadamente importante seguir de cerca a todos los alumnos enfermos o heridos con el fin de asegurarse de que han sido objeto de un diagnóstico serio y de que han seguido el tratamiento que convenía a su caso. De esta forma podrán reintegrarse a la escuela en el menor tiempo posible o recibir una enseñanza a domicilio.

6. Vigilancia de los deportistas. Esta responsabilidad incumbe al personal sanitario y al personal de seguridad de la escuela y exige detalladas directrices sobre la manera de hacer frente a los accidentes que se producen a lo largo de las manifestaciones deportivas y atléticas organizadas por la escuela.

7. Informes relativos a los cuidados de urgencia. Al igual que en los casos de accidentes, resulta importante señalar cada caso de herida o enfermedad, consignando por escrito las medidas que se han tomado.

CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA SANITARIA

Examinemos algunos ejemplos de los hechos, nociones y comportamientos que son importantes aprender y enseñar en el campo de la seguridad:

1. Resulta posible prevenir casi todos los accidentes.
2. El conocimiento de las causas de los accidentes puede conducir a tomar medidas en orden a prevenirlos y evitarlos.
3. Será posible llegar a reducir el número de accidentes cuando todo el mundo acepte una mayor responsabilidad en su prevención y cuando se haya mejorado el acondicionamiento del medio ambiente.
4. La seguridad exige vigilancia con relación a lo que se hace y con relación al medio ambiente.
5. La seguridad de la vida está en relación con la evolución del medio ambiente.
6. La defensa contra las catástrofes tiene como objetivo de manera directa e inmediata la salvaguardia de la vida.
7. La supervivencia del individuo depende de la organización y la coordinación de los programas locales y nacionales apropiados para prevenir los accidentes y proteger contra las catástrofes.
8. Se precisan reglas y normas de seguridad para que todas las actividades en las que participan los seres humanos resulten seguras.

Sería conveniente que los principios de seguridad se enseñaran en la escuela primaria, en la que deberían formar parte integrante de las clases de educación sanitaria, de educación física, de ciencias, de estudios sociales, de lectura, de aritmética, de lengua y de formación artística. En esta fase sería conveniente establecer el contenido de las lecciones en función de las necesidades determinadas por medio de un análisis que tendría en cuenta: los peligros temporales y permanentes existentes en el medio ambiente de los alumnos; los peligros inherentes a sus actividades; las estadísticas obtenidas a través de relaciones detalladas y sistemáticas de los accidentes escolares; peligros inherentes a determinadas estaciones y a días particulares, como, por ejemplo, las fiestas legales; por último, el examen de los problemas propios de cada alumno.

En la escuela de nivel secundario el programa de educación para la seguridad debe encontrarse adaptado al nivel de madurez y a los intereses del grupo de edad correspondiente, y no debe consistir en una repetición de los temas tratados a lo largo de los cursos anteriores. A esta edad los jóvenes tienen un espíritu de aventura. Resulta preciso hacerlos comprender mejor las causas de los accidentes y la manera de evitarlos, y necesitan de una

motivación para aceptar «jugar con toda seguridad». Algunos opinan que la seguridad, por sí misma, constituye una materia con abundante contenido y que merece un lugar de primera fila en el programa de las escuelas de nivel secundario. No obstante, salvo las clases de conducción de automóviles, la enseñanza de la seguridad se encuentra generalmente incluida en los programas de educación sanitaria, de educación física, de ciencias, de estudios sociales, de artes industriales y de agricultura.

En todos aquellos lugares en donde el número de vehículos es muy numeroso, resulta absolutamente necesario elaborar un programa completo de educación de los conductores. A este fin se necesitan monitores competentes, mucho tiempo y un material adecuado que permita a los alumnos adquirir experiencia al volante de un coche, en la clase y en el laboratorio. En varios países se ha demostrado que una enseñanza de este tipo puede formar conductores seguros.

CONSECUENCIAS PARA LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Compete al personal escolar y a los organismos comunitarios tomar medidas con el fin de asegurar la seguridad en la casa, en la circulación, en los juegos y en los deportes y precaverse contra los peligros derivados de las catástrofes. La responsabilidad jurídica de algunas de las medidas de seguridad incumbe al tiempo a los servicios de bomberos y a los de la policía, así como a las autoridades escolares. Otros organismos locales, regionales o nacionales pueden prestar una preciosa cooperación para la elaboración o mejora del programa de seguridad escolar; éste es el caso particular de la Cruz Roja, de los clubs automovilísticos, de las agrupaciones cívicas, de las asociaciones científicas y técnicas, de las sociedades médicas, de los servicios de sanidad, de las asociaciones profesionales de enseñanza de conducta automovilística y de seguridad, de las comisiones, comités y consejos de seguridad.

PREGUNTAS PARA LOS PLANIFICADORES DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

1. ¿De qué tipo de accidentes son víctimas más frecuentemente los escolares y los jóvenes?
2. ¿Dónde, cuándo y cómo son víctimas de accidente los escolares?
3. Los edificios, los terrenos y el material escolar, ¿son modelo de seguridad?
4. ¿Existen informes cuidadosamente preparados y puestos al día concretando los principios y métodos en vigor en las escuelas en materia de seguridad y las precauciones contra las catástrofes?
5. ¿Existen consignas permanentes para el tratamiento de los alumnos accidentados o enfermos cuando se encuentran bajo la vigilancia del personal escolar?
6. ¿Existe un sistema eficaz que relacione detalladamente los accidentes escolares?
7. ¿Cuál es el tipo de educación en materia de seguridad necesario para cada nivel?

8. ¿Cuáles son los principios fundamentales de la educación para la seguridad, de la educación de los conductores y de las precauciones a tomar contra las catástrofes?
9. ¿Cuáles son los principios de seguridad que todos deben conocer y aplicar?
10. ¿Cómo es posible determinar y desarrollar las aptitudes necesarias para la seguridad y la supervivencia?
11. ¿Cuál es el papel de las actitudes y de los valores en la educación para la seguridad?
12. ¿Cuál es la relación entre la salud mental y la educación para la seguridad?
13. ¿Qué ayuda necesitan los profesores para mejorar la educación para la seguridad y de qué manera es posible proporcionarles esta ayuda?
14. ¿Cómo, dónde y por quién debe ser impartida la instrucción relativa a las primeras curas?
15. ¿Cómo resulta posible determinar la eficacia de los programas de seguridad?
16. ¿Qué recursos pone la comunidad a disposición de las escuelas con el fin de impartir una educación para la seguridad?

II. LA EDUCACION RELATIVA A LA DROGA

Ha sido el Comité de la OMS, formado por expertos en fármaco-dependencia (1), quien ha definido la droga (o medicamento) como «cualquier sustancia que, introducida en el organismo vivo, puede modificar una o varias de sus funciones». Existen decenas de millares de drogas. Su utilización por el hombre puede ser benéfica o nefasta, según las circunstancias. Gracias a determinadas drogas, enfermedades antes mortales, como la neumonía, la tuberculosis, el paludismo o la fiebre puerperal, son hoy en día curables en algunas partes del mundo; en el tratamiento de determinadas afecciones gastrointestinales y en la esquistosomiasis se han realizado progresos; con relación a las enfermedades mentales se puede hacer progresar a estos enfermos bien curándoles, bien readaptándoles. Además, el dolor y el sufrimiento disminuyen a medida que se van elaborando nuevas drogas.

Determinadas drogas son psicotóxicas o psicotropas. Pueden modificar el humor, la percepción o la conciencia; por ello son llamadas psicoactivas. Existe un gran número y variedad de sustancias psicoactivas, algunas de las cuales son utilizadas legítimamente por la terapéutica médica. Van desde las simples especies empleadas en la cocina (nuez moscada), pasando por algunas flores corrientes (semillas de volubilis) y plantas, como el cannabis, hasta drogas sintéticas muy elaboradas. El único carácter común a todas las drogas es que su utilización por un ser humano puede acarrear una dependencia con respecto a éstas. De acuerdo con el Comité de expertos de la OMS (2), la dependencia constituye «un estado psíquico, y algunas veces también físico, resultante de la interacción entre un organismo vivo y un medicamento, caracterizada por las modificaciones del comportamiento y por otros tipos de reacciones que en cualquier caso incluyen un impulso a tomar el medicamento de forma continua o periódica, a fin de volver a sentir sus efectos psíquicos y en determinadas ocasiones, con el fin de evitar el sufrimiento derivado de su privación. Este estado puede encontrarse acompañado o no de una tolerancia. Un mismo individuo puede ser dependiente de varios medicamentos». Por tolerancia se entiende el hecho de que una misma dosis de una droga determinada produzca efectos de intensidad decreciente.

EL PROBLEMA DE LA DEPENDENCIA CON RELACION A LA DROGA (3)

La historia de la utilización de drogas psicoactivas es casi tan vieja como la de la Humanidad:

Puede ser que los hombres de la Edad de Piedra hayan conocido ya el opio, el hachís y la cocaína. Los pueblos primitivos utilizaban estas drogas con el fin de provocar estados de embriaguez durante la celebración de las ceremonias religiosas y, en el caso del hachís, para preparar a los guerreros para el combate. Desde el año 2700 antes de Cristo, el emperador de

(1) Comité OMS de expertos en fármaco-dependencia, *Decimosexto informe*, Suiza, OMS, 1969. (Serie de informes técnicos número 407.)

(2) *Ibidem*.

(3) Esta sección ha sido tomada de un artículo del doctor Dale. C. Cameron, médico jefe (fármaco-dependencia), Organización Mundial de la Salud, «Conocimiento de las drogas», *Magazin de la OMS*, abril de 1971.

la China Shen Neng conocía la marihuana y la recomendaba especialmente contra la gota, el estreñimiento y la «distracción». Y en el 500 antes de Cristo, de acuerdo con el historiador griego Herodoto, los escitas también utilizaban drogas (4).

Actualmente en numerosos países existe una gran inquietud ante la extensión epidémica del empleo de drogas psicoactivas, especialmente entre los jóvenes. Este empleo de drogas implica con frecuencia una dependencia. Dado que las características de la dependencia varían según la droga de que se trate, resulta siempre necesario, cuando se utiliza este término, especificar de qué droga se trata.

Las drogas de *tipo morfina* (narcóticos) se encuentran constituidas, en primer lugar, por los derivados del opio. El opio es el jugo coagulado de la amapola, *Papaver somniferum L.*, que se desarrolla fácilmente en todo el mundo en terrenos secos y soleados. De ella se obtiene, además de otros productos útiles en la medicina, un alcaloide de poderosos efectos analgésicos, la morfina, denominada de esta forma en recuerdo de Morfeo, dios griego del sueño. La morfina puede ser transformada sin gran dificultad en codeína, con propiedades analgésicas ligeras y que actúa contra la tos. La heroína, subproducto del opio fácilmente fabricable a partir de la morfina, al igual que el opio en bruto, se utiliza normalmente por las personas que se encuentran en estado de dependencia con respecto a los narcóticos.

Un determinado número de compuestos sintéticos no derivados del opio cuentan también con propiedades narcóticas y analgésicas. Desgraciadamente suponen la misma dependencia que la morfina o el opio.

La dependencia psíquica creada por los narcóticos en general es fuerte y tiende a aparecer rápidamente; ofrece un impresionante abanico de manifestaciones paradójicas. Los estupefacientes son al tiempo euforizantes o sedativos y «alivian» tanto los estados de pasividad excesiva como la ansiedad o el dolor físico. Más que cualquier otra droga, casi constituyen la panacea que tantas personas buscan al sufrir de distintos males; alivian más de un mal en el mismo individuo en diferentes épocas, se toman para «disminuir» el dolor, para sentirse mejor o para no sentir nada más. Desgraciadamente, el estado de dependencia física subsiguiente aparece rápidamente y se intensifica paralelamente con el aumento de la dosis. Tome diez miligramos de morfina cada cuatro horas durante quince días y habrá alcanzado un apreciable estado de dependencia. Adaptado su organismo a la droga, exigirá tomas para prevenir la aparición de un malestar o de un síndrome de privación, característico de la intoxicación a través de los derivados del opio. El hábito de la droga se manifestará también por la necesidad de tomar dosis cada vez más fuertes para obtener el mismo efecto.

El síndrome de privación que aparece con la morfina o la heroína, pasadas las cuarenta y ocho o setenta y dos horas de la última toma, constituye un estado de «ansiedad» (tensión) física y mental, cuyas manifestaciones son muy variadas: ansiedad, agitación, transpiración, derrame nasal y lacrimal, dolores, náuseas, vómitos, calambres, pérdida de peso, que pueden llegar a producir un *shock* seguido de muerte, aunque no habitualmente, en caso de falta de asistencia médica.

(4) Laboratorios Smith, Kline and French, and American Association for Health, Physical Education and Recreation, *Drug Abuse; Escape to Nowhere*, Filadelfia, Pensilvania: Smith, Kline and French Laboratories, 1969.

Nuestra agitada vida actual concede una creciente popularidad a las drogas denominadas sedativas. Desde hace cincuenta años han sido sintetizados una gran variedad de derivados del ácido barbitúrico. Algunos de estos productos tienen una acción corta e intermedia, como, por ejemplo, el hexobarbital, mientras que otros cuentan con una acción prolongada, como el fenobarbital. Todos ellos son tóxicos. Las personas que se drogan prefieren los productos de acción rápida o intermedia: amobarbital, ciclobarbital, hexobarbital, pentobarbital y secobarbital. Algunos de estos productos denominados tranquilizantes, como, por ejemplo, el meprobamate, el chlordiazepóxido y el diazepam implican el mismo tipo de dependencia que los barbitúricos. Este no es el caso de todos los tranquilizantes. La medicina emplea estos productos para aliviar los estados de ansiedad, sin provocar una sedación tan intensa como la de los barbitúricos.

La dependencia síquica que todas las drogas de este tipo llevan consigo puede ser bastante grande. Aquellos que las toman normalmente buscan el olvido, la evasión, pero sucede que con frecuencia son ingeridas en combinación con otras drogas, simplemente para satisfacer un deseo momentáneo de excitación. Los síntomas de la intoxicación barbitúrica crónica son semejantes a los del alcoholismo. Las fuertes dosis suponen la incoordinación motriz y la disfunción mental; puede observarse a veces sicosis tóxicas que terminan en un estado de coma y en la muerte. La dependencia física puede ser importante; habitualmente se manifiesta cuando la dosis diaria es igual a tres o cuatro veces la dosis terapéutica normal.

El hábito se manifiesta menos rápida y uniformemente que cuando se utilizan estupefacientes, y la dosis mortal, aproximadamente, es la misma: aquellos que abusan de los barbitúricos se encuentran inconscientemente cerca del suicidio.

El síndrome de privación comienza veinticuatro horas después de la última toma y alcanza su máximo en dos o tres días. Se caracteriza por la ansiedad, los temblores rápidos, la debilidad, la deformación de las percepciones visuales, el insomnio y a veces por convulsiones epilépticas y por un delirio que hace recordar al delírium trémens de la privación alcohólica; puede venir seguido por una sicosis grave.

La dependencia física creada por el alcohol alcanza diversos grados. Puede ser ligera (se nota su falta cuando se está privado de él), moderada (nos emborrachamos en más de una ocasión y frecuentemente en secreto) o pronunciada (se sobrepasa los límites sociales considerados como aceptables, el beber se convierte en una obsesión, no se es capaz de cumplir los deberes profesionales y sociales).

La dependencia síquica en relación con el alcohol aparece lentamente y sólo cuando el consumo es elevado. El hábito igualmente lento no es jamás completo, sobre todo cuando se trata de dosis lo suficientemente elevadas como para producir el coma; en las últimas fases del alcoholismo, incluso puede disminuir, hasta el punto de mostrar una extrema sensibilidad. Apenas se observa una dependencia física o habitual cuando la bebida no sobrepasa las normas admitidas como habituales en la sociedad.

El síndrome de privación es muy parecido al de las intoxicaciones por barbitúricos y restantes sedativos. En un caso como en otro es grave y puede conducir a convulsiones epilépticas o al delirio. Hecho curioso, existe un hábito cruzado hacia el alcohol y los barbitúricos parcialmente. De esta forma

los barbitúricos son bastante eficaces en el tratamiento del síndrome alcohólico. Estas dos formas de dependencia son del mismo tipo.

Las drogas del tipo *anfetamina* que crean una dependencia tienen un efecto estimulante en el sistema nervioso central. La medicina las prescribe contra la narcolepsia y algunas formas de hiperactividad infantil, y sobre todo en gran escala para disminuir el apetito. Otros estimulantes del sistema nervioso químicamente diferentes de las anfetaminas, como, por ejemplo, el metilfenidate y la fenmetrazina, llevan consigo una dependencia parecida a la de las anfetaminas.

Los productos de este grupo tienen la propiedad de crear un estado de euforia, alegría y de hacer las percepciones más agudas. Estos son los efectos buscados por algunas personas, y ello les conduce a un estado de dependencia síquica que puede ser importante y que se desarrolla rápidamente cuando las dosis son fuertes. La tolerancia, sobre todo ante dosis pequeñas, se desarrolla lentamente y de manera irregular. No obstante, puede empezar a aparecer a nivel de dosis terapéuticas consideradas normales y llegar a ser bastante fuerte. Cuando se toman grandes cantidades de estos productos, la tolerancia aparece rápidamente. Personas con una tolerancia bastante grande han podido ingerir dosis equivalentes a cien veces la dosis terapéutica normal. Dado que no existe una gran dependencia física y a veces ésta es nula, no existe síndrome caracterizado de privación, aunque las personas que cesan de tomar estos productos se encuentren frecuentemente sujetas al agotamiento y caigan en un estado depresivo.

Las deformaciones visuales, las alucinaciones y en ocasiones las sicosis que se observan constituyen productos de la intoxicación y no son desencadenadas por la privación.

La *cocaína*, al igual que las anfetaminas, constituye un estimulante del sistema nervioso central y tiene efectos tóxicos y euforizantes parecidos a los de las drogas que crean dependencia del tipo anfetamínico. No figura en la misma categoría que estos productos dado que, a diferencia de estos últimos, no crea tolerancia.

La cocaína se obtiene de las hojas del coca, que se encuentra en América del Sur en la región de los Andes. Empleada antiguamente en la medicina como potente anestésico local, ha sido sustituida ampliamente por otros productos también eficaces y que no pueden conducir a la creación de una dependencia.

La cocaína lleva consigo una dependencia síquica importante, produce un estado de excitación acentuado y deforma las sensaciones y da lugar a alucinaciones. No lleva consigo ni dependencia física ni tolerancia. No obstante, dado que es destruida por el organismo rápidamente, algunos sujetos que han llegado a adquirir una dependencia con relación a la cocaína llegan a tomar hasta 10 gramos diarios (durante sus «sesiones»), aunque con frecuencia siente una sensación de enorme agotamiento cuando los efectos de la intoxicación desaparecen.

Existen numerosas preparaciones diferentes que tienen como base el cáñamo, *Cannabis Sativa L.*, que crece fácilmente en todas las zonas templadas y tropicales del globo. Estos productos, particularmente la marihuana y el haschisch, pueden llevar consigo una dependencia del tipo *cannabico*. Aunque se emplea todavía en algunas medicinas tradicionales, el *cannabis* ya no tiene sitio en la moderna farmacopea.

Al igual que sucede con las restantes drogas, los efectos del *cannabis* dependen de las dosis que se tomen. Varían considerablemente, van desde la ansiedad, la exaltación, la alegría, la hilaridad, la alteración de las percepciones sensoriales (sobre todo visuales) y la pérdida de las inhibiciones, hasta la alucinación, las ideas paranoicas, la despersonalización, la agitación, la confusión y la apatía total. La dependencia psicológica, moderada o fuerte, parece mostrarse únicamente en *determinados* sujetos, a los que estimula a continuar en la utilización de estas drogas. Al igual que sucede con los estupefacientes, el efecto obtenido depende en gran parte del efecto deseado. No se ha observado ni hábito ni dependencia física importante, y por ello poca tendencia a aumentar las dosis, ni ningún síndrome característico de privación. No obstante, recientes informes demuestran la necesidad de estudiar de forma más detallada los problemas de tolerancia y de dependencia física del hombre en relación con estos productos.

Las drogas del tipo *alucinógeno* incluyen el lisérgico (conocido normalmente bajo el nombre de LSD), la mescalina, la silocibina y el dimethyltryptamina (conocido por el nombre de DMT). El lisérgico se sintetiza a partir del ácido lisérgico que se obtiene del cornezuelo, que no es sino un hongo parásito del centeno y de otros cereales. La silocibina se encuentra en algunos hongos y la mescalina en el peyote, que es un cactus. Otros alucinógenos, tales como el DMT y el STP, son puramente sintéticos.

Además de su utilización restringida a las ceremonias de algunas religiones particulares en determinadas regiones, los hongos alucinógenos o el peyote son utilizados generalmente por los intelectuales y los artistas, o por aquellos que se creen tal cosa, y por aquellos que buscan experiencias «estimulantes» (modificación de la agudeza sensorial, alucinaciones, «expansión de la conciencia» y «revelación mística»). Otros encuentran el medio de alcanzar un mejor conocimiento de sus problemas afectivos. Se puede decir de aquellos que utilizan *regularmente* una de estas drogas con el fin de obtener sus efectos psicológicos que han contraído una dependencia síquica con respecto a ellas. La dependencia física es nula. Por el contrario, la tolerancia aparece muy rápidamente y puede ser muy fuerte. Existe una tolerancia cruzada al menos entre cuatro de los alucinógenos mencionados. Las sensaciones descritas, al igual que las reacciones de pánico que se manifiestan en algunas ocasiones y las auténticas psicosis, se derivan de la intoxicación y no de la privación.

La utilización de drogas generadoras de dependencia desencadena una interacción compleja entre las propiedades del producto, la personalidad del consumidor y su medio ambiente social y cultural. Son igualmente determinantes las dosis, la forma de administración, la frecuencia con que se consumen, el marco en el que tiene lugar la absorción de la droga y los efectos buscados por el consumidor. Las drogas pueden ser comparadas con los cuchillos de doble filo, porque lo mismo pueden salvar vidas que destruirlas. Efectivamente, algunas de las drogas más peligrosas, capaces de engendrar muy fuertes dependencias, resultan muy útiles cuando son administradas bajo control médico. Pero cuando se consumen por diversión pueden crear una dependencia y ejercer una influencia poderosa y nefasta al mismo tiempo sobre las relaciones y las actividades personales, familiares, sociales y profesionales del utilizador.

No todas las personas que prueban o incluso utilizan las drogas psicoactivas adquieren una dependencia con respecto a ellas. Determinados sujetos

son más fuertes que otros con relación a la dependencia, y algunas drogas son más aptas que otras para crear esa dependencia. Existe dependencia psicológica cuando el hábito de la droga se convierte en el elemento fundamental en torno al cual se organiza toda la vida del drogado o en una reacción estereotipada de un gran número de estímulos internos. La droga se convierte en elemento director de la vida cuando el sujeto dedica una gran parte de su tiempo y de su energía a la obtención de la droga, a hacer uso de ella y a hablar y a pensar en ella. Lleva consigo una reacción estereotipada cuando se recurre a ella como forma de resolver los problemas.

A pesar del peligro existente de contraer una dependencia, muchas personas lo aceptan. ¿Cuál es el motivo? Entre los motivos que empujan a la toxicomanía se encuentran con frecuencia: 1) el deseo de evasión; 2) el deseo de realizar una experiencia nueva agradable o excitante; 3) el deseo de alcanzar un grado superior de «lucidez» o de «comprensión»; 4) la necesidad de sentir que se es aceptado, y 5) la necesidad de afirmarse, a veces con hostilidad. De hecho, cualquiera que sea la motivación, millones de seres humanos, entre los que se encuentra una importante proporción de jóvenes, se drogan de una forma o de otra y por muchas clases de motivos.

La utilización de una determinada droga en un ambiente social que lo acepta es, en general, moderada. Si un gran número de personas se entrega a ellas y la sociedad que les rodea adopta una actitud indulgente o ambivalente con relación a la toxicomanía, el estado de dependencia no tarda en manifestarse en un gran número de sujetos. Por último, si la droga no es aceptada socialmente, aquellos que se entregan a ella son poco numerosos, pero lo hacen en exceso. La toxicomanía parece estar asociada con frecuencia con los cambios socioeconómicos rápidos, y puede explicarse a través de la desaparición de las obligaciones impuestas por las antiguas culturas y por la aparición de nuevas normas de conducta.

LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL ALCOHOL

Es cierto que se bebe alcohol desde los tiempos prehistóricos. Nadie conoce exactamente en qué fecha el hombre ha comenzado a fabricar vino y cerveza, aunque se cree que ha sido por casualidad que han descubierto los extraños efectos que provocaba el consumo del producto de la fermentación de los cereales y de las frutas.

Durante más de dos mil años los hombres se han contentado con bebidas fermentadas o con cervezas. Ha sido únicamente al final del siglo XI o comienzos del XII cuando se ha comenzado a practicar la destilación del alcohol con el fin de consumirlo como bebida, aunque el proceso puede que haya sido descubierto con anterioridad.

Todas las sociedades consumen bebidas alcohólicas bajo una forma u otra, incluso aquellas en las que su uso se encuentra prohibido por la religión. En este campo, todos los países cuentan con sus reglamentos y sus tradiciones dirigidos esencialmente a limitar su abuso. No obstante, a pesar de los controles existentes, determinados problemas provocados por la utilización del alcohol constituyen una fuente de creciente preocupación para la sociedad; entre éstos, uno de los más importantes es el del efecto de la bebida sobre la conducta automovilística. El Ministerio americano de Transportes estima que el consumo de alcohol por los conductores o por los peatones causa por

lo menos 800.000 accidentes anuales, lo que viene a significar 2.350.000 heridos y 27.000 muertos. La conducción en estado de embriaguez constituye la causa de una parecida mortandad en otros países.

El alcoholismo (la dependencia del tipo alcohólico) es también un grave problema con repercusiones médicas, sociales y económicas. Se estima que casi el 5 por 100 del conjunto de bebedores llegan a ser alcohólicos —es decir, que la incidencia del alcohol es tal que su consumo llega a tener repercusiones sobre su conducta social y profesional—. En algunos países el alcoholismo constituye un problema de sanidad pública, con una importancia no menor que las enfermedades de corazón, el cáncer o las enfermedades mentales. Es una enfermedad progresiva y generalizada que afecta por igual a las regiones rurales y a las aglomeraciones urbanas y que no guarda relación con la educación, la religión, la cultura o la situación financiera. Las consecuencias sociales y familiares del alcoholismo se traducen en hogares destruidos, dramas familiares, niños abandonados, accidentes automovilísticos, crímenes, paro y miseria.

¿Por qué se consumen bebidas alcohólicas? Porque el alcohol proporciona una sensación agradable de tranquilidad y bienestar. Alivia las tensiones y las preocupaciones de la vida moderna. Bajo una u otra forma, es relativamente barato y se puede obtener fácilmente porque existe en todo el mundo. La utilización del alcohol como forma de tranquilizarse constituye una tradición admitida por un gran número de personas en un gran número de países. Por otra parte, el consumo de bebidas alcohólicas ha formado y aún continúa formando parte de las ceremonias rituales en la mayor parte de las civilizaciones. Se utiliza como forma de establecer compromisos de amistad o fidelidad o para celebrar acontecimientos tales como los compromisos matrimoniales, las bodas, los nacimientos, los fallecimientos, los ritos religiosos y la conclusión de los contratos. Por regla general, las personas beben en sociedad únicamente para sentir el dulce calor que provoca una débil concentración de alcohol en la sangre. En tanto que esta concentración permanezca a un nivel mínimo, el bebedor mantiene el control de sus reacciones, experimentando al tiempo un sentimiento de dulce tranquilidad, mientras que mejora su humor. En estas condiciones, el alcohol constituye un «lubrificante social» y sus efectos permanecen evidentemente inofensivos.

El exceso aparece cuando el bebedor traspasa la dosis admitida por los usos sociales; por supuesto, las consecuencias de su embriaguez provocan la reprobación no sólo de aquellos que le rodean, sino también del propio bebedor. Por término medio, un 10 por 100 de los bebedores de alcohol son intemperantes, variando la proporción de un país a otro. En este grupo se encuentran la mayor parte de los individuos para los que la bebida constituye un problema grave: 1) el exceso de bebida desorganiza la vida personal y social; 2) las enfermedades causadas por abuso en el consumo de bebidas alcohólicas, tales como la úlcera de estómago, la cirrosis del hígado o la intoxicación alcohólica aguda, y 3) el alcoholismo.

Para el alcohólico, la bebida se convierte en una especie de «muleta», ya que le hace olvidar la realidad y le procura, sin dificultad y rápidamente, un sentimiento de «realización» que no le podrían procurar ni las preocupaciones, ni el trabajo, ni la intervención de otra persona. Por una u otra razón, el alcoholismo supera los límites. Resulta difícil explicar la razón por la que determinadas personas se convierten en alcohólicas mientras que otras, en las

mismas condiciones o debatiéndose entre dificultades personales, no adquieren una dependencia con relación al alcohol. En cualquier caso, sean cuales fueren las circunstancias, el alcoholismo constituye una enfermedad que necesita de la comprensión familiar, de los amigos y del empresario, de tratamiento médico y de una readaptación.

LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON EL TABACO

El tabaco tiene poco o ningún efecto sobre la salud mental. No es considerado como una droga sicotropa. De todas maneras, genera una dependencia y toda una serie de consecuencias en lo que hace referencia a la salud de los fumadores.

El tabaco se fuma desde hace ya largo tiempo. Fue a finales del siglo XV cuando Cristóbal Colón descubrió las Indias Occidentales; es entonces cuando él y sus hombres vieron a los indígenas fumar el tabaco en sus pipas durante sus ceremonias como símbolo de amabilidad y a causa de las propiedades médicas que le atribuían. Fue por esta última razón por lo que los exploradores trajeron el tabaco a Europa; y aunque en algunos países fue considerado rápidamente como parte de la farmacopea, su utilización se generalizó un poco en todas partes.

Fue en España donde apareció en el siglo XVII el hábito de fumar el tabaco en forma de cigarro o envuelto en un papel. Esta última forma, el cigarrillo, se propagó hacia el Este, a Turquía y a Rusia, o hacia el Oeste, a Francia e Inglaterra, a donde fue llevado por los soldados que habían combatido en Europa oriental durante la guerra de Crimea. En Londres se hacen burlas al principio de los hombres que fuman cigarrillos en público; sin embargo, constituye una forma tan cómoda de fumar, que su uso se propagó rápidamente en ambas costas atlánticas. En 1870, después de la invención de la primera máquina de fabricar cigarrillos, su utilización se generalizó progresivamente en todo el mundo, incluso en las regiones lejanas y subdesarrolladas de Asia, Africa y América del Sur.

Entre las numerosas formas de consumir el tabaco, el cigarrillo es la que goza de mayor predicamento entre los hombres, las mujeres y los jóvenes, sobre todo en la mayoría de los países occidentales. En efecto, los cigarrillos vienen envueltos en paquetes agradables, cómodos de transportar; son fáciles de encender; cada vez más está permitido fumar casi en todas partes. La gran mayoría de los fumadores de cigarrillos tragan una cierta cantidad de humo y algunos, en general los fumadores inveterados, tragan mucho.

¿Por qué se fuma? Desde el punto de vista psicológico, existen muchas categorías de fumadores —los que buscan un estímulo, los que gustan de tener un cigarrillo entre las manos, los que buscan una «muleta», los que están obsesionados por el deseo de fumar y los que fuman por hábito. Entre los motivos que indican para justificar el gusto por el tabaco se destacan: fumar proporciona un placer; es agradable; estimula; se hace en sociedad; da la impresión de formar parte del grupo donde uno se encuentra; contribuye a dar la apariencia o la impresión de que es adulto.

¿Dónde se encuentra el problema? Como el doctor Daniel Horn (5) ha declarado:

(5) HORN, DANIEL: «Influencing Smoking Behaviour», *Proceedings of the World Conference on Smoking and Health*, Arlington, Va.: National Interagency Council on Smoking & Health, 1965.

Debemos admitir que si el cigarrillo ha alcanzado un éxito tan grande es porque ha cumplido determinadas funciones sentidas por un gran número de personas. Ofrece un medio accesible y económico de hacer frente a un gran número de problemas. No puede ser un medio muy eficaz, porque sus efectos no duran mucho tiempo; por tanto, si su utilización no tuviera consecuencias perjudiciales, sería un beneficio para la humanidad. No obstante, hemos tenido la desgracia de descubrir, al cabo de muchos años, lo tóxico que resulta.

En efecto, fumar cigarrillos es peligroso para la salud. Las siguientes conclusiones son válidas tanto para los hombres como para las mujeres:

1. La mortalidad general es más elevada entre los fumadores que entre los no fumadores.
2. La tasa de fallecimiento tras algunas enfermedades, como por ejemplo las cardíacas, el cáncer de pulmón, la bronquitis y el enfisema, es mucho mayor entre los fumadores que entre los no fumadores.
3. Los fumadores se encuentran más sujetos a las enfermedades crónicas y se ausentan con más frecuencia del trabajo que los no fumadores.
4. El peligro aumenta en función del consumo de cigarrillos, del número de años durante los que se fuma y de la cantidad de humo inhalado.
5. Cada uno de los riesgos que provoca puede disminuir al mismo nivel que el que corresponde a los no fumadores al dejar de fumar.
6. El cáncer de pulmón no es normal entre los no fumadores. Irrefutablemente el hecho de fumar cigarrillos aumenta la frecuencia con que aparece el cáncer de pulmón.
7. Fumar predispone enormemente a la bronquitis crónica y al enfisema.
8. Fumar puede favorecer el desarrollo de enfermedades cardiovasculares y especialmente el fallecimiento como consecuencia de enfermedades coronarias.
9. Existe una relación entre el hecho de fumar y la elevación de la tasa de mortalidad como consecuencia de úlceras pépticas, sobre todo de tipo gástrico.
10. Los cánceres de boca, laringe y esófago se encuentran relacionados con el tabaco. El cáncer de vejiga es más frecuente en los fumadores que en los no fumadores.
11. El peligro de mortalidad después de una gripe o una neumonía se encuentra ligeramente aumentado en los fumadores de cigarrillos.
12. El tabaco agrava la sinusitis.

Además, con relación a las mujeres:

1. El peligro de aborto es mayor en las fumadoras que en las no fumadoras.
2. El hecho de que la madre fume durante el embarazo supone una disminución del peso del niño en el momento del nacimiento y aumenta el peligro de parto prematuro, de aborto espontáneo, de mortalidad en el momento del nacimiento e inmediatamente después.

CONSECUENCIAS PARA UNA VIDA SANA EN LA ESCUELA

La prevención de las toxicomanías se encuentra favorecida por la creación de un medio escolar sano, feliz y bien adaptado a los niños y a los jóvenes, en el que éstos puedan crecer y desarrollarse. Para ello se necesitan escue-

las que despierten el interés de los jóvenes, les acepten, obtengan su participación activa, les den testimonio de su comprensión y les rodeen de vigilantes cuidados. Se necesita igualmente que los profesores y los restantes adultos presentes en la escuela deseen sincera y lealmente ayudar a todos los alumnos y que se encuentren listos en orden a realizar el esfuerzo necesario para prestarles esta ayuda. Todo ello supone la existencia de un amplio programa escolar basado en los conocimientos alcanzados sobre el desarrollo humano y los principios de salud mental y afectiva.

Puede resultar útil adoptar determinadas precauciones específicas. Como los alumnos pueden ser aprovisionados de drogas ilegales por personas ajenas a la escuela (con frecuencia por jóvenes) resulta deseable que todos los visitantes que entren en la escuela, ya sea en el patio o en el edificio, se identifiquen en las oficinas. Por otra parte, es necesario interpelar a todas las personas que rodean los lugares vecinos sin tener un motivo legítimo o señalar su presencia.

La utilización de productos apropiados para mejorar las actividades deportivas es muchas veces peligroso, casi siempre nocivo y generalmente ineficaz. Un entrenador responsable no debe jamás aconsejar o excusar la utilización de este tipo de productos, a no ser que hayan sido aconsejados por un médico.

CONSECUENCIAS PARA LOS SERVICIOS DE SANIDAD ESCOLAR

El procedimiento a seguir en caso de utilización ilícita de una droga dentro de la escuela debe estar indicado por escrito entre las disposiciones generales para caso de urgencia. Estas últimas deben definir las responsabilidades de los diversos miembros del personal en lo referente a la identificación de aquel que utiliza la droga y la forma en que es necesario tratarle. Deben también incluir disposiciones específicas sobre la forma de tomar contacto con los padres, la intervención de los poderes públicos locales, la expulsión y la reintegración del alumno (o de los alumnos) implicado (s) en un asunto relacionado con la droga.

En la escuela primaria y en las primeras clases de la escuela secundaria resulta necesario a veces establecer normas con relación a aquellos alumnos que, por su estado de salud y por prescripción médica, deben tomar medicamentos durante el tiempo en que permanecen en la escuela. En cada caso particular es necesario que los padres, el médico que trate la enfermedad, el niño y el personal de la escuela, sepan bien en dónde será guardado el medicamento, cómo será administrado, bajo qué forma y en qué momento.

CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA SANITARIA

Los objetivos de la educación por lo que respecta a la droga son los siguientes:

1. Cultivar en caso del niño la dignidad de tener un cuerpo y un espíritu sano.
2. Desarrollar una sana desconfianza con relación a los peligros que pueden derivarse de los medicamentos y de los productos químicos de uso doméstico.

3. Animar la utilización razonable de los medicamentos prescritos por el médico y de las sustancias volátiles.

4. Ayudar a los alumnos a comprender el valor terapéutico de las drogas y la interacción entre ellas y su cuerpo.

5. Proporcionar informaciones objetivas en torno a las drogas y corregir las falsas ideas que los alumnos pueden haber adquirido a este respecto.

6. Hacer comprender los factores personales y sociales que conducen a la droga, al alcohol y a los cigarrillos.

7. Llamar la atención sobre las razones *en favor* de la utilización de drogas, de bebidas alcohólicas y de tabaco, con preferencia a hacerlo sobre las razones *en contra*.

8. Animar a los jóvenes a que señalen a sus profesores y a sus padres cualquier sensación anormal que puedan experimentar después de la absorción de una sustancia cualquiera.

9. Proporcionar a los alumnos una visión general de la legislación vigente en cuanto a la producción, la distribución y la utilización de todas las categorías de drogas.

En la escuela primaria resulta necesario familiarizarse con las actitudes sanitarias y las prácticas diarias que sean convenientes, con preferencia a impartir una enseñanza precisa sobre las drogas. Si se habla de drogas, debería ser para señalar el peligro que se corre al tomar cualquier cosa del armario en donde se guardan los medicamentos, sin permiso de los padres; al aceptar, lo que se piensa que son bombones, de personas desconocidas; al aspirar los vapores de la cola, de la pintura, de la gasolina, de los productos de limpieza y de otras sustancias volátiles.

Al nivel de la enseñanza media, la enseñanza debe incluir lecciones sobre el alcohol y el tabaco. En efecto, los niños de esta edad se encuentran en contacto con adultos que beben y que fuman; tienen tendencia a procurar que sus condiscípulos se beneficien de sus informaciones erróneas; ésta es la edad en que aparece una inclinación a probar el tabaco, y algunos jóvenes son ya auténticos fumadores. Puede que algunos alumnos planteen preguntas en torno a la droga; será necesario responderles teniendo en cuenta el nivel de comprensión, los intereses y las necesidades de cada niño en concreto.

Al nivel del primer ciclo del secundario, además de la enseñanza relativa al tabaco y a sus repercusiones sobre la salud, será necesario introducir y estudiar con cuidado el problema del alcohol y la alcoholomanía. Es igualmente en este estadio cuando conviene estudiar los medicamentos y la forma en que deben ser utilizados para prevenir las enfermedades y recuperar la salud. También es importante que los alumnos tomen conciencia de lo peligroso que resulta probar sustancias tóxicas peligrosas.

Al nivel del segundo ciclo de la escuela secundaria, la enseñanza relativa a las drogas debe llegar a ser lo suficientemente detallada como para refutar las informaciones aproximadas y los datos falsos que los alumnos han recibido procedentes de otros jóvenes de su edad y de fuentes de carácter dudoso. Para ello será necesario proporcionar unas nociones elementales de farmacología planteando la dependencia psicológica y química con relación a la droga. Ello exige igualmente que se les ayude a tomar conciencia con toda claridad de la gravedad de las decisiones que toman, y que continuarán tomando, desde la adolescencia a la edad adulta.

CONSECUENCIAS PARA LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Aunque el problema de la utilización de la droga se plantee en la escuela, afecta a la colectividad en su conjunto, y no solamente al administrador escolar o al profesor en cuestión. La base legal que permite al personal de la escuela localizar, interpelar y arrestar a los delincuentes no difiere de la que corresponde a los restantes ciudadanos y a las autoridades públicas. Veamos algunas preguntas a las que es necesario intentar dar una respuesta:

1. ¿Qué tipo de colaboración es necesario establecer entre las escuelas, los poderes públicos y los tribunales para prevenir este problema?
2. ¿Cuáles son las responsabilidades legales de las autoridades del distrito y del personal de la escuela?
3. ¿Qué debe hacer el personal de la escuela con las drogas confiscadas?
4. ¿Qué se debe hacer cuando se descubre que personas ajenas a la escuela se encuentran implicadas en el tráfico de drogas dentro de la escuela?
5. ¿Qué soluciones se pueden aportar a los conflictos que enfrentan a las escuelas y los poderes públicos?
6. ¿Qué recibimiento debe hacerse a los representantes de los poderes públicos cuando llegan a una escuela?

PREGUNTAS A LOS PLANIFICADORES DE LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

En nuestros días, las tareas a las que la educación debe hacer frente exigen, para tener oportunidades de éxito, la participación de todos en un mismo esfuerzo. Para los problemas locales será necesario encontrar soluciones de tipo local. Es necesario plantear las preguntas adecuadas y responderlas; así, por ejemplo:

1. ¿Qué representa el problema de la droga, del alcohol y del tabaco para la colectividad? ¿Qué grupos de personas corren peligro de contraer una dependencia con relación a la droga?
2. ¿Qué métodos pedagógicos responden mejor actualmente a las necesidades locales de los jóvenes de la comunidad, con referencia a todos los niveles escolares?
3. ¿Cómo pueden las autoridades escolares poner en pie un programa educativo relativo a la droga y qué debe comprender?
4. ¿De qué forma es posible obtener la colaboración de los padres y de los alumnos en la elaboración de un programa educativo relativo a la droga?
5. ¿Cómo pueden las autoridades sanitarias, los médicos, los farmacéuticos, los controladores de alimentos y medicamentos, los representantes de los poderes públicos, los abogados, los animadores de los movimientos juveniles y otros especialistas colaborar con los administradores escolares, los especialistas en programas escolares y los profesores a fin de poner a punto un programa educativo relativo a la droga?
6. ¿Conviene hacer participar a antiguos adictos a la droga, al alcohol y al tabaco hoy regenerados, en la elaboración y en la puesta en marcha de los programas educativos relativos a la droga?
7. ¿Qué soluciones satisfactorias de recambio se pueden proponer, en lugar de tomar drogas, beber alcohol y fumar cigarrillos?

8. ¿De qué recursos, de qué material, de qué medios y de qué técnicas se dispone en este aspecto?

9. ¿Qué parte de la enseñanza relativa a la droga puede ser dispensada con mayor utilidad en los cursos de enseñanza sanitaria, de ciencias, de estudios sociales, de educación física y de economía doméstica?

10. ¿Se encuentra preparado el personal de las escuelas para aplicar este programa?

11. Si el personal tiene necesidad para este fin de cursar una formación durante el trabajo, ¿quién puede proporcionársela?

12. ¿Con qué obstáculos puede chocar un programa de este tipo desde el punto de vista de los alumnos, de los padres y de la comunidad?

13. ¿Cuál será el coste del programa: tiempo, dinero, revisión o eliminación de los programas escolares en vigor?

14. ¿Aportarán su apoyo al programa la comunidad, la comisión escolar y los administradores de la escuela?

15. ¿De qué forma puede la educación relativa a la droga atender a los jóvenes que han abandonado la escuela?

PROPUESTAS BASICAS PARA LA EDUCACION SEXUAL EN EL SISTEMA ESCOLAR SUECO

Con objeto de proporcionar a educadores, psicólogos, moralistas, médicos y asociaciones de padres un material que les pueda servir de elemento de estudio y de información científica en materia de educación sexual comparada, se incluye un documento elaborado por una Comisión estatal de Suecia, proponiendo la modificación de algunas directrices de la educación sexual en el sistema escolar sueco.

La problemática de la educación de la sexualidad del niño y del adolescente se contempla en este documento desde una perspectiva que difiere apreciablemente del planteamiento que recibe no sólo en España, sino también en las restantes sociedades occidentales. Suecia constituye en este campo un país extremo, que no encuentra fácil equivalente en otras naciones occidentales. El tratamiento que se hace en el documento de un tema tan delicado e importante como es el de la educación sexual, en el que se entremezclan valores históricos, morales, religiosos, socioeconómicos, políticos, etc., revela la particular problemática en que se desenvuelve la sociedad de aquel país.

La REVISTA DE EDUCACION lo presenta siempre desde el enfoque científico señalado como testimonio comparativo de una de las soluciones pedagógicas arbitradas sobre el tema.

En este mismo número de la Revista—en la sección «Crónica legislativa»—se incluye el texto de una circular del Ministerio de Educación de Francia sobre la información sexual en las escuelas. El contraste entre ambos documentos es evidente. En el caso de Francia, la prudencia, el tacto y las precauciones con que se aborda el tema, el propio contenido de la información sexual a transmitir a los alumnos, el respeto a la personalidad del niño y a la acción primordial orientadora de los padres, se alejan bastante del planteamiento adoptado por la Comisión sueca y del tipo de información que sugiere debe inculcarse a los alumnos.

RESUMEN DE LAS PROPUESTAS DE LA COMISION *

ANTECEDENTES

Por iniciativa local, y en medida creciente, en las escuelas suecas se ha proporcionado educación sexual a todo lo largo de este siglo. El gobierno publicó en 1942 una recomendación para que este tipo de educación fuera incluido en los planes de estudio de las escuelas primarias. En 1956, la educación sexual fue declarada obligatoria.

El primer manual para profesores en esta materia fue publicado en 1945, y un nuevo manual, basado esencialmente en el anterior, fue publicado en 1956. En 1964, y a la vista de las duras críticas dirigidas a la formación sexual impartida, y también al manual de 1956, se nombró una comisión estatal. Es muy difícil proporcionar una traducción adecuada del nombre de la comisión (Utredningen rörande sexual—och samlevnadsfrågor i undervisnings—och upplysningsarbetet), pero una traducción literal sería como sigue: Comisión Estatal sobre aspectos del sexo y las relaciones personales en la enseñanza y los

* Resumen de las recomendaciones contenidas en el informe oficial elaborado por la Comisión Estatal sobre Educación Sexual (USSU), «Sexual-och samlevnadsundervisning» (Code No.: «SOU 1974 : 59»), Stockholm, 1974.

medios de comunicación (USSU). La Comisión debía delinear propuestas relativas: a) a la escala, contenido y objetivos de la educación y la información sexual; b) a las medidas precisas para la mejora de tal educación e información. Lo que sigue es un resumen de las propuestas de la Comisión.

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LA ENSEÑANZA EN MATERIA DE RELACIONES SEXUALES Y PERSONALES

Ya debido a su nombre, la USSU estableció desde el principio un cierto enfoque básico: a las relaciones personales se las iba a considerar una materia importante en la enseñanza, junto con una instrucción en materias sexuales. Este enfoque se refleja ahora en las propuestas de la Comisión. No se han incorporado nuevos campos de información anatómica o fisiológica, mientras que se han aumentado las fases de la enseñanza que tratan de cuestiones relativas a relaciones personales o materias de naturaleza psicológica, ética o social. Una de las razones para esto es que la educación sexual sueca ha sido criticada dentro y fuera del país por ser excesivamente «biológica» y por acentuar insuficientemente la importancia de los factores emocionales. En la medida en que esto es cierto, el sistema ha fallado en hacer justicia a las mayores oportunidades que una vida sexual en común proporciona para las relaciones personales íntimas. El análisis realizado por USSU sobre educación sexual demostró realmente que tal crítica era exagerada, pero era en alguna medida justificada. Otra razón para conceder espacio suficiente a las relaciones personales es que éstas han devenido cada vez más problemáticas en una sociedad estructural e ideológicamente muy cambiante, presentando grandes dificultades para el individuo y la sociedad en general. A la vista de éste y de otros factores, la Comisión propone los siguientes objetivos para la enseñanza en materia de relaciones sexuales y personales.

Mediante esta educación en relaciones sexuales y personales, el alumno podrá:

1. Adquirir un conocimiento de anatomía, fisiología, psicología, ética y contexto social general que le permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad y alegría en compañía de otro, y esforzarse por mantener una relación caracterizada por la responsabilidad, la consideración y el respeto.
2. Adquirir una orientación objetiva y global sobre los diferentes valores y filosofías que influyen en la vida sexual. Dos tipos de valores deben ser considerados: los fundamentales reconocidos ya en los objetivos y líneas generales establecidas en el plan de estudios, y también los valores discutibles que deben ser tratados sin tomar partido por ninguno de ellos por parte de la escuela.
3. Desarrollar la capacidad para comprender que la sexualidad es una parte integral de la vida de una persona y está indisolublemente conectada con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones mutuas y con la estructura social.
4. Adquirir una mayor conciencia, y así una mayor oportunidad, para adoptar una posición personal a diferentes niveles de madurez y experiencia sexual. Si la enseñanza está dirigida de acuerdo con estos objetivos y líneas generales, debe cubrir tres campos fundamentales:
 - a) Anatomía sexual y fisiología.
 - b) La vida sexual en sus diferentes manifestaciones (por ejemplo, relaciones, masturbación, problemas de la función sexual, métodos de control de la natalidad, aborto, variaciones en la dirección de la necesidad sexual, enfermedades venéreas).
 - c) Cuestiones provocadas por la vida en común relativas a las emociones, las relaciones humanas, los valores, los *standards* morales y las condiciones sociales.

RASGOS BASICOS DE LAS PROPUESTAS DE LA COMISION

En algunos aspectos, las recomendaciones de la Comisión en estas propuestas para un nuevo libro no suponen cambio del libro que estaba en vigor en 1956. En otros aspectos, las recomendaciones difieren radicalmente.

Las siguientes recomendaciones, por ejemplo, son comunes a la versión de 1956 y al nuevo manual propuesto:

Todos los hechos básicos deben ser enseñados. La enseñanza debe dirigirse a combatir la pudibundez y la manía del secreto en el campo de las relaciones sexuales. Chicos y chicas deben ser instruidos conjuntamente. La información sexual debe ser proporcionada ya desde la edad preescolar. Los niños deben ser enseñados con respuestas honestas a sus preguntas.

Las recomendaciones contenidas en los manuales previos y en el nuevo **difieren** en los siguientes puntos, entre otros:

Ciertas fases de la enseñanza sexual han sido cambiadas de un nivel más alto a uno más bajo de los grupos de edad, y la información proporcionada ha sido hecha de un modo más exhaustivo a todos los niveles; y esto debido a que (1) los alumnos tienen preguntas y pensamientos en las áreas afectadas y, por tanto, necesitan una enseñanza responsable sobre ellas; (2) estas cuestiones y estos pensamientos, que se producían también en tiempos anteriores, se han convertido en un problema aún más común en nuestro tiempo, como resultado de la apertura sexual creciente; (3) un conocimiento de la vida sexual no puede ser mirado como algo desaconsejable o perjudicial para ninguna edad; (4) la gente joven necesita información y opiniones en esta materia **antes** de que las relaciones sexuales sean una preocupación inmediata para ellos.

El antiguo manual establece que es «deseable» que en el nivel inferior se dé información elemental sobre cómo se desenvuelven las relaciones sexuales. En el nuevo proyecto del manual ésta es ya una de las fases de la educación sexual en el nivel inferior.

Antes, la educación sexual se refería a la vida sexual casi exclusivamente como un aspecto del proceso de reproducción. Desde, e incluyendo, el nivel medio, se recomienda ahora que la enseñanza se base en la idea de que el motivo más común de la relación sexual es la compañía, el placer y la alegría más que la procreación. Y esto debe ser mencionado incluso al nivel inferior; pero es adecuado por razones pedagógicas el iniciar la enseñanza básicamente en la cuestión de cómo nacen los niños.

La recomendación del antiguo manual que el profesor debía acentuar es la opinión de que «la protección dada por los anticonceptivos es sólo relativa»; esto ha sido omitido en el nuevo manual, ya que no es objetivamente cierto, y puede conducir a algunos alumnos a creer que no merece la pena el usar anticonceptivos. Otra razón más señalada para el cambio es que nuevos y más seguros métodos anticonceptivos han sido desarrollados desde entonces.

La enseñanza ya no se concentra exclusivamente en el matrimonio, sino también en las relaciones prematrimoniales, que en Suecia son desaprobadas en principio sólo por un 5 por 100 de la generación de los padres y un 2 por 100 de la generación más joven.

En opinión de la Comisión, unas relaciones sexuales excesivamente tempranas deben ser combatidas por otros aspectos de la enseñanza más que por una recomendación general de continencia mientras uno es joven.

Ya no se sigue dando el consejo anterior de que era preferible casarse temprano que iniciar relaciones prematrimoniales.

Como ya hemos mencionado anteriormente, a la enseñanza en relaciones interpersonales que incluye una preparación a la vida familiar le ha sido dada mucha mayor importancia de la que se le daba anteriormente.

Panegíricos sobre el matrimonio se han omitido; pero se acentúa consistentemente el valor de una relación personal duradera e íntima entre el hombre, la mujer y los niños.

El mayor acento que se va a dar a las relaciones interpersonales supone mayores horarios para las materias de estudios sociales, instrucción religiosa, ciencias domésticas, cuidado de los niños y lengua sueca, dentro del marco de la educación sexual en el curso básico, comprensivo de nueve años. En la opinión de la Comisión, el contenido del curso de estudios sociales debería en particular ser complementado con cuestiones sobre la comunidad que tienen influencia en la vida sexual.

DISTRIBUCION POR GRUPOS DE EDAD

Las siguientes propuestas se hacen con relación a un esquema de enseñanza a diferentes niveles

Nivel preescolar (3-6 años)

La seguridad y el amor que el niño, en el mejor de los casos, experimentará durante sus primeros años de vida ejercerán la más fundada influencia en su capacidad para sentir cariño y relacionarse humanamente, incluyendo aquellas relaciones que se refieren al sexo opuesto. Es por tanto importante que la primera información sobre «de dónde vienen los niños» sea dada en casa en los años preescolares. La escuela nunca puede suplantar las experiencias del niño a esta edad. Sin embargo, la edad preescolar en estrecho contacto con los padres debería tener siempre como línea básica de conducta el dar al niño respuestas correctas a sus preguntas en una atmósfera de afecto e intimidad.

Nivel inferior (7-9 años)

La Comisión propone un aumento en la educación sexual en el nivel inferior. Las principales razones para ello es que ya no se experimenta por la sociedad el mismo tipo de inquietud ante la idea de que los niños tengan conocimientos sobre los problemas de la vida sexual; el nivel de conocimientos impartidos puede ser adaptado a su comprensión y a sus preguntas específicas. En segundo lugar, se debe tener en cuenta que los niños de este nivel inferior todavía tienen un número de ideas vagas y en parte erróneas que deben ser corregidas y puestas en orden.

En las reuniones de padres del Grado 1, celebrada en el otoño, el profesor debe informar a los mismos sobre la educación sexual que se está dando en este grado, y escuchar los puntos de vista de los padres y la información que ellos puedan proporcionar.

Nivel medio (10-12 años)

En el Grado 6 se les enseña a los alumnos los hechos biológicos básicos, junto con una información rápida sobre las cuestiones importantes relativas a la responsabilidad.

El objetivo de la enseñanza en el nivel medio es que los alumnos puedan:

- 1) adquirir una mejor orientación en la realidad;
- 2) desarrollar una comprensión de los cambios físicos y mentales que suceden cuando comienza la pubertad;

3) desarrollar una comprensión de los objetivos convenientes para el futuro con relación a la integración de la sexualidad en las relaciones interpersonales;

4) adquirir un conocimiento y comprensión de la responsabilidad que supone una relación sexual. En este sentido, los alumnos deben prepararse a sí mismos para una decisión con respecto a las relaciones sexuales tempranas, una decisión que puede tener lugar en su adolescencia.

Nivel superior (13-15 años)

El énfasis en la educación sexual al nivel superior deberá ser cambiado del Grado 9 al Grado 8. Al nivel superior, la Comisión propone una instrucción muy amplia en ambos campos, el sexual y el de las relaciones interpersonales. Por primera vez se detallan una serie de propuestas que se presentan ahora como fases del curso y que deben ser dadas por los profesores de biología, estudios sociales, conocimientos religiosos, ciencias domésticas y cuidado de los niños. En primer lugar, se propone que la enseñanza se estructure en uno o más «campos de trabajo» comprensivos, que incorporen materias de diferentes temas, y en los cuales varios profesores colaboren. En segundo lugar, la Comisión propone campos específicos de trabajo dentro de un tema determinado. Se concede gran importancia a los aspectos éticos, psicológicos y sociales.

Escuela secundaria global (16-18 años)

Una encuesta entre estudiantes del segundo año del nivel del bachillerato o escuela secundaria demostró que, incluso ahora, los jóvenes consideran que necesitan una mayor instrucción en materia de relaciones sexuales e interpersonales en la escuela. Tal instrucción debe ser dada por una parte en las horas de las que se dispone libremente, en clases integradas, y por otra parte en grupos pequeños *ad hoc*. La enseñanza en una clase integrada puede consistir, por ejemplo, en conferencias y discusiones tipo «panel», con el propósito de establecer una colaboración entre los profesores, otro personal de la escuela, expertos en diferentes campos, y los mismos estudiantes. En el caso de enseñanza sobre valores, los mismos principios fundamentales que en la escuela básica deben aplicarse, pero con mayor énfasis aún, en el intento de que los estudiantes adopten sus propias posiciones críticas. Aparte de esto, la enseñanza debería a la vez impartir conocimientos nuevos e ilustrar la amplia discusión sobre las relaciones sexuales y personales en la comunidad en general, desde puntos de vista éticos, psicológicos y sociales.

En todos los períodos de la escuela, los alumnos deberían participar en la planificación de la educación sexual.

COMENTARIO SOBRE PUNTOS ESPECIFICOS

Debido a que las materias sexuales están profundamente enraizadas en la personalidad, las preguntas relativas a los *standards* y a los valores en este campo están muy cargadas emocionalmente. En la discusión pública sobre educación sexual, las opiniones han diferido ampliamente sobre todo en lo que se refiere al tratamiento de los juicios de valor en las escuelas.

Un informe más detallado de las propuestas de la Comisión con relación al contenido de la instrucción en ciertos campos se dará posteriormente.

1. Instrucción sobre valores

De acuerdo con el plan de estudios para la escuela básica y la comprensiva, la instrucción será dada en ambos campos: el de los *valores fundamentales* y el de los valores discutibles, los cuales se consideran como *valores controvertidos*. En lo que respecta a los valores fundamentales, la enseñanza no debería ser objetiva, sino que debería tomar aspectos y fines para promover ciertas ideas. Ejemplos de tales valores son «el valor inherente del hombre, la inviolabilidad de la vida humana y también el derecho a la integridad personal». Ejemplos de valores controvertidos son las diferentes filosofías políticas fundamentales, las diversas actitudes hacia ciertas cuestiones de la moralidad sexual. En el caso de los valores controvertidos la enseñanza debería ser objetiva. La razón de esto es que el sistema educacional público no debería ser usado como instrumento de adoctrinamiento en favor de ningún grupo de ciudadanos frente a otros. Naturalmente, las reglas correspondientes deberían aplicarse a materias de la educación sexual.

La Comisión ha encontrado que los *valores fundamentales* indican que las líneas siguientes, de tipo ético, entre otras, deberían ser mantenidas y promovidas en el curso de la enseñanza:

— Un objetivo válido es el combinar la vida sexual, la convivencia y el respeto por la intimidad de otras personas. *Esto, en la opinión de la Comisión, es un juicio de valor central que debería establecer el tono de la educación sexual como un todo.*

— Se aplica a las relaciones sexuales las mismas exigencias de consideración para los demás y de sentido de la responsabilidad de las consecuencias de la acción que para otros campos de la vida. Esto significa, y es lo primero y más importante, que nadie debe ser considerado exclusivamente como un medio de satisfacción de los intereses y las necesidades de otro. En el campo de la sexualidad como en otros, cualquier forma de presión mental o de violencia física constituye una violación de la integridad del otro.

— La enseñanza deberá apoyar un *standadr* que, de acuerdo con los estudios del USSU, está aceptado por la gran mayoría de la población sueca, fundamentalmente el rechazo de la «infidelidad». Por infidelidad se entendería en este caso una deslealtad más que un acto sexual en sí mismo.

— La enseñanza debería rechazar la tradicional doble moralidad, según la cual se impone una acusación moral a la mujer por acciones que el hombre puede cometer en la impunidad. El rechazo de la doble moral sexual es un aspecto de la función de la enseñanza para combatir los prejuicios con respecto a los papeles sexuales.

— La lucha por derechos iguales supone también que la enseñanza debe combatir la discriminación racial en el campo de la sexualidad. Ya que continúa la inmigración, esta cuestión puede ser cada vez más importante.

— La condenación de las desviaciones en la dirección de las necesidades sexuales de la gente debería ser contrarrestada, y debería ser promovida una actitud considerada con relación a tales fenómenos.

— La enseñanza debería promover el reconocimiento del derecho a una vida sexual para las personas disminuidas física o mentalmente, los enfermos mentales, los encarcelados y otros que dependen de instituciones. Los prejuicios contra la vida sexual de los mayores deberían ser combatidos.

— La enseñanza debería proclamar la tolerancia sexual en el sentido de respetar el derecho de los demás a hablar por y vivir según *standards* sexuales que uno rechaza para sí mismo. Tal tolerancia, sin embargo, no se puede aplicar a actitudes del campo sexual que son incompatibles con los valores fundamentales que deben ser promovidos. La enseñanza, por ejemplo, no puede ver con ojos tolerantes la discriminación racial en este campo o la doble moralidad.

Estos son los valores fundamentales que la enseñanza debería mantener y promover. Entre los *valores controvertidos* la Comisión hace una lista de los siguientes, que deberían ser así tratados sin tomar partido:

— Actitudes éticas hacia el aborto. En esta materia, algunos grupos consideran que el aborto debería tener lugar sólo bajo razones médicas específicas o razones de otra naturaleza, mientras que otros consideran que los deseos de la mujer deberían ser lo fundamental. La escuela no puede quedar envuelta en discusiones a favor o en contra de cualquiera de estos puntos de vista. Es de la mayor importancia, sin embargo, que los argumentos de ambos grupos sean expuestos correctamente.

— La gran mayoría de la población sueca considera que las relaciones sexuales prematrimoniales con la persona con la que uno piensa casarse o vivir permanentemente son evidentemente aceptables. La mitad aproximadamente de aquellos que tienen una fe cristiana, sin embargo, están convencidos de que la vida sexual en común, de acuerdo con la voluntad de Dios, sólo puede existir dentro del matrimonio. Estos padres y sus hijos deben poder comprender que su punto de vista será presentado en las escuelas de una manera correcta y respetuosa. La enseñanza no debe tomar partido contra su punto de vista. Por otra parte, la enseñanza debe dedicar mucho tiempo a las cuestiones de las relaciones interpersonales prematrimoniales.

— Existe también un pequeño grupo minoritario que considera que el uso de contraceptivos debe ser éticamente y/o religiosamente reprobable. En la información, mucho más amplia que antes, sobre los métodos de control de la natalidad recomendados por la Comisión, debe establecerse claramente que no existe intención de tratar de influenciar a estos alumnos para modificar su punto de vista. Por el contrario, debe quedar claro para ellos que se respeta su derecho a tener otro punto de vista que el punto de vista común.

— Muchos jóvenes hoy construyen una familia sin casarse. La enseñanza en relaciones personales no debería tomar partido a favor o en contra de sus puntos de vista y sus acciones, pero debería presentar su manera de pensar, así como la de la mayoría que se casa. También se les debe dar a los alumnos buenos conocimientos de las condiciones legales y económicas de la cohabitación dentro o fuera del matrimonio.

En el manual actual de 1956, se dice que la escuela debería recomendar la continencia a los jóvenes. En realidad, aproximadamente una cuarta parte de los jóvenes han tenido su primera relación sexual antes de que dejaran la escuela básica, y una mayoría antes de que haya terminado su adolescencia.

Muchas relaciones sexuales tempranas se comienzan antes de que los jóvenes puedan controlar la situación emocionalmente o incluso hacer frente a la responsabilidad, y esto puede tener consecuencias desafortunadas. La enseñanza en relaciones sexuales interpersonales debería tratar de reducir el número de tales relaciones y mitigar sus consecuencias negativas. Sin embargo, muchas relaciones adolescentes se desarrollan de una manera responsable y considerada, y la escuela no debería quitarse la posibilidad de ayudar y aconsejar a tales jóvenes. Si la escuela declarase que lo que hacen es en todas circunstancias moralmente reprobable (que es lo que supone una recomendación general de continencia), entonces estos jóvenes sentirían que se les estaba haciendo una injusticia en una materia vital para ellos. Partiendo de tal premisa, no habría posibilidad de obtener un éxito en la enseñanza de las relaciones sexuales o personales.

En una encuesta mediante entrevistas encargada por la USSU en 1967, una mayoría de la generación mayor (edades 31-60) consideraba que la enseñanza debería recomendar la continencia durante la juventud. Muchos en la generación de los padres, sin embargo, no tienen objeciones a que los adolescentes mayores tengan «novio», incluso si la relación incluye actos sexuales, con tal de que muestren responsabilidad y consideración.

En la opinión de la Comisión, sería erróneo en principio, y fatal para la enseñanza, si la escuela rechazara por razones morales a estos jóvenes y sus padres. La actitud de la escuela no puede ser decidida simplemente por referencia a una mayoría. El factor decisivo es más bien que la gente responsable tenga opiniones diferentes, en cuyo caso no se le puede permitir a un grupo que imponga su opinión sobre el otro con la ayuda de la escuela. Parecería claro también que tal enfoque por parte de la escuela constituye una protección necesaria para los grupos minoritarios y sus puntos de vista. En el caso presente, este principio supone que la enseñanza debería ser caracterizada por el mismo respeto con los diferentes modelos de conducta, desde el momento en que están basados en el deseo de mostrar responsabilidad y consideración. Para los numerosos jóvenes que desean «esperar», como para los que tienen ya relaciones sexuales, debería estar claro que desde el punto de vista de la enseñanza son comprendidos y aceptados. La escuela, en otras palabras, no debería tomar partido en esta cuestión moral, sino que debería mantener el campo abierto a una consideración sin prejuicios de tales aspectos teóricos y prácticos, lo cual puede ayudar a los estudiantes a ver más claramente y encontrar su propio camino. (Este tipo de educación es también preferido por una mayoría de la generación joven, edades dieciocho-treinta). Una recomendación general, por otra parte, podría, desde el punto de vista de la Comisión, conducir a la mayoría de los estudiantes a sacar la conclusión que la escuela no tiene nada interesante que decirles en el campo de las relaciones íntimas; esto provocaría una abstención por parte de los alumnos a la hora de asistir a las clases de información ética y una tendencia a conformar sus modelos de acción totalmente por su cuenta o incluso bajo la influencia de creencias desaconsejables. La enseñanza que supone una recomendación general constituye en estas cuestiones una instrucción ética de un nivel bastante más bajo que aquella que considera los aspectos esenciales, junto con los alumnos, de un modo objetivo.

El objetivo de evitar una relación sexual excesivamente temprana y mitigar sus efectos debería ser perseguido por otros medios de enseñanza. Para empezar se deberían explicar y discutir los valores que la escuela mantiene y promueve como fundamentales en el campo de la sexualidad (ver anteriormente). Estos, en el mejor de los casos, pueden promover la reflexión y prevenir la acción apresurada. Lo mismo puede decirse de una explicación general sobre los *diversos* puntos de vista usuales en materia de moral sexual. En tercer lugar, la enseñanza debería señalar los riesgos que supone una relación sexual excesivamente temprana, con independencia de los *standards* que uno mantenga. Estos riesgos son los siguientes:

— que la relación será caracterizada por la discordia y por la incapacidad para congeniar y, por tanto, imposibilidad para mantener consideración para con los demás y asumir responsabilidades.

— que el sujeto se encontrará a sí mismo iniciando continuamente relaciones cortas e impersonales en contra de lo que sería su deseo, y que pueden crear una visión falsa y negativa de lo que una relación sexual entre un hombre y una mujer debe ser;

— que las personas afectadas, debido a su juventud, tendrán insuficiente experiencia y juicio para ser capaces de prevenir un embarazo no querido o una gonorrea.

En resumen, la Comisión considera que la enseñanza no debería adoptar ninguna postura sobre la cuestión de las relaciones sexuales entre los jóvenes, pero debería intentar combatir relaciones excesivamente tempranas.

2. Costumbres sexuales de los jóvenes

La Comisión recomienda que la enseñanza utilice el conocimiento fáctico que se posea sobre los *standards* y la conducta en el campo de las relaciones interpersonales. Esto facilitará, por ejemplo, la corrección de errores ampliamente difundidos sobre las costumbres sexuales de los jóvenes. Es una creencia común que casi todos los jóvenes de dieciséis y diecisiete años han tenido una experiencia sexual completa. Los estudios nos indican que la mayoría de los jóvenes realizan su iniciación sexual después de la escuela básica, y que un quinto de entre ellos espera hasta después de su adolescencia. Es importante fijar nuestra atención en este hecho, ya que muchos jóvenes temen ser «distintos» (de sus compañeros).

No existe una edad homogénea respecto del inicio de las relaciones sexuales. Lo más característico a este respecto es el gran abanico de edades en que esto ocurre, y que va desde los quince hasta los veintiún años (una causa concreta que podemos citar como fuente de errores sobre las costumbres sexuales de los jóvenes es la predilección de ciertos medios de comunicación social («liberales») para seleccionar y entrevistar jóvenes que viven en la promiscuidad, con objeto de ofrecer una imagen más realista). Es también necesario para el profesor el evitar el error de aceptar una de las dos ideas preconcebidas igualmente falsas, el pensar que todos los estudiantes mayores han tenido ya relaciones sexuales, o que ninguno de ellos las ha tenido.

3. Pornografía

La enseñanza, en el punto de vista de la Comisión, debería sistemáticamente combatir la imagen de las relaciones entre hombre y mujer puestas de moda por la pornografía y por el «sexismo». Esta separación de la sexualidad y de la vida sexual del contexto de la vida en general y, en particular, la presentación de la mujer como objeto sexual, es incompatible con los objetivos propuestos para la educación sexual.

4. Anticonceptivos

El manual de 1956 recomienda información sobre los anticonceptivos desde e incluyendo la edad correspondiente al nivel alto de la escuela básica. La Comisión propone que tal información sea dada desde e incluyendo el nivel bajo. Las razones para esto son las que siguen:

1. Cuando los alumnos comienzan la escuela obligatoria, la mayoría de ellos han oído hablar ya de los anticonceptivos, normalmente la píldora. La idea de que se les debería mantener en la ignorancia, evitando esta materia en la escuela, no es realista. Es deseable que sus ideas, a menudo erróneas, sean aclaradas por unas pocas explicaciones claras, y que el uso de los anticonceptivos sea puesto en su contexto natural y explicado por una motivación positiva; decir fundamentalmente que los niños son deseados, pero que se debe tomar en consideración la salud de la madre y la economía familiar.

2. Es deseable el establecer en los niños desde el comienzo la actitud de que es una clara y debida obligación para ellos y sus compañeros usar anticonceptivos si no desean tener un niño.

3. Al final del nivel medio, la información sobre los anticonceptivos es también necesaria con vista a esta minoría de estudiantes que harán su iniciación sexual durante los primeros años del nivel superior.

4. En la opinión de la Comisión, la idea de que la enseñanza sobre los anticonceptivos será comprendida por los estudiantes como una «luz verde» para las relaciones sexuales, no es realista.

5. Los «papeles» sexuales

En opinión de la Comisión, debe darse una gran importancia, en la enseñanza de las relaciones sexuales y personales, al pasaje del plan de estudios colocado bajo el epígrafe «Fines y líneas generales»: «La escuela debe tratar de promover la igualdad entre hombre y mujer —en la familia, en el mercado del trabajo y en la vida de la comunidad en general—. Habría que orientar a los alumnos sobre las cuestiones de los "papeles" sexuales y estimularles a discutir y a contestar las condiciones actuales.» La influencia de los «papeles» sexuales y de la igualdad en las relaciones entre hombre y mujer—incluyendo la relación sexual—debe ser discutida en repetidas ocasiones.

6. Consejos individuales

Todos los alumnos deberían ser informados sobre la posibilidad que tienen de consultar individualmente, en materias de relaciones sexuales e interpersonales, a unos consejeros de la localidad, dentro y fuera de la escuela. Aquellos que necesiten tales consejos no deberían ser dejados en duda sobre dónde y cómo pueden ser obtenidos.

COLABORACION ENTRE LA CASA Y LA ESCUELA

En el nuevo proyecto del manual, se establece que la información sobre el contenido de la enseñanza en materias de relaciones sexuales e interpersonales debe ser proporcionada a los padres en una reunión, al menos una vez para cada nivel de la escuela básica. Padres y maestros deben tener la oportunidad en estas reuniones de intercambiar puntos de vista sobre la enseñanza. A la vista de las diferentes creencias que se mantienen sobre el tema de las relaciones sexuales e interpersonales, parece vital que la escuela informe a los padres al respecto de los diferentes puntos de vista en los cuales la educación sexual se basa. Al presentar la educación sexual se debería también acentuar el hecho de que las tareas de la familia y las de la escuela hasta cierto punto difieren, y que no puede nunca la tarea de una tomar el lugar de la otra. La casa, por su influencia general, debe proporcionar el desarrollo emocional y las actitudes fundamentales que están enraizadas en la personalidad. La escuela puede impartir conocimientos fácticos, una visión sobre las consecuencias de las diferentes vías de acción y un punto de vista más claro sobre las diferentes creencias.

LOS INMIGRANTES

La Comisión ha examinado en detalle la situación debida a los puntos de vista sobre la sexualidad y la familia cuando los inmigrantes llegan de países extranjeros con un enfoque totalmente diferente del enfoque común a la Europa occidental y nórdica. En muchos casos, parece que existe un conflicto cultural grave. Un examen más cuidadoso, sin embargo, demuestra claramente que el conflicto surge esencialmente del encuentro con la nueva sociedad como tal, más que de la experiencia de la educación sexual en la escuela. Esta educación, por el contrario, según las líneas generales contenidas en el antiguo manual como en el nuevo manual propuesto, tiene como función el explicar, poner en orden y ayudar. Lo que parece confuso y chocante en la general apertura sexual que se encuentra en los medios de comunicación de masa, etc., es colocado por la enseñanza de la escuela, en un contexto humano y responsable. La información sobre los hechos puede corregir errores y llenar huecos en el conocimiento que podrían de otro modo llegar a ser fatales. Por esta razón, la Comisión encuentra correcto y necesario que la enseñanza en materia de relaciones sexuales y personales deba continuar como en el presente, siendo obligatoria también para los alumnos inmigrantes.

LA ENSEÑANZA PARA LOS DISMINUIDOS

La Comisión ha intentado adquirir una visión general de la situación de las diferentes categorías de disminuidos en lo que se refiere a las relaciones sexuales e interpersonales y de las necesidades de información en estas materias. En opinión de la Comisión, existen buenos manuales que proveen de educación sexual a las personas mentalmente retrasadas, tanto dentro del sistema educativo como en las instituciones para adultos retrasados. Uno de los puntos que subrayan estos manuales es que esta categoría de personas disminuidas deberían tener el derecho a unas relaciones sexuales, que, en muchos casos, han demostrado tener una influencia favorable en la vida de estas personas. La educación sexual general dada en las escuelas debería combatir los prejuicios que existen sobre este tema. Sin embargo, queda mucho por hacer en lo que se refiere a la enseñanza actual de la educación sexual y a la realización de oportunidades de tener relaciones interpersonales íntimas.

También existen prejuicios sobre las necesidades y las posibilidades de los disminuidos físicos de tener relaciones sexuales, y habría que intentar combatirlos en la escuela. En la medida en que los disminuidos están siendo integrados cada vez más en las clases de escuelas ordinarias, la educación sexual, por su parte, será dada en la misma medida y según los mismos principios que prevalecen para la escuela en general. Obviamente lo mismo debería tenerse en cuenta para los disminuidos que no pueden asistir a las clases normales. Actualmente esta necesidad de información es todavía a menudo descuidada.

OPINIONES SOBRE LOS INSTRUMENTOS PEDAGOGICOS

Los manuales tradicionales de historia local y geografía (nivel inferior), ciencias naturales (nivel medio), biología, estudios sociales y religión (nivel superior) contenían muy poco sobre los temas de enseñanza en cuestiones de relaciones personales y sexuales que recomendaban los textos sobre educación sexual de 1945 y 1956. La Comisión nota con satisfacción que en las nuevas técnicas de enseñanza para los niveles inferior, medio y superior que están basadas total o parcialmente en la técnica de las unidades didácticas, se ha dado a la información sobre relaciones sexuales e interpersonales un espacio adecuado, y esta información ha sido tratada de una manera pedagógicamente estimulante. De este modo, el difícil problema de conseguir una ilustración total de las cuestiones sexuales con la ayuda de temas de diferentes materias parece haber encontrado una solución viable. Al nivel inferior, una solución razonable es que en los métodos de enseñanza de la historia local o de la geografía haya secciones suficientemente amplias destinadas a la educación sexual. Es deseable que la clase de lengua sueca sirva también este propósito a todos los niveles. La lectura de temas de ficción que arrojan luz sobre las relaciones personales con connotaciones sexuales es una contribución indispensable a un conocimiento más profundo de este aspecto de la vida.

Libros especiales y exhaustivos sobre las relaciones sexuales e interpersonales deben ser fácilmente accesibles en todas las clases; esto permitirá un estudio más profundo de áreas elegidas en la materia. En este contexto es necesario asegurar que la enseñanza, como un todo, complemente y corrija cualquiera de las visiones unilaterales, inadecuadas o desviadas de las líneas fundamentales establecidas para la educación sexual que han podido traer estos libros.

Por lo que se refiere a las ilustraciones como instrumentos pedagógicos para la educación sexual, la Comisión propone que se apliquen las siguientes líneas generales. En el caso de las ilustraciones anatómicas y fisiológicas de tipo científico, no se aplicará ningún criterio de selección que no sea el de la consideración de la capacidad del alumno para comprender y sentirse motivado según su nivel. Ningún conocimiento gráfico en estos campos es inadecuado o perjudicial. En el caso de ilustraciones que presentan relaciones sexuales entre seres humanos, habrá que asegurarse de que apoyan los objetivos y los valores básicos expuestos en la enseñanza, particularmente los puntos 1 y 3 (ver anteriormente). Las películas de alta calidad psicológica y artística que contienen escenas que describen la relación sexual, pueden ser útiles. La Comisión considera que el uso de tales películas como medio complementario debe ser restringido, por el momento, al nivel de bachillerato, cuando los estudiantes llegan a la edad (18), cuando ya tienen legalmente derecho a decidir por ellos mismos incluso sobre su eventual matrimonio. No pueden ser considerados demasiado jóvenes para ver escenas de este tipo, que son ahora una parte importante de muchas películas serias.

Las películas, como otros medios audiovisuales (por ejemplo, series de diapositivas y grabaciones de programas de radio y televisión), no pueden nunca sustituir la enseñanza dada por el profesor, pero sirven para complementarla.

LA FORMACION DE LOS PROFESORES

Las encuestas hechas por el USSU (Comisión sobre la enseñanza y la información sobre las relaciones sexuales e interpersonales) entre una muestra representativa de todas las categorías de profesores que enseñan la educación sexual, demuestran que la mayoría considera haber recibido insuficiente preparación en este campo. Aquellos profesores que han seguido cursos de formación o perfeccionamiento en esta materia específica han impartido educación sexual con mayor eficacia que los que no habían sido especialmente formados. Muchos profesores de los niveles inferior y medio—pero no los profesores de biología del nivel superior—encuentran todavía molesto el enseñar esta materia. Según las encuestas hechas por el USSU entre estudiantes del Grado 9, más del 90 por 100 han recibido educación sexual; pero la gran mayoría dice también que hubieran querido más instrucción en ambos campos, el de las relaciones sexuales y el de las relaciones interpersonales. La Comisión opina que tal necesidad existe

también objetivamente, y ello debido a los cambios acelerados en los valores y en la conducta que se han producido en el campo de la vida sexual y al aumento de la información irresponsable. Una mejor preparación ayudaría probablemente a los profesores a dar mejor enseñanza sexual no sólo desde el punto de vista de sus conocimientos, sino también en sus actitudes.

A la vista de estas circunstancias, la Comisión propone una preparación más amplia para los profesores de relaciones sexuales, dentro de la preparación general de los profesores en los colegios de formación de profesores.

Para los profesores de biología del nivel superior, la Comisión propone una preparación considerablemente incrementada, que sigue, por ejemplo, las líneas del programa del curso de sexología de los estudiantes de medicina de la Universidad de Upsala. En el caso de futuros profesores de biología, sin embargo, habría que completar el curso con una formación en relaciones personales.

La formación que los futuros profesores de estudios sociales reciben en la Universidad no contiene prácticamente nada relativo a las relaciones sexuales y personales, a pesar de la importancia de éstas en la sociedad. La Comisión opina que se deberían introducir algunas materias nuevas, como sociología sexual moderna, antropología sexual y sociología de la familia.

En los últimos años se ha concedido bastante más espacio, en los cursos para futuros profesores que se celebran en la Universidad, a las materias de relaciones sexuales e interpersonales, lo cual supone un desarrollo que la Comisión observa con satisfacción.

En algunas Universidades, la formación de profesores de psicología incluye amplios conocimientos de psicología sexual, mientras que en otras son insuficientes. Si se siguen las propuestas de la Comisión, debe concederse gran importancia a las relaciones personales en el tema de la educación sexual; por tanto, es deseable que todos los profesores de psicología hayan recibido una preparación que les permita participar en esta tarea en los centros de nivel de bachillerato.

En el campo de la investigación sexológica, Suecia no está tan en vanguardia como USA, Alemania Occidental y Checoslovaquia, pero ha sido y aún es un pionero en materia de educación sexual. Según la Comisión, es urgente que se dedique un mayor espacio a la investigación sexológica en este país. Esto podría ser preparado por el establecimiento de un instituto de investigación sexológica o mediante esfuerzos en las Universidades. A la vista de la condición de interdisciplinaria que ostenta la sexología, y de la consiguiente necesidad de contactos con varios campos amplios de investigación, mejores resultados pueden esperarse de inversiones en investigación universitaria, que es también más accesible desde el punto de vista de la formación de los profesores. Un programa de esta naturaleza sólo puede ser llevado a cabo en las mayores Universidades. En los centros de formación de profesorado de otras áreas, la preparación para la enseñanza de la educación sexual puede ser montada, por ejemplo, mediante la participación de investigadores de otras Universidades donde se esté llevando a cabo investigación sexológica a mayor escala que en la actualidad.

ELEMENTOS DE EDUCACION SEXUAL A DIFERENTES NIVELES

Nivel inferior (7-10 años)

1. Las relaciones entre los miembros de la familia.
2. Las diferencias externas entre los sexos.
3. Los órganos sexuales y su función.
4. La menstruación.
5. La relación sexual.
6. La masturbación.
7. Los anticonceptivos.
8. La fecundación.
9. El embarazo.
10. El nacimiento de los niños.
11. La esterilidad.
12. La adopción.
13. Las incitaciones sexuales a menores por adultos.

Comentarios sobre el plan de estudios del nivel inferior

1. Hoy día muchas chicas tienen su primera menstruación tan temprano, que es necesario dar información preliminar a los niños de diez-once años.
2. Desde 1956 ha sido recomendado dar una información elemental sobre la relación sexual a los niños de siete años.
3. La masturbación es bastante común entre los niños. Por tanto, unas palabras tranquilizadoras deben ser dichas.
4. La mayoría de los niños hoy día han oído hablar de los anticonceptivos antes de empezar la escuela. Por tanto, hace falta una información sencilla para corregir las ideas raras y acentuar la idea de que se usan los anticonceptivos porque los niños deben venir al mundo cuando realmente se les desea y también para proteger la salud de la madre.
5. «Esterilidad» sólo quiere decir, a este nivel, que hay que hablar un poco con el niño sobre el hecho de que 10 por 100 de las parejas no pueden tener niños.
6. La adopción se ha incluido aquí porque se adoptan un gran número de niños extranjeros.

Nivel medio (10-13 años)

1. Los órganos sexuales.
2. El desarrollo físico durante la pubertad.
3. La menstruación.
4. La polución en sueños.
5. La masturbación.
6. La psicología elemental de la edad de la pubertad.
7. La relación sexual.
8. Puntos de vista éticos elementales sobre la vida sexual y sobre otras cuestiones de relaciones personales al nivel en que ya han sido puestos al día por los diferentes elementos de la educación sexual.

Nivel superior (13-16 años)

(A este nivel, los temas están distribuidos entre los profesores de biología, religión, instrucción cívica, tareas domésticas y cuidado de los niños.)

Biología

1. Hormonas sexuales (nivel elemental).
2. La pubertad.

Religión

3. La psicología de la pubertad.
4. La visión cristiana del matrimonio y de la familia.
5. Diferentes puntos de vista sobre las relaciones prematrimoniales.
6. Visión sobre el matrimonio, la familia y los «papeles» sexuales en algunas religiones y filosofías de la vida no cristianas.
7. La pornografía.

Biología

8. La anatomía y la fisiología de los órganos sexuales.
9. La relación sexual.
10. Las caricias.
11. La masturbación.
12. Las variaciones en la dirección del deseo sexual (la Comisión recomienda no se emplee la palabra «aberraciones»).
13. Los contraceptivos.
14. Las enfermedades venéreas.
15. La esterilidad.
16. La esterilización.
17. El aborto.
18. Las irregularidades de la potencia sexual en el hombre y en la mujer.

Instrucción cívica

19. Modelos de vida sexual y de estructura familiar en el Occidente y en el resto del mundo (antropología sexual).
20. «La sociedad de los adolescentes».
21. La influencia de las condiciones sociales en las relaciones sexuales e interpersonales.
22. Los «papeles» sexuales.
23. La prostitución.

Tareas domésticas y cuidado de los niños

24. El deseo sexual, el narcisismo, el amor y el afecto mutuo (sexual, emocional); la maduración social.
25. La vida familiar.
26. Vivir solo.
27. La adopción.
28. Las fuentes de información y de consejos en la sociedad local.

Escuela superior (16-19 años)

(Habrá que elegir entre los temas siguientes en la reunión de profesores.)

I. Elementos biológicos.

1. Aspectos genéticos, somáticos y psicosociales de la sexualidad.
2. Las hormonas sexuales y su importancia para el hombre.
3. Los contraceptivos.

4. La fisiología de la relación sexual según la investigación moderna.
5. Las enfermedades venéreas.
6. El aborto desde el punto de vista médico.

II. Elementos psicológicos.

7. El desarrollo sexual antes de la pubertad. La psicología de la pubertad (hacia la condición de adulto).
8. El deseo sexual, el narcisismo, el amor y el afecto mutuo. La interdependencia de los factores sexuales e interpersonales.
9. Las irregularidades sexuales.
10. Las variaciones en la dirección y en la fuerza del deseo sexual.
11. El «sexismo». La pornografía. El papel de los medios de comunicación.
12. Las nociones falsas en el campo de la sexualidad.

III. Elementos éticos y/o religiosos.

13. Los tipos restrictivos y permisivos de moralidad sexual.
14. La manera cristiana de considerar el matrimonio comparada con otros puntos de vista.
15. La contracepción y el aborto desde puntos de vista éticos y/o religiosos.

IV. Elementos sociales.

16. Antropología sexual.
17. Las condiciones de vida de la familia antes y ahora. La vida familiar.
18. Cómo la sociedad apoya la familia. Las leyes familiares.
19. La influencia de las condiciones sociales en las relaciones sexuales e interpersonales.
20. La influencia de los «papeles» sexuales.
21. El problema de la población en el mundo.
22. Los problemas en las relaciones sexuales de ciertos grupos de inmigrantes.
23. Las fuentes de información y consejos en la sociedad local.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

Publicamos en el presente número de la REVISTA DE EDUCACION un fragmento de la obra de A. F. Myers y O. C. Bird, titulada «La nueva educación física e higiénica», aparecido en el número correspondiente al mes de junio de 1932 de la *Revista de Pedagogía*.

En el presente texto, el lector podrá hallar un conjunto de instrucciones acerca de la limpieza personal, comida, reposo, seguridad vial, conducta social, salud mental, etc.

Los avances científicos han puesto en entredicho algunas afirmaciones, recogidas en el presente artículo; otras podrán parecer de sentido común, evidentes o incluso chocantes, provocando quizá la sonrisa en más de una ocasión. Lo que se pretende—según se afirma en el propio texto—es proteger y fomentar la salud, creando hábitos y actitudes, más que dotar a los niños de un gran depósito de información relativo a la salud. Se atiende sobre todo a las actuales necesidades del niño, más que a sus necesidades de adulto.

A pesar de las limitaciones señaladas, creemos que puede resultar de interés la reproducción de un texto significativo acerca de la educación escolar sanitaria en la década de los años treinta.

UN BOSQUEJO DE EDUCACION HIGIENICA

A. F. MYERS y O. C. BIRD *

La exposición de objetivos para el programa higiénico de una escuela primaria en sus primeros grados, tal como sigue, está tomada del «Tentative Outline in Health Education», del «Boar of Education», de Cleveland, Ohio. Estos objetivos servirán de ayuda material al maestro que no posea la guía de un curso de estudios sobre educación higiénica.

PRIMER GRADO

- A) Corregir los defectos físicos hasta donde sea posible.
- B) Eliminar o reducir la cantidad de enfermedades contagiosas.
- C) Cooperar con el Departamento de Educación Física.
- D) Disponer higiénicamente las condiciones de la clase.
- E) Interpretar el programa de educación higiénica a los padres y conseguir su cooperación.
- F) Organizar horas regulares de actividad en la clase, fuera de las asignaturas, de modo que contribuyan al desarrollo del programa higiénico general. Podrán ser:

1. La revista higiénica de cada mañana.
2. Peso y medida regulares.
3. El almuerzo de media mañana.
4. El período de descanso.

G) Establecer y desarrollar hábitos higiénicos específicos. Para cumplir ese fin deberán enseñarse en el grado primero las «Reglas del juego de la salud» y mantenerlas durante toda la vida escolar del niño.

Reglas del juego de la salud

- Un baño completo más de una vez por semana.
- Cepillarse los dientes por lo menos una vez al día.
- Dormir largas horas con la ventana abierta.
- Beber tanta leche como sea posible, pero no café ni té.
- Comer algunas verduras o frutas cada día.
- Beber por lo menos cuatro vasos de agua al día.
- Jugar una parte de cada día al aire libre.
- Un movimiento del vientre cada mañana.

En la lista siguiente se exponen algunos objetivos adicionales.

El niño deberá seguir desarrollando todos estos hábitos, algunos de los cuales ya ha empezado a formar.

* De la obra *La nueva educación física e higiénica*, que acaba de publicar la «Revista de Pedagogía», (Serie «La práctica de la educación activa».)

Objetivos.—Actividades

Limpieza

Lavar las manos, la cara, el cuello y los oídos con agua templada y jabón, por lo menos una vez al día.

2. Lavar las manos antes de comer y después de ir al cuarto de aseo.
3. Usar bien el lavabo y el cuarto de aseo.
4. Cuidar las manos para evitar las grietas.
5. Tener las uñas limpias y abstenerse de mordérselas.
6. Mantener las manos y las cosas lejos de la cara.
7. Llevar un pañuelo limpio cada día y usarlo propiamente.

Ropa

8. Llevar la ropa limpia.
9. Llevar gabanes y chanclos cuando sean necesarios.
10. Quitarse los gabanes, jerséis y chanclos al entrar en una casa.
11. Usar ropa adecuada a niños y niñas de la escuela. (Abstenerse de usar jerséis dentro de casa y excesiva ropa interior.)

Comida

12. Comer pan y cereales integrales.
13. Tomar tres comidas regulares cada día.
14. Sentarse para comer, comer despacio y masticar los alimentos perfectamente.
15. Tomar desayuno caliente todos los días.
16. Tomar poco o ningún dulce (sólo como postre).
17. No tomar comida que se haya caído al suelo o que haya sido tocada por otros.

Aire puro

18. Tener aire puro en la clase en todo momento.

Ventilación

19. Respirar con la boca cerrada y bien.

Luz de sol

20. Jugar al sol siempre que sea posible.

Postura

21. Conservar el cuerpo en buena postura al andar, estar de pie o sentarse.

Ejercicio

22. Elegir juegos activos, pero huir de llevarlos al exceso.

Sueño, reposo, descanso

23. Aficionarse a dormir con las ventanas abiertas.
24. Sentir que un sueño durante el día no es cosa infantil.
25. Reposar en el asiento durante el rato de descanso.

Seguridad

26. Desarrollar hábitos de seguridad.

H) Adquirir conocimientos higiénicos. La consideración primordial en el primer grado es el desarrollo de las prácticas higiénicas. El niño no será responsable de repetir mucha información específica. En general, es de desear que:

1. Los niños conozcan algunos hábitos que les ayuden a desarrollarse, tales como largas horas de sueño, ejercicios al aire libre, buen desayuno.
2. Los niños sepan que la muela de los seis años es el primero de los dientes permanentes y debe ser bien cuidado.
3. Por lo menos uno o dos niños aprendan a leer el termómetro para que actúen como inspectores del mismo.

I) Desarrollar actitudes mentales hacia la salud, las prácticas higiénicas y las situaciones en la vida.

1. La escuela tiende:

a) A desarrollar y mantener por parte del alumno y del maestro una posición de considerar la salud como medio de enriquecer la vida, no como un fin por sí misma.

b) Desarrollar una actitud hacia las prácticas higiénicas que las considere relacionadas con la salud y el desarrollo y no como fines por sí mismas.

c) Desarrollar y mantener una actitud de interés y goce hacia la salud como tema escolar.

2. La actitud del niño frente a las situaciones de la vida determinará en gran parte su salud mental y su conducta social. La educación higiénica ofrece una excelente ocasión para contribuir a aquel fin de la educación general que procura dar al niño la capacidad de enfrentarse con los problemas de la vida valerosa, justa e inteligentemente. La salud mental de un niño normal supone el establecimiento de un espíritu bien equilibrado y sereno capaz de adaptarse rápidamente al dominio de los problemas de la vida, libre de esfuerzo mental. La escuela procura:

a) Enseñar al niño a descansar.

b) Dar a cada niño una ocasión de obtener éxito.

c) Dar a los niños una oportunidad de expresarse.

d) Educar al niño en la concentración de la atención para fomentar una ordenada asociación de ideas.

e) Enseñar al niño a adoptar una acción eficaz cuando sea necesario.

f) Procurar que el niño tenga relaciones sociales normales.

g) Hacer la atmósfera de la clase amistosa, feliz, alegre y optimista.

Segundo grado

Los objetivos enumerados más arriba bajo los títulos A, B, C, D, E y F son idénticos para el segundo grado.

Los objetivos en los hábitos higiénicos G) específicos para el segundo grado comprenden todos los enumerados para el primero y los adicionales que siguen:

Objetivos.—Actividades

Limpieza

1. Impedir las manos agrietadas por medio de un perfecto lavado y secado.
2. Limpiar las uñas y limarlas.
3. Lavar el cabello una vez al mes y peinarlo diariamente.
4. Usar y cuidar de la toalla individual, el peine, el cepillo y el cepillo de los dientes.

Vestido

5. Quitarse pronto la ropa mojada.
6. Ponerse ropa distinta por la noche.

Ejercicio

7. Evitar el torcer el cuerpo a la izquierda al escribir o hacer trabajos de pupitre.

Los objetivos enumerados para el primer grado bajo los títulos H e I son casi idénticos a los enumerados para el grado segundo.

TERCER GRADO

Los objetivos enumerados para el primer grado bajo los títulos A, B, C, D y F son idénticos a los del grado tercero.

Los objetivos específicos de los hábitos higiénicos (G) para el grado tercero comprenden todos los enumerados para los grados primero y segundo y los siguientes adicionales.

Objetivos.—Actividades

Limpieza

1. Estimular la piel con agua fría o con una frotación seca.
2. Impedir las grietas en las manos por un lavado y secado apropiados, y si es necesario por el uso de una loción.
3. Evitar las lesiones de los dientes absteniéndose de morder hilo, confites duros y cáscaras de nuez.
4. Visitar al dentista dos veces al año.
5. Ayudar a mantener la escuela y el hogar limpios.

Vestidos

6. Usar vestidos apropiados a la estación y al tiempo.

Ojos

7. Leer sólo con buena luz y conservar el libro en posición correcta.
8. Abstenerse de frotarse los ojos.

Comida

9. Ser cortés y alegre en la mesa.

Postura

10. Andar sin retozar y con los dedos de los pies mirando al frente.

Sueño y reposo

11. Retirarse a horas regulares todas las noches.

Desarrollar los conocimientos higiénicos (H).

Al final del tercer grado se debe exigir a los niños los siguientes conocimientos higiénicos:

1. Conocer las reglas del juego de la salud.
2. Empezar a entender la relación entre los hábitos higiénicos y la manera como uno se siente (por ejemplo, la relación entre la pérdida de sueño o descanso y la nerviosidad).
3. Saber cómo adaptar el traje al estado del tiempo.
4. Saber que uno debe mantenerse apartado de los niños que tengan enfermedades contagiosas.
5. Conocer el valor higiénico de las frutas y las verduras.
6. Saber qué alimentos fortifican los huesos y los dientes.
7. Saber que la leche es el mejor alimento único.
8. Saber lo que constituye un buen desayuno.
9. Saber leer un termómetro.
10. Conocer el valor de visitar al dentista dos veces al año.

Los objetivos enumerados bajo el título I son iguales a los del primer grado.

CONCEDER IMPORTANCIA A LA INSTRUCCION HIGIENICA PRIMARIA

En el curso de estudio sobre educación higiénica para los tres primeros grados en Cleveland se concede máximo interés al *programa* higiénico más que a la *instrucción* higiénica. Los fines primordiales son proteger y fomentar la salud, más bien que hacer que los niños adquieran gran depósito de información relativa a la salud. Se da alguna instrucción higiénica, pero escogida con vistas a las actuales necesidades del niño, en primer término, más que a sus necesidades de adulto.

PROBLEMAS DE INSTRUCCION HIGIENICA

Los problemas relativos a la mejor manera de inculcar un hábito higiénico específico que deseamos que el niño adquiera son problemas reales. Desgraciadamente para el maestro que necesita que se le diga definitivamente cómo hay que dar cada paso, no se pueden dar soluciones generales definidas y satisfactorias a tales problemas. La solución justa depende de las circunstancias, y nunca serán las mismas dos situaciones. Podemos indicar el camino con ejemplos de cómo se ha de hacer, podemos asentar ciertos principios directores, pero en último término, el maestro y los niños tendrán que resolver el problema por sí mismos.

Examinemos la instrucción de «seguridad ante todo» y más especialmente los aspectos de este asunto que tienen relación con la circulación segura, a pie, por las calles. Deseamos que el niño adquiera ciertos hábitos en los cuales pueda descansar siempre para echar mano de ellos en las ocasiones oportunas. De ellos son:

Cruzar las calles sólo por las esquinas y en ángulo recto.

Cruzar sólo cuando el movimiento del tráfico es favorable y mirando en ambas direcciones.

Mirar a la izquierda antes de cruzar, llegar al centro de la calle y mirar a la derecha.

Esperar la señal del policía o la disminución del tráfico, cuando éste está regulado.

Sabemos que los niños necesitan adquirir estos hábitos. Indudablemente, la escuela tiene el deber de enseñárselos. ¿Cómo emprenderemos la enseñanza de estas reglas de seguridad? Ante todo, sabemos que deben ser excepcionalmente bien enseñadas; enseñadas de tal manera, que se pueda confiar en que funcionarán siempre que se presente la ocasión. Esta es una para la aplicación de nuestra psicología pedagógica. Sabemos que la retención de nuestras enseñanzas depende, en gran parte, de la viveza de su representación, de una necesidad sentida de adquirirlas, de su novedad y de la repetición de su práctica.

Aplicando estos principios, podemos trazar ciertas conclusiones relativas al procedimiento adecuado para enseñar los hábitos enumerados.

Podemos deducir, por ejemplo, que la enseñanza acerca de la mejor manera de cruzar una calle hará más impresión en el grupo si se ofrece en el momento en que un niño ha sido lesionado o ha estado a punto de serlo en esas circunstancias. El que esto escribe recuerda un caso en la enseñanza de esos hábitos a sus propios discípulos, que puede servir de ejemplo. Un camarada que vivía en la misma manzana fue atropellado por un automóvil al tratar de cruzar la calle cerca de nuestra casa. Se había olvidado de mirar antes de emprender el cruce. Uno de mis hijos vio el accidente y los otros dos se presentaron en el lugar poco después de ocurrir. Utilizamos el incidente mientras estaba fresco en el espíritu de los niños para enseñarles los peligros al cruzar las calles y del juego en ellas y la manera de cruzarlas con seguridad. El accidente a que nos referimos ocurrió hace tres años, y sin embargo los niños lo recuerdan muy vívamente, aunque uno de ellos sólo tenía cuatro años cuando sucedió. El recuerdo de este accidente ocurrido a su compañero todavía contribuye eficazmente a hacerles precavidos cuando



VICASECRETARIO DE ESTUDIOS

CONSEJO DE UNIVERSIDADES

CIUDAD UNIVERSITARIA, S/N.
TELEFONO 449 66 75

crucan las calles y a impedirles que jueguen en ellas. Hay que tener cuidado de no apelar demasiado al miedo en tales ocasiones. Se apelará al buen juicio del niño.

La costumbre de emplear a los niños mayores para ayudar a los menores a cruzar las calles de mucho tráfico al ir y volver de la escuela es excelente, no sólo desde el punto de vista de la seguridad inmediata, sino desde el de la formación de hábitos. Emplea los principios de una necesidad sentida en relación con una situación real y ofrece el elemento más necesario para la formación de hábitos: la práctica frecuente.

Debe entenderse bien que aunque el maestro deba ser consciente de los hábitos higiénicos y de las actitudes e ideales que se refieren a la salud y que deben ser enseñados, no se le puede decir exactamente cuándo ni exactamente cómo han de ser enseñados. Para esto debe entregarse en gran parte a su propia perspicacia, su formación y su buen juicio.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

AUSTRIA

Reorganización de las Universidades

Después de un largo período de discusiones y de fuertes controversias (*vid. RE* núm. 239, pp. 147-148), el Parlamento aprobó la Ley de Organización de la Universidad. En la ley todas las instituciones que hasta ahora se clasificaban, bien como universidades o como colegios científicos, reciben el calificativo genérico de universidades. Este término amplio no se aplica, sin embargo, a la Academia de Bellas Artes, que será objeto de una regulación especial.

La Ley de Organización de la Universidad está concebida para alcanzar tres objetivos fundamentales: el desarrollo de una reforma estructural de las instituciones de educación superior, la modernización de la administración de las instituciones y la realización de un cierto grado de codeterminación para todos los miembros de la universidad.

Reforma estructural. El hecho de la inadecuación de la estructura de las instituciones de educación superior a las nuevas necesidades era algo que ni siquiera ponían en duda los detractores de la nueva ley. Esta intenta transferir y asignar la toma de decisiones a diversas unidades pequeñas: las nuevas asambleas colegiadas con funciones concretas.

Como la reforma estructural no es viable sin una *reforma administrativa*, la nueva ley crea un órgano central de administración: el directorio de la universidad. El objetivo de este órgano ejecutivo es centralizar los asuntos administrativos, aplicando las técnicas modernas de administración, tales como el proceso electrónico de datos. El poder de decisión en el campo de la investigación científica y la enseñanza permanece en las asambleas colegiadas.

Mediante el principio de codeterminación se pretende que todos los miembros de la universidad, catedráticos, profesores ayudantes, estudiantes y el personal no docente, pueden participar en la elaboración de la política de las asambleas colegiadas, de acuerdo con sus funciones y cualificaciones respectivas. Existirá una representación de todos estos gru-

pos en las asambleas colegiadas, aunque no se pretende otorgar una representación igualitaria tripartita (catedráticos, ayudantes, estudiantes), como solicitan los estudiantes. Esta representación igualitaria tripartita sólo opera en las comisiones de estudio, existentes anteriormente, y que están encargadas de los planes de estudio. Actualmente, por ejemplo, en las juntas de facultad, el número de representantes de los estudiantes y de los profesores ayudantes es la mitad del número de representantes de los catedráticos de la junta. Además, en la junta existen dos representantes del personal no docente. Por consiguiente, aunque se concede a los estudiantes un derecho de codecisión, no se establece con carácter general la representación tripartita igualitaria.

Quienes se opusieron a la nueva ley aseguraron que ponía en peligro las garantías constitucionales de libertad de investigación y enseñanza: restringía la autonomía universitaria; promovía la burocratización de la administración, y hacía recaer sobre los numerarios la carga de su participación obligatoria en una multitud de reuniones de innumerables órganos, lo que reduciría seriamente los esfuerzos de los catedráticos para consagrar su tiempo a la investigación y a la docencia.

El Partido Socialista ataca estos argumentos, manteniendo que la nueva ley únicamente saca las conclusiones oportunas del hecho de que la universidad no puede ya ser una institución en manos de los catedráticos; que la ley no constituye ninguna interferencia en la libertad de ciencia o la autonomía universitaria; que el director de la universidad, como cabeza del nuevo directorio, permanece subordinado a la autoridad del rector en todas las cuestiones relativas a la autonomía de las instituciones de educación superior; que la centralización de la administración universitaria garantiza una deseable simplificación del procedimiento y permite la aplicación de los métodos modernos en este sector; y finalmente, que la carga que comparten los catedráticos no excede de la obligación de mantener contactos, lo que necesariamente debe llevarse a cabo entre numerarios y estudiantes, lo cual es razonable.

Las ocasionales dimisiones de rectores que ya se han ido produciendo, después de aprobarse la ley, no han impresionado al ministro de Educación. No parece que exista gran peligro de que se paralice la vida de las instituciones universitarias por esta protesta del cuerpo de numerarios, muchos de los cuales aceptan lealmente esta ley, aun sin estar básicamente de acuerdo con ella.

En cualquier caso, el desarrollo de las instituciones de enseñanza superior de Austria ha entrado en una nueva fase, en la cual el futuro de las instituciones quedará sometido a la codecisión de los catedráticos y de los restantes miembros de la universidad.

(Republic of Austria. Federal Press Department.)

COMUNIDADES EUROPEAS

Instituto Universitario Europeo

Los nueve estados miembros de la Comunidad Económica Europea firmaron la Convención creando el Instituto Universitario Europeo. Este instituto, con sede en Florencia, tiene por misión contribuir por su acción en el campo de la enseñanza superior e investigación al desarrollo del patrimonio cultural y científico de Europa considerada en su unidad y diversidad.

Los trabajos versarán igualmente sobre los grandes movimientos y las instituciones que caracterizan Europa en su historia y en su evolución. Se tendrá en cuenta las relaciones con las civilizaciones extracomunitarias. Los órganos del instituto son: el Consejo Superior, el presidente del Instituto y el Consejo Académico.

El Instituto tiene cuatro departamentos consagrados a las siguientes disciplinas: historia y civilización, ciencias económicas, ciencias jurídicas, ciencias políticas y sociales.

Lo esencial de las actividades de investigación se efectúa en el seno de seminarios o de equipos de investigación.

El Instituto puede otorgar, en las disciplinas objeto de sus estudios e investigaciones, un doctorado del instituto universitario europeo a los investigadores que hayan realizado dos años de estudios en el instituto y presenten un trabajo de investigación original de alta calidad.

Los miembros del cuerpo docente son elegidos entre personalidades de los Estados de la Comunidad, aunque el Instituto puede pedir la colaboración de ciudadanos de otros Estados.

Los investigadores del Instituto son los estudiantes e investigadores titulares de títulos universitarios nacionales que justifiquen su aptitud para emprender o proseguir investigaciones. Pueden ser admitidos ciudadanos de Estados no pertenecientes a la Comunidad Económica Europea.

La admisión en el Instituto la determina un jurado.

(Communauté Européenne Informations.)

DINAMARCA

Limitaciones en el acceso a la educación superior

Parece ser que el Parlamento aprobará un proyecto de ley que introduce restricciones en el acceso a cualquiera de las modalidades de educación superior. El proyecto de ley presentado por el ministro de Educación, la señora Ritt Bjerrgaard, formula propuestas para limitar el ingreso a los colegios de formación del profesorado, a las universidades y a otras formas de educación superior. Todos los grandes partidos políticos, salvo el comunista y los socialistas de izquierda, apoyan el proyecto. Esto hace presumible que el proyecto se convierta en ley antes del verano.

La propuesta básica consiste en que el número de estudiantes que acceden a la educación superior se mantenga

a partir del próximo año en el nivel actual de 20.000. Con esta medida se espera reducir la presión sobre las instituciones en un momento en el que los recursos económicos se están forzando al límite, y a la vez paliar, en el futuro, la perspectiva de un elevado desempleo entre los graduados.

En lo que respecta a los colegios de formación del profesorado, la limitación en el acceso es ya un hecho. El Ministerio de Educación prevé hacia finales de esta década un excedente de maestros en las escuelas integradas. El número de plazas disponible se ha disminuido, por lo que varios miles de candidatos no han podido acceder a estos centros.

Si el proyecto se convierte en ley, serán las escuelas universitarias de Medicina particularmente las de la capital, donde reciben formación el 60 por 100 de los doctores daneses, las que sufrirán en primer lugar las consecuencias de las limitaciones.

La propuesta es que solamente se acepten este año 850 alumnos, casi la mitad de la cifra del año anterior. El objetivo es un total de entre 16.000 y 17.000 médicos hacia el año 1987, aunque las previsiones del Gobierno sólo alcanzan a 13.000.

Otras Facultades universitarias introducirán mayores restricciones en las inscripciones. Tal es el caso de las Facultades de Sociología, Psicología y Humanidades. En cambio, se ha sugerido un mayor margen de admisiones en los estudios de ingeniería y de administración.

Como medida compensatoria, el proyecto propone la introducción de cursos de menor duración dentro del sistema de enseñanza superior.

(The Times Higher Education Supplement.)

ESPAÑA

Convocado el VI Congreso Nacional de Pedagogía

Del 30 de octubre al 2 de noviembre próximos se celebrará en Madrid el VI Congreso Nacional de Pedagogía.

El tema que abordará, «Crítica y porvenir de la educación», aparece dividido en seis secciones, cada una de las cuales contemplará desde un ángulo distinto la situación de la educación.

La sección I, «La educación en función de los valores», intentará posibilitar una aproximación al llamado problema de la crisis de valores. El análisis de los conflictos de valores y sus causas puede contribuir a una mayor comprensión de la Educación en todas sus vertientes. La sección II, «Renovación metodológica», está orientada al tema del perfeccionamiento cualitativo de la educación. «Reentrenamiento del profesorado», «Tecnología educativa», «Material didáctico», «Evaluación educativa» y «Programación educativa» son las ponencias que constituyen esta sección.

«Las profesiones educativas» es el tema central de la tercera sección. El profesor, el orientador, el administrador

y los grupos especiales de personal al servicio de la educación tienen aquí su lugar.

«La educación y el mundo del trabajo» constituye el objeto de la sección IV. Se integran en ella las siguientes ponencias: «El trabajo como factor educativo», «La problemática de la enseñanza a tiempo parcial», «La escolarización obligatoria y el trabajo», «La conexión empresa-centro educativo» y «La incidencia de la empresa en la formación personal».

La sección V, «Nuevas perspectivas de la familia en la educación», ofrece un sugestivo y nuevo enfoque al quehacer educativo de la familia en la sociedad.

En la sección VI, por último, se abordan las tendencias educativas actuales que pueden servir de alternativas que orienten la evolución del sistema educativo en su conjunto. Son sus ponencias: «Centralismo y autonomía en los sistemas educativos», «Nuevas formas de participación político-administrativa en los sistemas educativos de la sociedad pos-industrial», «El sistema educativo, punto de convergencia de instituciones jurídicas y políticas», «Aportaciones de la ciencia administrativa al perfeccionamiento de los sistemas educativos», «Movilidad y diversificación de los sistemas educativos del futuro» y «La educación institucionalizada y sus posibles alternativas».

Las inscripciones para participar en las sesiones pueden realizarse en la Secretaría del Congreso, calle Serrano, 127, Madrid-6, teléfono 261 48 39.

FRANCIA

Conocer mejor las realidades profesionales

¿Para qué sirve la educación a los 700.000 jóvenes que entran anualmente en la vida profesional? ¿Corresponde su formación—en el caso de que la hayan recibido—a las competencias exigidas en el mercado de trabajo? Desde su creación, en 1970, el Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Cualificaciones (CEREQ) recibió por misión el estudiar precisamente las relaciones entre el empleo y la formación. El director del Centro acaba de presentar los primeros resultados de los trabajos emprendidos para poner a punto un «conjunto de medios científicos de observación, de análisis y de previsión».

El Repertorio francés de empleos.—Emprendido en 1974, este trabajo finalizará en 1978. Consiste en una descripción de empleos-tipos realizada a partir de la observación de 20.000 situaciones de trabajo en las empresas, en los servicios y en las administraciones. El Repertorio precisa también la forma de acceder a cada empleo. Tres documentos han sido ya publicados: los empleos en la banca, en los seguros y en la electrónica. El Repertorio servirá para su utilización por los consejeros profesionales de la Agencia Nacional para el Empleo y por los consejeros de orientación.

El Observatorio Nacional de Accesos a la Vida Activa debe destacar los vínculos entre las formaciones y las salidas profesionales. Según el señor Ducray, director del CEREQ, se han reforzado las relaciones entre la educación y la vida activa con «la esperanza de obtener previsiones de empleo de una precisión suficiente para fundamentar la reforma de las enseñanzas escolares y universitarias en bases más de acuerdo a las necesidades de la economía francesa». Ahora bien, según los trabajos del CEREQ, la tesis de una «articulación mecanicista entre las formaciones y los empleos en un mercado de trabajo perfectamente determinado por adelantado» es completamente irreal.

Solamente se puede constatar que una formación determinada procura ciertas ventajas en un momento dado, sin garantizar sistemáticamente un estatuto social. El conocimiento de las salidas sería, ante todo, el de las condiciones de funcionamiento del mercado del empleo.

El CEREQ lleva adelante un dispositivo de encuestas continuas sobre el acceso a la vida activa al finalizar las diversas enseñanzas y durante los primeros años de vida profesional.

La exploración de la evolución del trabajo.—El conocimiento de las salidas no puede limitarse al conocimiento de las realidades actuales, sino tener en cuenta la evolución del trabajo. Por ello, el CEREQ investiga las causas de las transformaciones de las cualificaciones.

Se han realizado ya encuestas nacionales en las industrias químicas y mecánicas y en otras ramas. De ellas se deduce, por ejemplo, que la proporción de empleos no cualificados no es uniforme, sino que varía según los sectores. Por lo demás, no evoluciona de forma homogénea en el tiempo.

Las diferencias parecen explicarse esencialmente, según el señor Ducray, por el «proceso de fabricación» y las formas de división del trabajo adoptadas por cada empresa. Por otra parte, en un mismo sector de actividad, todas las empresas no utilizan los progresos tecnológicos de manera idéntica. Se debe tener presente estos elementos en las previsiones de empleo.

Los trabajos del CEREQ deben servir para adaptar mejor los programas de enseñanza a las realidades profesionales y a orientar a los estudiantes.

(Le Monde.)

**El VII Plan
prevé una
disminución
de los gastos
en educación.
Prioridad
a las
maternales**

El proyecto del VII Plan de Desarrollo (1976-1980) presentado por el Gobierno al Parlamento prevé una disminución relativa de los créditos reservados a la educación en el presupuesto estatal hasta 1980. Por el contrario, se podría pensar que en un momento en el que se habla de otro tipo de crecimiento económico —en el que la «calidad de la vida» ocuparía un lugar importante— el plan sería la ocasión para una reflexión en profundidad sobre la crisis del sistema escolar y para un ensayo de definición de nuevos objetivos. Sin em-

bargo, el documento gubernamental al tratar de los problemas educativos se limita a generalidades.

Esta reflexión podría haberse realizado en el marco de la comisión «educación-formación» si hubiese podido trabajar con independencia de espíritu. Sin embargo, la evolución que ya se constató en la preparación del VI Plan se ha acentuado: los miembros de la comisión han trabajado en estrecha vinculación con los funcionarios de las administraciones interesadas y siguiendo mandatos precisos dados por el Gobierno.

La comisión del VII Plan elaboró su informe teniendo presente seis objetivos: la igualdad de oportunidades; mejorar las relaciones entre la formación y el empleo; una enseñanza superior adecuada a las necesidades de la sociedad; abrir la escuela y la pedagogía; una segunda etapa para la formación continua; una mayor eficacia del sistema educativo.

El Gobierno delimitó, a partir de las propuestas de la comisión, un «programa de acción prioritaria». Se trata de «reducir las desigualdades debidas al medio ambiente social y familiar de los niños», teniendo en cuenta que «las nuevas necesidades en personal y en equipamiento serán más reducidas que antes». En este programa figuran cuatro acciones, para las que se otorga un crédito de 20.551 millones de francos.

La primera acción consiste en desarrollar la enseñanza preelemental: «Escolarizar, en 1980, el 45 por 100 de los niños de dos años de edad y más del 90 por 100 de los niños de tres años; reducir las disparidades debidas a situaciones geográficas, disminuir a 35 alumnos el número máximo de alumnos de las clases maternas.» Esto supone 8.500 clases nuevas, creación de plazas para profesores y la formación de éstos.

La segunda prioridad elegida es la enseñanza de la tecnología en los colegios. Se trata de «dar a todos los alumnos de los colegios una educación manual y técnica». Esta reforma supone la construcción de 2.000 «clases talleres» en los próximos cuatro años. La instalación de una clase cuesta aproximadamente 420.000 francos.

El programa prevé también el desarrollo de la «animación cultural en el medio escolar». «Duplicar el número de alumnos comprendidos en alguna de las acciones de animación cultural en el medio escolar para desarrollar sus capacidades de expresión a través de su imaginación y su sensibilidad.» Estas acciones se llevarán a cabo con ayuda de personas exteriores al personal docente y se referirán fundamentalmente al teatro, la música, la expresión corporal, las artes plásticas y las actividades audiovisuales.

Finalmente, el Gobierno se fija de nuevo como objetivo: «Asegurar en 1980 tres horas de educación física y deportiva en el primer ciclo y dos horas en el segundo en el medio

escolar». Este objetivo es menos ambicioso que el propuesto por el secretario de Estado para la Juventud y Deportes: cinco horas de educación física y deportiva para todos los alumnos de los liceos y colegios. El programa prevé que se «reclutarán cerca de 5.000 docentes entre 1976 y 1980» y que «diversas medidas de incitación favorezcan el desarrollo del deporte extraescolar».

(Le Monde.)

La autonomía de las Universidades

La crisis que acaba de sacudir a las universidades—la más grave de los últimos años—ha llevado al primer plano de la actualidad los problemas de la enseñanza superior francesa. Desde hace algunos años se viene desplegando un esfuerzo perseverante para innovar y modernizar, que no tuvo equivalente en etapas anteriores. Este esfuerzo se volcó a la vez sobre el contenido de las enseñanzas y la pedagogía, la investigación, la apertura a la sociedad, la organización interna y las instituciones.

La Ley de Orientación de la Enseñanza Superior (1968) estableció tres principios: participación, autonomía y pluri-disciplinaridad. Los dos primeros se refieren a las instituciones.

La autonomía conferida a las universidades es original: deroga todas las reglas del servicio público en Francia, de centralización, de jerarquía, de uniformidad. En una época en que las ideas de descentralización están de moda, en la que se preconiza la aproximación de las decisiones a la base, conviene confrontar estas aspiraciones con los resultados prácticos.

La Ley de 1968 otorgó a las asambleas constitutivas provisionales el poder de elaborar los estatutos de futuras universidades. Aquéllas dispusieron de un cierto poder constituyente. También las universidades conservan la facultad de modificar sus estatutos.

El presidente de la universidad es elegido por el Consejo, que reúne a representantes elegidos igualmente de todas las categorías que integran la universidad: profesores, estudiantes, investigadores, personal administrativo. Su elección no necesita ser ratificada o aprobada. Una vez elegido, el presidente no puede ni ser suspendido ni revocado por la autoridad de tutela. Su libre elección consolida la autonomía de la universidad.

Las universidades tienen autonomía administrativa: las deliberaciones de las instancias, las decisiones de los responsables, no se someten a la autorización previa de las autoridades de tutela. Unas y otras pueden ser objeto de un control de legalidad y de recurso ante las jurisdicciones administrativas. Las autoridades de tutela, rectorales o ministeriales, intervienen en caso de funcionamiento anormal de la universidad.

En cuanto a la autonomía financiera, una parte apreciable

de los medios proporcionados por el poder público es distribuido por la universidad: créditos de funcionamiento. El presupuesto es votado por el Consejo de Universidad. No hay control *a priori* por parte de las autoridades ministeriales. El control normal del Estado respecto del empleo de los créditos públicos se ejerce *a posteriori*. Las universidades tienen la facultad de firmar contratos con otras administraciones públicas, colectividades o empresas para asegurarse recursos complementarios en contrapartida de prestaciones. Las universidades pueden incluso firmar contratos con las autoridades ministeriales.

Lo esencial de la autonomía consiste en la iniciativa y en la capacidad de decisión de que disponen las universidades en el orden pedagógico y científico. Las universidades definen las enseñanzas, la elección de programas, composición de los contenidos. Las universidades pueden crear centros y laboratorios de investigación, firmar contratos y atribuir recursos.

Pero la autonomía no se mueve en un espacio delimitado. Las universidades apenas tienen posibilidad de aumentar de forma sustancial sus recursos. Más del 80 por 100 de las cantidades de que disponen provienen del presupuesto estatal. Los recursos complementarios que ellas se procuran son una ínfima parte. El conjunto del personal titular de la universidad, tanto profesores como administrativos, técnicos, dependen del estatuto de la función pública.

La experiencia de la autonomía de las universidades francesas es hoy centro de debates y encuentra en las universidades partidarios y detractores. Los profesores y sus organizaciones sindicales tienen reservas sobre el principio de autonomía: los del ala derecha argumentan que la autonomía ha introducido la política en la enseñanza superior; los del ala izquierda temen que la autonomía sea un expediente de los poderes públicos para desembarazarse de las preocupaciones y de las responsabilidades que les incumben.

Por pequeña que sea, la experiencia de autonomía es suficientemente concluyente: ha sacado a la luz las ventajas de la descentralización de la decisión y la superioridad de un sistema que tiene en cuenta la iniciativa sobre aquel modelo gubernamental fundado en la conformidad a las instrucciones autoritarias. Es la autonomía, asociada a la participación, la que ha permitido, después de 1968, reconstituir una legitimidad; es la que ha permitido la reorganización de los establecimientos; gracias a ella, durante los últimos cinco años las universidades han hecho más por innovar, por renovarse, por adaptarse a las nuevas condiciones de la sociedad que en las dos generaciones que la precedieron. Ello se debe a que la autonomía es la ocasión para quienes están investidos de una parte de responsabilidad, de tomar conciencia de las realidades. En la medida en que la autonomía coloca a los interesados en situación de responsables y no

de sujetos pasivos o de consumidores, pone término al confort de irresponsabilidad crítica.

Desde el momento en que un Consejo de Universidad tiene sobre sí la carga de repartir entre todas las unidades que componen el establecimiento un presupuesto que puede alcanzar un millón de antiguos francos, las recriminaciones sobre la insuficiencia de los recursos dejan sitio a un examen lúcido y riguroso de los gastos y de la necesidad de establecer una jerarquía. Desde el momento en que le pertenece establecer proyectos de disciplinas, de examinar proyectos de investigación más que descargarse en el Ministerio, todo ha cambiado: el estado de espíritu lo mismo que las condiciones de procedimiento.

(Project.)

REPUBLICA DEMOCRATICA DE ALEMANIA

Una formación profesional para todos los niños

Desde hace una decena de años, todos los niños siguen, de los seis a los dieciséis años, una enseñanza común. Es la escuela de enseñanza general y politécnica. En este tronco común, el 10 por 100 del horario semanal se consagra a una enseñanza «politécnica», que es una iniciación teórica y práctica a la producción industrial. Después de haber seguido en los seis primeros años una hora, luego dos horas en talleres, en la misma escuela, los alumnos frecuentan—cuatro horas semanales por término medio—, en el séptimo y octavo año, los «centros politécnicos» creados por las empresas, en sus locales o en locales escolares, y administrados por ellas. En el noveno y en el décimo curso esta formación se dispensa en la fábrica o en las empresas agrícolas: los alumnos trabajan allí, junto a los obreros o los campesinos, durante tres horas semanales por término medio, a las que hay que añadir dos horas semanales de enseñanza teórica.

Una enseñanza semejante sitúa a todos los alumnos en posición de futuros trabajadores. Este tipo de enseñanza descansa sobre tres principios: un sistema que vincula las escuelas a las empresas; un proceso progresivo; una pedagogía de inspiración socialista.

La ley que creó la enseñanza politécnica confiere a las empresas la responsabilidad, principalmente en el plano financiero. Son ellas en particular las que deben financiar los centros politécnicos, retribuir a sus directores y a una parte de los enseñantes (los encargados de los talleres), mientras que el Servicio de Educación Nacional remunera a quienes dispensan las clases teóricas.

La vinculación entre la enseñanza y la empresa—verdadera célula de base de la sociedad alemana del Este—se refuerza mediante los contactos regulares que los alumnos tienen con ella. Los alumnos de los cursos superiores (noveno y décimo cursos) no llevan a cabo su «trabajo productivo» en el centro politécnico (de los que existen en toda la República unos 3.500), sino en los talleres mismos de la

empresa madre, al lado de los obreros. Ciertos obreros están encargados de aconsejar a los alumnos. Estos alumnos tienen la posibilidad de efectuar un trabajo remunerado de tres semanas durante el verano. Por lo demás, cada clase de cada escuela está en principio afectada a una «brigada» de trabajadores de la empresa con la que está en relación. No se trata de una vinculación teórica: los trabajadores participan regularmente en las reuniones con los alumnos de la clase y hacen sus observaciones sobre los resultados escolares obtenidos por cada uno. En ocasiones asisten a los cursos y examinan, teniendo así una responsabilidad en la toma de conciencia por los alumnos de la utilidad social de sus estudios. Por su parte, los alumnos y enseñantes participan en las actividades sociales y culturales de la empresa (colonias de vacaciones, representaciones teatrales, por ejemplo).

La enseñanza politécnica es, pues, una preparación para la producción. Una de las características de este aprendizaje es su aspecto progresivo. En los seis primeros años, los niños no frecuentan el centro politécnico, pero tienen en las escuelas sus propios talleres, en los que pueden efectuar trabajos manuales educativos. En el sexto año, los trabajos culminan con la instalación de motores y de pequeños circuitos eléctricos.

Además, los niños se inician, durante los cuatro primeros años, en los trabajos de jardinería en un jardín situado normalmente en la escuela.

A partir del séptimo año se dispensa la enseñanza politécnica propiamente dicha, con un programa nacional riguroso. Comprende tres partes: una enseñanza teórica, llamada «Introducción a la producción socialista», que normalmente abarca economía, tecnología, organización de las empresas y problemas sociales; dibujo industrial; «trabajos productivos», cuyas dificultades aumentan progresivamente. En el séptimo y en el octavo años, los alumnos tienen treinta horas de teoría, otro tanto de dibujo industrial y sesenta horas de trabajo productivo al año. Los alumnos del noveno y décimo años realizan ciento sesenta y dos horas productivas al año.

Esta iniciación progresiva se apoya sobre un cierto número de principios pedagógicos, ligados al desarrollo de una sociedad socialista e inspirados por la teoría marxista: la ideología del trabajo (exaltación del trabajo como factor de progreso humano), la relación estrecha entre teoría y práctica y la formación al colectivismo.

(Le Monde de l'Education.)

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

**La legislación
laboral
garantiza una
mayor ayuda
a los jóvenes**

El proyecto de ley del Gobierno federal reformando la legislación sobre protección del empleo de los jóvenes acaba de convertirse en ley. El nuevo texto legal introduce cambios significativos en las condiciones de empleo de los jóvenes menores de dieciocho años.

En el futuro su semana laboral será de cinco horas y no superior a las cuarenta horas. La edad mínima para acceder a un empleo de tiempo completo es ahora de quince años en lugar de catorce.

Los jóvenes trabajadores recibirán entre veinticinco y treinta días de vacaciones anuales, según la edad. No se les podrá pedir que trabajen en un día en el que pasen cinco horas en una escuela profesional. Se beneficiarán igualmente de la asistencia médica y de una legislación rigurosa sobre seguridad en el trabajo.

Los empresarios que incumplan la nueva legislación sufrirán severas multas (20.000 marcos), con la eventual prohibición de emplear jóvenes.

La reforma de la existente legislación, que databa de 1960, se hizo necesaria en atención a la evolución de los empleos y de la situación económica y social. Por lo demás, la antigua legislación sólo fue parcialmente efectiva, desde el momento en que oficialmente se registraban anualmente unas 50.000 infracciones.

Aunque la nueva ley contiene mejoras importantes en las condiciones de empleo de los jóvenes, representa un compromiso entre las organizaciones de trabajadores y de empleadores.

(The Times Educational Supplement.)

SUECIA

Mayor orientación laboral en las escuelas

La Comisión Gubernamental de Empleo ha propuesto la introducción de cursillos de orientación para los alumnos que finalizan la enseñanza secundaria y se encaminan a la vida activa. Estos cursos explicarían a los alumnos la forma de encontrar un empleo, cómo utilizar la movilidad de empleo y en qué medida se verán afectados por la legislación laboral. Esta propuesta es una de las contribuciones al intenso debate actual sobre cómo establecer lazos más estrechos entre la escuela y la vida activa.

En su informe preliminar, «Trabajo para todos», la Comisión sugiere también la extensión de los estudios de tiempo parcial, compatibles con un empleo, para jóvenes entre dieciséis y diecinueve años de edad. Por su parte, el Ministerio de Educación desea hacer más atractiva la educación secundaria, dando una mayor orientación laboral e incrementando las oportunidades para estudios de tiempo parcial.

Frente al relativamente elevado desempleo entre los jóvenes, los alumnos desean una mayor vinculación entre la escuela y el trabajo. La Unión de Alumnos de Suecia ha lanzado una campaña reclamando mayor orientación laboral en la escuela y una garantía de empleo y estudio para los menores de veinticinco años.

(The Times Educational Supplement.)

Crónica legislativa

ESPAÑA

En estos dos últimos meses no hay mucho que destacar en cuanto a la actividad legislativa desarrollada. Entre las disposiciones de nuevo trámite destacamos las que siguen:

FORMACION PROFESIONAL

Ordenación de la Formación Profesional

Por Decreto 707/1976, de 5 de marzo, se recoge el mandato que la Ley General de Educación expresa en sus artículos 42 y 46 sobre regulación de enseñanzas especializadas, aunque limitándose a aquellas enseñanzas o que, a partir del primer grado de Formación Profesional, conduzcan a la titulación académica del segundo grado.

EDUCACION ESPECIAL

Creación del Real Patronato de Educación Especial

El Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, crea el Real Patronato de Educación Especial, cuya presidencia pasa a ostentar Su Majestad la Reina de España, con las funciones de potenciar e impulsar la Educación Especial regulada en los artículos 49 y siguientes de la Ley General de Educación, coordinar todas las actividades relacionadas con la educación de los deficientes psíquicos o físicos y establecer los oportunos cauces de colaboración entre la iniciativa pública y privada.

UNIVERSIDAD

Planes de estudio del segundo ciclo

Con carácter provisional, la Orden de 16 de marzo de 1976 dicta directrices para la elaboración de los Planes de estudio del segundo ciclo de las Facultades Universitarias. Las instrucciones dadas en la presente orden permitirán la puesta en marcha para el próximo octubre de los Planes del segundo ciclo y, al mismo tiempo, el carácter provisional de las mismas permitirá su constante actualización.

ORGANIZACION

Reorganización del Ministerio de Educación y Ciencia

Por Decreto 671/1976, de 2 de abril, se modifica parcialmente la organización del Ministerio de Educación y Ciencia. Bajo la superior dirección del titular del Departamento, el Ministerio se estructura orgánicamente del modo que sigue: Subsecretaría, Secretaría General Técnica, Dirección General de Personal, Dirección General de Programación e Inversiones, Dirección General de Educación Básica, Dirección General de Enseñanzas Medias, Dirección General de Universidades, Dirección General de Política Científica, Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural, Organismos autónomos y consultivos y Delegaciones Provinciales.

FRANCIA

Se inserta a continuación el texto de la Circular de 23 de julio de 1973 aprobada siendo ministro de Educación en Francia el señor Fontanet. Dicha Circular, conteniendo recomendaciones a los rectores, a los inspectores y a los directores de los centros en materia de información y educación sexual, forma parte del intento del señor Fontanet de introducir importantes innovaciones en esta área de conocimientos: la información sexual—afirma el señor Fontanet en un documento explicativo de esta reforma—, «debe revestir un carácter científico. Por lo demás, sin llegar a alcanzar un puesto preeminente en los programas de biología, debe incluirse en ellos natural y progresivamente».

Más adelante el ministro escribe: «La educación nacional no puede mantener a sus alumnos en la ignorancia de las cuestiones de la sexualidad, pero conviene distinguir a este respecto entre la información y la educación. Pertenece a la escuela dispensar con la progresividad, prudencia y el tacto necesarios la información sobre las realidades anatómicas y fisiológicas de la procreación, que forman normalmente parte de las ciencias naturales.» Pero «la educación de la vida afectiva entra en relación con principios filosóficos, morales o religiosos, en los que la enseñanza pública no puede intervenir. Por ello las actividades educativas podrán organizarse con el apoyo de personas cualificadas..., según fórmulas facultativas y pluralistas. Las asociaciones de padres tendrán evidentemente en este campo un papel de primer orden».

A juicio del señor Fontanet, esta información de carácter científico «no bastaría por sí misma». Es preciso que los jóvenes puedan obtener «respuestas a las cuestiones que ellos se plantean». Aunque se trata de un campo en el que la labor principal corresponde a los padres, ha parecido conveniente incorporar una «asistencia complementaria» a través de «la organización de reuniones facultativas de educación de la responsabilidad sexual».

En su conclusión, el señor Fontanet invita a los «profesores, educadores y padres a colaborar cada uno en su campo propio para ayudar a los jóvenes a desarrollarse ellos mismos sin herir su sensibilidad; para hacer nacer en la intimidad de su conciencia el sentimiento de su responsabilidad con respecto a su vida afectiva y a la de los demás».

Circular núm. 73-299, de 23 de julio de 1973

Gabinete del Ministro

INFORMACION Y EDUCACION SEXUALES

**Texto dirigido
a los rectores,
a los
inspectores de
departamento,
a los
directores
de centros
y a los IDEN**

Durante mucho tiempo ha sido un lugar común la idea de que los educadores debían exonerar a los niños de los problemas de la edad adulta y, en concreto, de los problemas de la sexualidad. Pero las fábulas que se cuentan a los más pequeños y el silencio opuesto a los mayores generan serios inconvenientes, desde el doble punto de vista de la evolución psicológica y de la relación adolescente-adulto. Este sistema es inaceptable, teniendo en cuenta la civilización ambiente, la evolución de las formas de vida y el régimen mixto de los centros. Se impone, pues, la necesidad de sustituir una fórmula trasnochada de educación protectora por una fórmula nueva, apoyada sobre la base de la información, por una parte, y el inicio de la responsabilidad, por otra. En esta doble dirección, la escuela, en colaboración con las familias, podrá contribuir a prevenir a los jóvenes contra los peligros de la ignorancia y ayudarles a acceder a una conducta responsable.

I. LA INFORMACION

A este respecto, la escuela, que cuenta entre sus funciones esenciales la transmisión del saber, tiene una especial responsabilidad. La información impartida en clase será una información científica y progresiva, diferenciándose así de la información parcial difundida en el entorno del alumno. Esta información se insertará normal y naturalmente en los programas de biología: en principio se procurará sensibilizar al alumno frente a los problemas del inicio de la vida; posteriormente, proporcionarle un conocimiento del ser vivo y una diferenciación de las distintas funciones vitales, y, finalmente, un estudio del cuerpo humano y su funcionamiento. Dicha información se adaptará a las posibilidades de comprensión y al grado de cultura científica de los alumnos e irá acompañada de las necesarias nociones de higiene y de puericultura.

El tiempo consagrado al estudio de la reproducción no deberá ser desproporcionado en relación al que se dedique al estudio de las otras funciones vitales.

A nivel de la enseñanza elemental, esta información se encuadrará dentro de las actividades fundamentales (*d'aveil*), para las cuales se están redactando las correspondientes instrucciones. Se hablará a los alumnos sobre la transmisión de la vida cuando se despierte la curiosidad de los alumnos sobre este punto. El maestro contestará a las preguntas con respuestas exactas, sinceras y adaptadas a su nivel de desarrollo.

En la enseñanza de segundo grado, la información se dará como aplicación de los programas e instrucciones de biología y de preparación a la vida familiar y social. Entre tanto, los profesores utilizarán plenamente las posibilidades que les ofrecen los actuales programas.

En consecuencia:

a) A nivel de las clases de sexto y quinto: el «conocimiento del ser vivo» implicará el estudio de tres grupos de funciones: nutrición, relación y reproducción, procurando no descuidar esta última función. En la clase de sexto se incluirá un tema coherente y progresivo relativo a la reproducción de los vertebrados, y, en concreto, de los mamíferos, incluido el hombre, unificando así las nociones ya enseñadas sobre la procreación: caracteres sexuales, gametos, fecundación, oviparidad, viviparidad (placenta, lactancia). Al final de la clase de quinto se realizará una síntesis sobre los problemas de la procreación y de la transmisión de la vida en los seres vivos, sin olvidar la especie humana. Esta síntesis pondrá de manifiesto la unidad de los problemas de la procreación y preparará a los alumnos para ulteriores estudios más profundos.

En las clases de tipo III, el profesor, en respuesta a las preguntas de los alumnos, incluirá la información sexual entre los temas de interés elegidos, en el momento en que se haga sentir esta necesidad, y solicitará, en la medida de lo posible, el concurso del profesor de biología para las cuestiones que sean especialmente de su competencia.

Para aplicar estas instrucciones, los maestros contarán con un folleto, que se publicará en los próximos meses, y que les proporcionará una ayuda de tipo pedagógico, señalando las nociones que deben ser aprendidas en cada nivel y ofreciendo consejos acerca de la continuidad que deba darse al descubrimiento del mundo vivo y al ritmo a seguir.

b) Para el curso 1973-74 no se introducirá ninguna novedad en los programas de las clases de cuarto y de tercero. Las modificaciones previstas de los programas permitirán proseguir la información en estas clases mediante un estudio del cuerpo humano y de todos los aspectos de su funcionamiento.

c) A nivel del segundo ciclo: en la clase de primero A y B el análisis de los problemas de la fecundación deberá completarse con el de los ciclos ováricos y hormonales de

la mujer. En la clase terminal D, el tema «los ciclos sexuales de los mamíferos» proporciona, desde hace más de seis años, unas enseñanzas de psicología sexual de alto nivel.

En las enseñanzas tecnológicas, en los CET (colegios de enseñanza técnica) (1), la información sexual se integra en el programa de economía familiar y doméstica.

En las preparaciones para el bachillerato técnico (*baccalauréat de technicien*) y para el diploma de técnico (*bévet de technicien*) se utilizarán los recursos del programa de preparación a la vida familiar y social, cuyo valor y eficacia ya han sido experimentados.

Estas posibilidades deberán ser aprovechadas plenamente. Las lagunas que se observen se suplirán en el marco de la reforma del segundo ciclo, en curso de elaboración.

II. LA EDUCACION SEXUAL Y EL INICIO DE LA RESPONSABILIDAD EN ESTE CAMPO

En un momento de evolución de las costumbres de replanteamiento de numerosas nociones tradicionales, es difícil lograr un consensus de opinión. Al mismo tiempo que se constata una viva necesidad de búsqueda de nuevos valores, existe una muy fuerte demanda de educación en la escuela. La solución a esta problemática parece estar en preparar al alumno para asumir libremente su conducta y para ejercer su responsabilidad. Una vez informado de la realidad, el alumno es llevado a percibir lo que tan sólo depende de él, es decir, la elección de su propio comportamiento.

La educación aplicada a los problemas que se refieren a la sexualidad tendrá, pues, por objeto permitir a los adolescentes reflexionar sobre este tema; acceder a decisiones razonadas en su concepción de la vida personal, de las relaciones con los demás y de instituciones tales como el matrimonio o la familia, de tomar conciencia de las consecuencias de sus actos respecto de ellos mismos, respecto de los demás y respecto de la sociedad; de alcanzar así una mejor comprensión de los problemas humanos y sociales que nunca dejarán de presentarse y de adoptar respecto de ellos una actitud más comprensiva y razonable. Habrá lugar también para poner de relieve que las opciones que se refieren a métodos de conducta tienen su correspondencia en el orden de las ideas e implican concepciones morales diferentes.

Pero para considerar estas concepciones, la escuela no puede adoptar otra postura que no sea la de un absoluto respecto de las diversas formas de pensar. En ningún caso tiene la escuela derecho a presionar sobre las conciencias. Por

(1) Actualmente, los CET han sido sustituidos por los liceos de enseñanza profesional.

esta razón, en materia de educación sexual, las familias cumplen un papel esencial.

No obstante, la experiencia demuestra que, si bien es cierto que algunos padres preparan sumamente bien a sus hijos a comportarse como personas responsables, también lo es que la gran mayoría de los padres, por el contrario, encuentran grandes dificultades de comunicación o de expresión para tratar con sus hijos los temas relativos a la sexualidad. Un gran número de adolescentes mantienen así unas relaciones muy libres con compañeros de otro sexo sin estar suficientemente advertidos e informados.

Con la finalidad exclusiva de ayudar a los padres en su tarea educadora podrán los centros intervenir en este campo. El director del centro hará saber a las familias que, a iniciativa de éstas o de los alumnos de segundo ciclo, podrán organizarse, fuera de los horarios obligatorios, reuniones que tengan por objeto la educación sexual. Se ocupará, a este respecto, de informar al consejo de administración, de solicitar su informe y de mantener con los padres de los alumnos contactos muy amplios que no se limiten a los representantes elegidos.

La consulta con las familias no se limitará exclusivamente al montaje de esta educación sexual, sino que se extenderá a la elección de las personas a las que pueda ser confiada la responsabilidad de esta educación sexual y los temas que podrán ser abordados. Las reuniones se organizarán distribuyendo a los alumnos, con criterio flexible, atendiendo a su nivel de edad y de madurez. Las fechas y horas de estas reuniones serán obligatoriamente puestas en conocimiento de los padres. Para ser admitidos a estas reuniones, los alumnos de primer ciclo deberán contar con una autorización escrita de sus padres. Los alumnos del segundo ciclo podrán asistir cuando lo soliciten, salvo oposición de los padres notificada por escrito al director del centro.

En base a la experiencia adquirida en este campo, parece conveniente recurrir, para esta acción educativa, mejor que a personas aisladas a equipos cuyos miembros, con diversas titulaciones, hayan tenido ocasión de conocer los problemas de los adolescentes: educadores, médicos, psicólogos, asistentes sociales, representantes de movimientos especializados, representantes de padres o de asociaciones familiares, etcétera, que hayan recibido una formación especializada.

El director del centro deberá asegurarse acerca de la cualificación de las personas propuestas. Se recomienda acudir a los servicios provinciales de Acción Sanitaria y Social, que podrán aportar una ayuda eficaz en personas y documentos. Eventualmente, se podrán formar al mismo tiempo varios equipos, en el caso en que la elección de los padres de los alumnos, en función de convicciones filosóficas y morales diferentes y, por tanto, de concepciones divergentes en mate-

ria de educación, exijan una fórmula pluralista. El primer paso de estos equipos será una toma de contacto con los padres de los alumnos para informarles acerca de la forma en que serán llevadas estas sesiones educativas, creando, a estos efectos, un diálogo con ellos.

III. ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LAS PREGUNTAS DE SUS ALUMNOS

Obviamente, es previsible que la información impartida sobre la transmisión de la vida invitará a los alumnos a formular preguntas que trasciendan las nociones anatómicas o biológicas de la procreación humana, referentes a cuestiones personales, sociales y morales relacionadas con los diversos aspectos de la sexualidad. ¿Cuál deberá ser, en este caso, la actitud del profesor?

Si bien su cometido no es el de provocar sistemáticamente tales preguntas, una vez que éstas se planteen deberán contestarlas con franqueza y sencillez al tiempo que con tacto y prudencia. Deberá tener en cuenta la edad de los alumnos y procurar no desbordar los límites que le marcan el respeto a la incipiente personalidad y a la pluralidad ideológica. Respecto al fondo de las preguntas deberá poner de relieve la complejidad del problema tratado y mostrar que no existe a ese respecto una solución científica, sino una serie de respuestas diferentes en función de los valores tomados en consideración. Una vez que les haya hecho ver los diversos aspectos de los problemas planteados, a fin de ampliar su capacidad de comprensión y de prepararles para elecciones razonadas, no dejará de recordar a los alumnos que son los padres los que deben darles los consejos más personales. Podrá también aprovechar la ocasión para recordarles el cometido de las sesiones educativas montadas por la escuela, fuera de las horas de curso, en las condiciones reseñadas más arriba.

No solamente los profesores de biología y de economía familiar y social, sino todos los profesores de otras disciplinas a los que los alumnos les susciten, a lo largo de sus explicaciones, cuestiones referentes a la sexualidad deberán tener muy en cuenta estas recomendaciones.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

HUSEN, TORSTEN: *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, 1975, 209 páginas (1).

El subtítulo del libro—perspectiva de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación—nos proporciona el objeto del estudio de este investigador sueco. El director del CERI, J. R. Gass, señala en el prefacio que «el trabajo del profesor Husen aporta una precisa contribución al análisis y al esclarecimiento de este problema (las múltiples cuestiones prácticas, filosóficas y políticas que plantea la implantación de una política de igualdad de resultados finales, en la perspectiva de una educación permanente y recurrente). Dado el renombre de este sabio eminente, que ha consagrado largos años al estudio de las relaciones entre enseñanza y equidad, sus conclusiones suscitarán un vivo interés».

Y, en efecto, no podemos sino decir que el trabajo del profesor Husen es sumamente esclarecedor e interesante. Los diversos estudios realizados en distintos países—entre los que cuentan algunos del autor de este libro—interrelacionando origen social de los estudiantes y resultados de los estudios, muestran las limitaciones de cualquier sistema educativo para transformar—*per se*—la estructura de una sociedad dada, en términos de justicia y de una real igualdad de oportunidades. A este respecto delinea Husen las

concepciones de sistema educativo que han dominado en el último siglo; a) la concepción conservadora, según la cual Dios habría dado «aptitudes variadas a todos los hombres y correspondía a cada individuo hacer el mejor uso posible de ellas». A esta concepción correspondía un sistema educativo dual, uno para los privilegiados y otro para los favorecidos; b) la concepción liberal, en gran parte exigida por las demandas planteadas al sistema educativo por las necesidades de la producción, a partir de la continua expansión del comercio y de la industria; esta concepción propugnaría un sistema educativo en el que quedarán «abolidos los obstáculos exteriores, ya sean económicos y/o geográficos que impiden a los alumnos dotados de origen modesto sacar partido de su inteligencia innata y acceder a la promoción social a que ésta le da derecho». En este sentido caminaron el núcleo de reformas del sistema educativo realizadas en los países avanzados durante el siglo XX: extender la educación a niveles más elevados, implantar una escolaridad obligatoria cada vez más larga y abrir las posibilidades educativas a estratos cada vez más amplios a través de la gratuidad en unos niveles, y de una política de becas, préstamos, etc., en los niveles más elevados; c) la concepción radical, que critica a la liberal como insuficiente, pues los estudiantes que aprovechan las nuevas oportunidades que se les brinda ocupan, en general, situaciones ya privilegiadas o semiprivilegiadas de origen, pues los criterios de aptitud que facultan el ingreso a las mismas están en estrecha correspondencia con el medio social al que pertenecen. Así, «el acceso a la enseñanza y la posibilidad de promoción en virtud de ciertas capacidades ob-

(1) Primera edición, 1972. Existe una traducción española por publicaciones de la ENAP. Madrid, 1973.

jetivamente evaluadas no excluyen de modo alguno la influencia de los factores socioeconómicos que, según la filosofía liberal, no están ya en curso, puesto que se utilizan criterios de mérito académico». En un sistema competitivo, las desigualdades persisten en los resultados y tienden incluso a acentuarse; la diferencia entre una sociedad que acapara los recursos necesarios para hacer posible una educación básica igual para todos y la que no la ofrece, es que las desigualdades tienden a desplazarse a los niveles superiores. Por todo ello, un sistema educativo eficaz debería atender no a la igualdad de partida—lo que no es posible por la diferencia ya existente a nivel social—, sino de llegada, proporcionando posibilidades discriminadamente distintas e inversas a los puntos de partida. Claro que ello plantea la reforma de la sociedad globalmente considerada, algo que no puede ser sustituido por la reforma en el sistema educativo.

Como estrategia de futuro, para una menor incidencia del medio social en el rendimiento educativo, ya en 1971 concibió la OCDE unas posibles estrategias consistentes en la extensión de la educación preescolar, elaboración de técnicas compensatorias en la primaria, abolición de los sistemas de selección «precoces» de la enseñanza media, implantación seria de la educación recurrente, reforma, en fin, del concepto y de la formación del docente.

Hay que leer a Husen para captar la implacable demostración de los diversos trabajos, que él resume y analiza, realizados en este campo. El de la vinculación entre medio social de procedencia y resultados, éxito final, educativos. Hay que poner en su debido sitio—bajándolo de su pedestal demagógico—el sistema educativo, y a sus posibilidades en la marcha hacia una sociedad justa.

E. G.

ARMANDO SAEZ: *Población y actividad económica en España*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1975, 316 pp.

La sociedad española ha protagonizado profundos cambios económicos y sociales en las últimas décadas, lo que exige, cada vez más, análisis sectoriales y de con-

junto que nos permitan no sólo valorar la efectividad en términos cuantitativos y cualitativos de los mismos, sino fundamentalmente su tendencia y las previsiones de evolución. Entre los estudios que intentan esta valoración se cuenta el de Armando Sáez, que por una parte nos ofrece el estudio de la evolución de la población activa española, fundamentalmente entre 1960 y 1970, pero con frecuentes incursiones hasta 1950, y por otra, las bases metodológicas para estudios de análisis demográficos.

En lo que respecta a la primera parte, contiene: a) una visión de conjunto del crecimiento de la población y el grado de incorporación de la misma a la actividad económica; b) el estudio pormenorizado de la vida activa de la población española—tablas de entradas y salidas por sexo—; c) «un análisis de los aspectos de la evolución demográfica que más directamente inciden, a corto y a medio plazo, sobre el número de activos; en consecuencia, se contemplan detalladamente los cambios en la composición por edades de la población y su influencia y ligamen con las variaciones de la población activa»; d) el estudio del crecimiento de toda la población activa resultante de los dos apartados anteriores; e) el estudio de la distribución en sectores de actividad del total de la población activa; f) «una descripción de las profesiones u oficios que ejercen los españoles económicamente activos, independientemente del sector en que se ejerzan; es decir, la relación técnica entre los activos y los objetos o materiales de trabajo; se aborda a continuación, a nivel elemental, el estudio de las relaciones sociales entre personas activas, centrándonos en la clásica y fundamental división entre empresarios y asalariados, es decir, entre propietarios y/o gestores de los medios de producción y utilizadores y/o manipuladores de los mismos alquilados en el mercado de trabajo, por otro»; g) una aproximación cuantitativa y descriptiva de la estructura social española; h) una estimación de la duración media de los estudios que ha realizado nuestra población activa en relación con su condición socioeconómica y su sector de actividad; i) una visión del futuro en la que se afronta críticamente las previsiones y perspectivas realizadas hasta ahora.

Ciñéndonos al «nivel cultural y el *stock* educativo de la población activa española», el lustro que transcurre en 1965 y 1970 muestra un considerable aumento (de 1,48 a 1,93) del porcentaje de titulados superiores sobre el total de activos, si bien sigue siendo aún notablemente bajo. Los titulados medios pasan a ser del 3,04 al 4,44, y ello es significativo en opinión del autor, porque «este grupo ha jugado un papel fundamental en el incremento del *stock* educativo (tiempo de permanencia o duración de los estudios) de la población activa en el quinquenio 1965-1970, y de él se ha servido básicamente la economía española para dotarse de una necesaria trama de cuadros en general». Aquellos que han cursado estudios especiales pero no tienen titulación pasan de ser el 2,87 al 4,50. Quienes no han realizado estudios especiales, es decir, aquellos que han pasado por la enseñanza elemental obligatoria, son el 86,91 por 100 en 1965 y el 85,42 en 1970, siendo analfabetos el 5,70 y el 3,71, respectivamente, «descenso que enmascara el más considerable experimentado por cada uno de los sexos separadamente (si en el total es menor se debe al aumento de activas femeninas, que pese al descenso aún ostenta en 1970 una proporción del 5,1 por 100 de analfabetas).

En relación con el porcentaje de analfabetos, mayores de diez años, la evolución ha sido: 17,34 por 100 en 1950; 12,74 en 1960; 8,86 en 1970, con fuerte diferencia entre los dos sexos. Así, mientras en 1970 eran analfabetos el 5,14 por 100 de los hombres, el porcentaje femenino alcanzaba el 12,34. El autor señala que todo parece indicar que incluso hasta 1960 se producía un notable grado de inasistencia al sistema educativo, incluso al subsistema obligatorio, pero que las generaciones jóvenes, nacidas con anterioridad a la guerra, habían acudido a él en mayor medida.

El libro contiene también en su parte segunda un «método de estimación del *stock* educativo», concluyendo que «el análisis de incrementos de *stocks* educativos por sectores sólo es posible para el segundo lustro de la década pasada, pero no para el primero» debido al tipo de información proporcionado por el material estadístico con que hoy se cuenta, fundamentalmente las estadísticas de enseñanza y los estudios de población activa.

En definitiva, el trabajo contiene importante información, así como planteamientos metodológicos de indudable interés.

E. G.

TANIA DIAZ GONZALEZ: *Autonomía universitaria*. Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona, 1974, 304 pp.

Es indudable que uno de los problemas específicos que tiene hoy la Universidad española es el de su autonomía. Reformada en nuestro país en el siglo XVIII por razones políticas, de una parte, y de otra para incorporar a ella el conocimiento científico que se producía en el mundo y del que nos encontrábamos marginados, conoce esta institución un sucesivo proceso de dependencia de la Administración—consecuente con las tendencias centralizadoras de la misma en el siglo XIX—que afecta gravemente a la autonomía que, aunque malgastada, venía disfrutando anteriormente. Existen en nuestro país intentos autonomizadores como el conocido como «reforma Silió» y los producidos en la primera mitad de la década de los 30, pasados más tarde al olvido hasta que la Ley General de Educación sienta las posibles bases, cuyo desarrollo no restrictivo podría conducir a aumentar en grado notable el nivel de autonomía universitaria.

El libro de Tania Díaz recoge, por una parte, las diferentes concepciones de la autonomía y sus requisitos imprescindibles; de otra, las implantaciones concretas en un número de países desarrollados y significativos. La autonomía universitaria, definida como «capacidad de autogobierno para el cumplimiento de los fines de la institución», exige: a) el reconocimiento y garantía de la personalidad jurídica independiente y de la capacidad estatutaria; b) el poder de autodeterminación en la selección del personal y su régimen, que hemos llamado autonomía administrativa en sentido estricto; c) el poder de autodeterminación última en el contenido de los programas de enseñanza e investigación y el reconocimiento y garantía de la libertad de cátedra—que incluimos dentro del estatuto del personal docente pero que tiene una proyección institucional—; d) la posibilidad de autodecisión en materia financiera que conlleva la posibili-

dad de regular su propio presupuesto y constituir un patrimonio»: En este sentido la autora conecta la autonomía con los fines que debe cumplir la Universidad: «La autonomía sirve a unos fines, en los cuales encuentra sus propios límites:

1.º El derecho de la persona a la educación.

2.º Los valores de la Sociedad—principalmente de las familias—que ha dado origen a la institución universitaria.

3.º Los que le impone el bien común temporal vigilado por el Estado, que le lleva a ordenar incluso los saberes teóricos en función del mismo.

4.º Y, finalmente, como coronándolo todo, los que le impone la verdad objetiva; filosófico-moral y religiosa, que da respuesta a la búsqueda de la Universidad y sentido a su propia actividad educadora».

La obra de Tania Díaz ofrece sin duda material documental y amplitud de perspectivas. Lo más discutible es, sin embargo, su propia concepción de la Universidad: «La Universidad es una entidad frágil... ha de contar con una estructura institucional ante el Derecho que proteja su propio quehacer último: la búsqueda de la verdad en orden a la educación del hombre, y que le dote por su configuración jurídica de una cierta desvinculación y despreocupación de los fines meramente inmediatos que puedan polarizar su tarea, sin que por ello desatienda el bien común de la sociedad y prescinda de la alta vigilancia y control que sobre ella ejercen Estado y Sociedad», o cuando asume la definición de Víctor García Hoz. «Por eso, Víctor García Hoz la ha definido como aquella institución constituida por escolares que psicológicamente se encuentra en la juventud y que tiene como fin la transmisión de la cultura mediante la docencia en su más alto grado, la formación para las profesiones superiores y la capacitación para la vida social dirigente». Es, sin duda, deseable contar con dirigentes capaces, entrenados en la búsqueda de la verdad, pero no se ve cómo esta búsqueda pueda estar limitada por una «verdad objetiva, filosófico-moral y religiosa», a no ser que se tenga una visión de la propia Universidad en que las verdades, por objetivas, no se buscaban:

se aceptaban. La autonomía es incompatible, antes que con nada, con la ortodoxia.

E. G.

NEILL, A. S.: *Libres enfants de Summerhill*. París, Maspero, 1975, 326 pp.

Este libro es una edición revisada de la obra en inglés de 1960. Está traducida por Micheline Laguilhómie.

El tema de los niños de Summerhill es siempre interesante para un educador. Summerhill es la aventura de una escuela en régimen de autogestión fundada cerca de Londres en 1921. Su fundador, A. S. Neill, fue un psicoanalista que puso sus conocimientos y experiencias al servicio de la educación, a la educación de niños llamados normales, no se dedicó a la infancia inadaptada o difícil. Era necesario actuar sobre los niños que viven en una sociedad que ejerce sobre ellos presiones que provienen de sus padres, de sus maestros e incluso sufren la presión coercitiva de nuestra civilización. Neill va contra la escuela tradicional cuidadosa de instruir, pero no de educar, se subleva contra un sistema social que forma individuos manipulados y dóciles necesarios en el conjunto burocrático altamente jerarquizado que es nuestra era industrial.

Neill montó su doctrina pedagógica partiendo de una interrogación sobre el niño, pero sobre todo preguntándose qué significa el niño para el adulto, sus padres y sus maestros. Summerhill fue una conjunción de sus conocimientos como pedagogo con sus experiencias como psicoanalista.

El autor nos cuenta en este libro la historia de Summerhill: Cómo surgió la idea de fundar el centro en un intento de ir contra la pedagogía tradicional.

Nos relata un día en la escuela desde que se levantan los alumnos, describiendo todas las actividades que allí se desarrollan según las edades y aptitudes de los niños. A la hora de aplicar la pedagogía, Neill tiene en cuenta al pequeño, se estudian sus características y especiales circunstancias. En cuanto a la educación sexual, ésta es clara y precisa (las edades de los niños de Summerhill van de los cinco años a los dieciséis); se to-

can ampliamente los temas que preocupan a la adolescencia: la masturbación, la homosexualidad, la pornografía; se trata incluso del aborto. El capítulo de la religión también se tiene en cuenta; el centro no es religioso de ninguna confesión, pero se tiene en cuenta a Dios. En palabras de Neill: «Dios es lo mejor en cada uno de nosotros.» Los problemas infantiles tienen un puesto importante: se estudia el sadismo, el robo, la delincuencia, el crimen. Estos problemas se miran en relación con los problemas familiares de los niños. Al final de la obra hay una serie de preguntas formuladas al autor, con amplias contestaciones de éste, sobre los temas que él expone en su libro.

En resumen, A. S. Neill no ha buscado fabricar un modelo de individuo ideal para una sociedad ideal. No se le podría tachar de haber favorecido más la protesta que la obediencia servil.

La opción de Neill ha sido abogar por una enseñanza individualizada. Ha estado en rebelión contra todo sistema comunitario. Ha defendido los derechos del individuo que él pensaba que estaban amenazados en una sociedad capitalista tanto como en una sociedad comunista.

Neill piensa que se pueden inventar otros sistemas, incluso mejores. Lo que Neill pide al futuro es que la idea de Summerhill pueda seguir viviendo en un mundo lleno de confusión. Esta idea no es otra que un respeto a la infancia y a las leyes que le son propias.

C. C.

B. R. BUGELSKI: *Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza*. Taller de Ediciones JB. Madrid, 1974.

La obra de Bugelski consiste en un compendio de las distintas teorías clásicas actuales acerca del tema que tanto nos preocupa a psicólogos y pedagogos: el aprendizaje.

Estoy seguro de que el lector que sepa que este libro recoge todas estas teorías, desde Pavlov hasta Bruner pasando por Thonidike, Skinner, Watson, Guthrie y Mowrer, técnicos en el tema, acudirá a él con gran interés.

También estoy seguro de que su lectura no le defraudará, ya que es tal la síntesis que el autor presenta y la sencillez de

estilo con que lo hace, así como las aplicaciones prácticas que señala en el campo de la enseñanza, que aportará elementos valiosos en torno a cualquier aspecto que tenga relación con el tema.

Quizá el lector se pueda llegar a sorprender al encontrarse con algunas ideas totalmente opuestas a las que él, como yo, ha podido venir defendiendo hace tiempo en el campo de la enseñanza. Pero lo que es realmente sorprendente es el enfoque que hace el autor sobre la atención, la acción, el refuerzo, el olvido y la transferencia en relación con el aprendizaje.

En uno de los últimos capítulos introduce el tema de la enseñanza programada como obra de Skinner. Un capítulo entero está dedicado a las aplicaciones prácticas de la psicología del aprendizaje: es en este capítulo donde el autor recoge los nuevos principios defendidos por Bruner.

Recomendaría esta obra a toda persona que, teniendo en cuenta que las diferencias individuales son una realidad en el aula y partiendo de ellas, quiera llegar a una auténtica personalización en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

G. P. S.

S. DE COSTER y F. HOTYAT: *Sociología de la educación*. Ed. Guadarrama. Madrid, 1975.

El contenido del libro está constituido por un estudio ambicioso de temas de interés en el campo de la sociología de la educación.

Después de hacer un repaso introductorio del carácter histórico, donde pone de manifiesto la amplitud temporal del hecho educativo, estudia exhaustivamente la función de la educación en el sistema social, el origen de la continuidad y de la transformación de los sistemas sociales; afirma que la tarea de la educación reside en la inculturación, en la aculturación, tanto si se trata de sociedades en vías de desarrollo como de las que se hallan en rápida evolución.

Estudia las necesidades y reservas de aptitud, definida ésta como el porcentaje suplementario probable de alumnos que podrían acceder a un determinado nivel de estudios y terminarlos con éxito si su

medio fuese igual e idealmente estimulante en todos los grupos. Es necesario hacer un estudio de las reservas disponibles para acrecentar el esfuerzo dentro del campo de la instrucción.

Analiza la influencia del medio social en la educación desde un punto de vista socioeconómico y sociocultural, así como las consecuencias que esto produce en el rendimiento escolar de los niños. Nos presenta una serie de investigaciones respecto al tema, estudiando la movilidad social mediante la enseñanza. Esto sólo puede alcanzarse mediante una larga y delicada serie de esfuerzos: «Una de las condiciones para lograr la ascensión social reside en la actitud de toda la familia frente a la meta propuesta. En los casos favorables padres e hijos se unen para lograr el éxito de la empresa, que absorbe varios años de vida en común.»

Alguna vez se ha definido a la escuela como un órgano selectivo por medio del cual los niños de las capas sociales inferiores puedan acceder a las superiores. En realidad, esta definición es demasiado optimista para Europa: los niños de los medios populares que consiguen superar hasta el final los obstáculos sucesivos que encuentran en su camino forman una élite restringida. Este problema es suficientemente grave como para que se trate de darle una solución de conjunto desde el punto de vista social y pedagógico a la vez.

Analiza la democratización de la enseñanza y las medidas financieras y sociales. Afirma el autor que, a través de la democratización de las instituciones en general y de la instrucción pública en particular, el individuo puede lograr su emancipación y las naciones elevar el nivel de su cultura general.

Finalmente estudia la sociología de los grupos restringidos: familia, clase, escuela, haciendo un balance de la educación centrándose sobre todo en la salud mental e inadaptación.

Este libro presenta una abundante y reciente bibliografía, clasificada por capítulos según la temática a tratar dentro del campo de la sociología de la educación. Es de gran utilidad para toda persona interesada en conocer más de cerca la realidad educativa.

G. P. S.

ORNELLA ANDREANI DENTICI: *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Ed. Herder. Barcelona, 1975.

La presente obra analiza en extensión y profundidad la problemática de la evaluación en el campo escolar. Estudia, sobre todo, la preparación o selección de instrumentos que comprueban si se han logrado los objetivos propuestos y el empleo de los resultados para ayudar al individuo en cuestión en su proceso de aprendizaje y en la realización de todas sus potencialidades.

Pone de relieve la importancia de las calificaciones y de las evaluaciones escolares de cara a la elección de una profesión futura, que determina la realización de la personalidad de un individuo en el mundo social y físico.

Hace un estudio de los caracteres de la medida en psicología y en educación. Analiza la medida de las aptitudes mentales, las diferencias personales, y nos presenta escalas para la medida de la inteligencia general y estudios sobre el pensamiento productivo y creador.

Analiza detalladamente los instrumentos comúnmente utilizados en educación, especialmente los *tests*: características metodológicas y uso práctico. Estudia la medida del rendimiento escolar según los métodos tradicionales y la medida del rendimiento escolar por medio de los *tests* de aprovechamiento. Si bien hay que tener en cuenta que aún los *tests* libres de influjo cultural reflejan una cierta medida de las experiencias culturales y las ocasiones ambientales que han conformado el desarrollo. No se debe olvidar que la saturación de los factores culturales es muy distinta en los varios tipos de *tests* mentales y de aprovechamiento ni que el empleo de éstos, combinado con evaluaciones escolares mejoradas por ciertos recursos técnicos y por una mejor preparación docimológica de los maestros, permite tener unos indicadores del potencial intelectual, de las aptitudes y de los índices directos de rendimiento, que consienten adaptar el proceso educativo a las posibilidades individuales. Por esto es necesario observar continuamente la posición de cada uno de los individuos, adaptando los programas a la capacidad individual y registrando objetivamente los progresos. De singular importancia para

Los fines pedagógicos es el estudio de las eventuales diferencias entre capacidad y rendimiento intelectual. Y puesto que sobre este último influyen tanto las condiciones ambientales como los rasgos de temperamento y del carácter, también en este libro se trata el modo de observar y evaluar estos aspectos. Afirma la autora que el maestro, por las muchas horas que pasa en contacto con el muchacho y por el hecho mismo de verle en diversas actividades, cuenta con unas posibilidades privilegiadas de observación. Sería necesaria una colaboración de maestros y psicólogos para el desarrollo de métodos de observación y experimentación en el aula y para estudiar la naturaleza de la inteligencia y los factores que favorecen u obstaculizan su desarrollo.

Finalmente, este libro incluye un apéndice explicando detalladamente el proceso estadístico empleado en cada capítulo, así como varios cuestionarios sobre juicios del profesor y psicólogo, guía para el conocimiento del carácter, ficha para la evaluación del alumno, etc. Es un libro de utilidad para educadores interesados en la iniciación de nuevas técnicas para evaluar el rendimiento escolar.

G. P. S.

ANDRES ESPINOSA ALARCON: *Griego*. ICE. Universidad de Granada. Granada, 1975.

La División de Orientación Didáctica del ICE de Granada está publicando una serie de cuadernos dedicados al Bachillerato, de la que forma parte el que vamos a reseñar a continuación.

Su autor es un brillante catedrático de Griego que ejerce la docencia en el Instituto Experimental «Padre Manjón», de Granada. El propósito no deja de ser ambicioso: nada menos que esbozar «una nueva metodología didáctica de la lengua griega de aplicación en el BUP», basada en su propia experiencia docente, en las experiencias de grandes maestros y, sobre todo, en los principios generales de la psicolingüística y la lingüística aplicada.

A continuación se hace eco de la insatisfacción que sienten los profesores de Griego practicando una enseñanza tradicional y rutinaria y de la falta de motiva-

ción que ejercen en los alumnos los métodos didácticos tradicionales, hasta el punto de que disminuye su número en clase y que los pocos que acuden voluntariamente a estas enseñanzas se acaban aburriendo.

Teniendo en cuenta que en las lenguas clásicas el libro de texto es el soporte principal en el que se apoya toda actividad docente, pasa a continuación a enumerar los defectos del libro de texto de griego:

1.º Primacía de la gramática sobre la lengua.

2.º Se enseña al alumno una serie de conocimientos para que en un contexto cualquiera deduzca lo que conviene de todo lo que se le ha explicado.

3.º Rígida división de las categorías gramaticales.

4.º Falta de coherencia de forma que se pasa de la gramática descriptiva al empleo de «fórmulas mágicas» para la traducción.

Frente a estos procedimientos inadmisibles, él propugna una nueva didáctica de acuerdo con estos principios:

1.º *Método unitario basado en la lengua.*

2.º *Método empírico, inductivo y analítico.*

3.º *Percepción globalizada del signo lingüístico.*

4.º *Formación de paradigmas*, es decir, llegar a los paradigmas una vez dados unos hechos de habla determinados.

5.º *Enseñanza programada.*

6.º *Presentación material adaptada a los logros y exigencias de la didáctica actual.*

7.º *Autocontroles de evaluación y continuidad.*

En el punto quinto presenta de una forma eminentemente práctica la realización de los principios teóricos anteriormente citados, girando todo en torno a unos textos de lengua, auténticos, que ofrezcan un panorama unitario y completo de lengua griega y que además den ocasión para el estudio de los valores más significativos de la cultura helénica.

Gran importancia da el doctor Espinosa a las cualidades que debe encerrar el pro-

fesor de Griego como base para todo intento de renovación en la enseñanza, colocando la formación pedagógica al par que la científica. Pasa a continuación a ocuparse del COU. Vuelve a centrarse en los textos cuyos criterios de selección deben ser objetivos, basados «tanto en la realidad socioambiental del momento presente como en la amplia gama de posibilidades que ofrece la cultura griega antigua».

Por último, resume los objetivos de su ambiciosa metodología, que son: desarrollo de la flexibilidad mental, conocimiento de la cultura griega necesaria para el descubrimiento de nuestras propias raíces culturales y adquisición de riqueza de vocabulario que llevará consigo la comprensión de toda la terminología científica moderna.

A. S. R.

ARTURO SOLER RUIZ: *Orientación didáctica. Latín*. Serie «Bachillerato», 5. ICE. Universidad de Granada, 1976.

El autor comienza con un somero análisis de los criterios didácticos en las generaciones inmediatas a la actual reforma educativa. Realista y moderado, examina pros y contras de métodos y pruebas de control en el pasado, para enfrentarse con el futuro de un BUP eminentemente crítico para las lenguas clásicas y su supervivencia: los objetivos—razonablemente satisfactorios—que del parco margen legal pueden extraerse son, a nuestro juicio, logro meritorio del estudio del doctor Soler. En efecto, planifica el primer (y único común obligatorio) curso de Latín en segundo de BUP según una adecuada y rentable explotación de posibilidades, cara a la formación y motivación del alumno, a fin de atraerle a un segundo y tercer cursos optativos, en tercero y COU. El alumno se enfrenta (método directo) con un texto genuino de la latinidad clásica, hábilmente elegido, sumamente sencillo y de léxico rentable, sobre el cual el método reflexiona posteriormente, extrayendo esquemas gramaticales y culturales: las normas generales así deducidas le llevarán progresivamente al sistematismo de la lengua; deben estudiarse simultáneamente nombre y verbo, atendándose tanto al criterio de frecuencias léxicas (vocabulario de Mathy) como al de siste-

matización de paradigmas (la segunda y tercera conjugaciones tienen prioridad de aparición). La sintaxis latina debe tratarse contrastativamente con la del español, intensificándose el estudio razonado de esquemas que, como el ablativo comparativo y la oración de infinitivo desconcertada, son inexistentes en nuestro idioma y desconocidas para el alumno por su discrepancia normativa. Aunque simplificadas por razones de economía didáctica, las explicaciones teóricas conservarán el rigor científico «siempre que la explicación científica sea más fácil que la tradicional» (e. g., temas en consonante y en -i en la tercera declinación).

Evidentemente, lo más difícil de llevar a la práctica es la selección y explotación textual: el doctor Soler propone para un primer curso, entre otros autores, las fábulas de Fedro exentas de moraleja, Nepote (vidas de Cicerón y Aníbal), ciertos textos de la *Guerra civil*, de César, etc. Cicerón, Ovidio, Salustio, Livio, Virgilio, etcétera (preferentemente a través de antologías escolares idóneas), deben reservarse para cursos siguientes.

Se abordan otros aspectos metodológicos (estudio simultáneo del léxico, cuaderno de ejercicios, uso del diccionario diferido al final del primer curso, retroversión ilustrativa de la gramática, comentario cultural profundo basado en el texto, etc.). Atención especial merece el comentario literario de los textos como único medio de «saber literatura». Ello podría lograrse, con las lógicas limitaciones, en el tercer curso de Latín (COU). El autor incluye, a título de ejemplo de explotación, un comentario de la prosa de César (*Guerra civil*, III, 83), demostrando cómo un autor aparentemente sin interés «puede ser atractivo si se presenta adecuadamente»: conocimiento previo de la biografía del personaje, estudio sociopolítico de su época, su obra literaria, comentarios en castellano (Mariner, Bardon, Rambaud), relación con otros autores de la época (como Cicerón, *Cartas*, *Att.*, XI, 6, 2; *Fam.*, VII, 3, 2), análisis psicolingüístico y estilístico del texto, etc. Todo ello llevará al alumno a «poseer» plenamente el texto abordado.

El estudio pasa, finalmente, a abordar ciertos aspectos de la formación del profesorado (lingüística y filología, ciencias complementarias, historia, etc.) que, uni-

da, a su vocación, es imprescindible: la Universidad no lo puede dar todo en un breve plazo, aparte de la necesaria actualización ininterrumpida de los conocimientos por el docente. Ello es sumamente importante para mantener el rigor y prestigio científico que las lenguas clásicas siempre tuvieron. Una sucinta referencia bibliográfica comentada de los escasos trabajos didácticos sobre latín en nuestra patria cierra el estudio que reseñamos.

En resumen, se trata de un trabajo presidido por la claridad (en conceptos y taxonomía), la profundidad en el alcance de las ideas y fines didácticos y la solidez de las experiencias dilatadas de su autor. Conserva los valores tradicionales de la formación clásica, sin dejar por ello de introducir sustanciales innovaciones metodológicas, siempre con tino y moderación. Es, pues, un estudio altamente valioso y motivador para el profesorado de Latín de Bachillerato, que, por lo demás, tiende hoy a actuar en esta línea.

A. E. A.

ADALBERTO FERRANDEZ y JAIME SARRAMONA: *La educación. Constantes y problemática actual*. Ediciones Ceac. Barcelona, 1975, 517 pp.

Aunque la finalidad específica de la obra no ha sido la de elaborar un manual para los profesionales de la educación y para los estudiantes de las Facultades y Escuelas Universitarias que se inician en la problemática de la educación, los propios autores del trabajo consideran que puede servir como tal. La exposición de la obra por capítulos cerrados la puede hacer apta como manual o como «guía temática» que sirva de base para posteriores estudios, ésta es la acepción que prefieren los autores.

Desde luego se trata de una publicación importante para personas interesadas en la moderna problemática educativa, ya que proporciona una panorámica muy completa de algunos temas fundamentales en la educación actual. Nos encontramos ante la experiencia de los profesores Ferrández y Sarramona, actualmente en la Universidad Autónoma de Barcelona, que se ha plasmado en este libro en un esfuerzo por dar a conocer temas que están en el candelero en el mundo educativo. Estos

temas se plantean con sus dudas y problemática, se dan a conocer las distintas soluciones posibles para que el lector adopte su propia postura.

Se han buscado los puntos más candentes dentro de la temática educativa de nuestros días, ya que es imposible abarcar en una sola obra todos los temas de interés en esta materia.

Después de una exposición en los primeros capítulos de conceptos fundamentales en educación dedican los autores dos capítulos a lo que podríamos llamar una historia de la educación, destacando los sistemas educativos más importantes a lo largo de los siglos. El resto de la obra trata de los sujetos de la educación: el educador, el educando, y sus relaciones. Además se tocan problemas de gran interés en el ámbito de la educación, como son: la investigación educativa, la tecnología educativa, la enseñanza individualizada, la enseñanza socializada, la prospectiva educativa, la educación permanente, la creatividad, la educación comparada, la organización escolar y la crisis actual en la escuela.

Todos los temas se apuntan intentando despertar el interés en el estudioso para que siga su propia investigación. Al final de cada capítulo se da una extensa bibliografía sobre el tema, en su mayoría en castellano y de fácil manejo para cualquier lector.

C. C.

OCDE: *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants*. Rapports de synthèse. París, 1974, 132 páginas.

Este informe ha sido realizado por el Secretariado de la OCDE, dentro del ámbito de las actividades del Programa del Comité de Educación concerniente a la política a seguir con respecto al profesorado de enseñanza primaria y media.

Entre las principales condiciones necesarias para una verdadera actualización de las funciones del profesorado en la sociedad contemporánea, la OCDE ha destacado las dos siguientes:

a) La formación inicial y permanente del profesorado.

b) La modificación de su cometido y sus consecuencias.

Las conclusiones derivadas del estudio de estos dos puntos son el objeto de dos informes.

El primer informe, preparado por el profesor S. J. Eggleston, está dividido en seis capítulos. El primero presenta una serie de principios aplicables a todo el campo de los nuevos métodos en materia de formación del profesorado.

A este capítulo de introducción sigue un examen de las consecuencias que se derivan de los nuevos conceptos en la adscripción del profesorado. El capítulo tercero estudia la formación inicial y el siguiente la formación permanente, incluyendo gran variedad de actividades: organización de conferencias pedagógicas, cursillos de iniciación, creación de organismos regionales para contactos e intercambios entre investigadores y profesorado de nivel medio y superior, etc. El quinto informa sobre las disposiciones de orden administrativo que podrían aplicarse a los nuevos programas de formación profesional, y en el último capítulo se examinan las consecuencias políticas de las diferentes tesis que se han presentado y aprobado.

El segundo informe, realizado por Madame A. L. Hyer y M. R. M. Mc Clure, consta igualmente de seis capítulos. El primero de ellos se centra en la nueva orientación de la división de las responsabilidades en materia de enseñanza y aprendizaje. El segundo aborda las consecuencias fundamentales para el profesorado del compromiso de participar de forma permanente en el proceso de adaptación del sistema educativo.

Los tres capítulos siguientes profundizan en los métodos a seguir por el profesorado para llevar a cabo sus nuevas tareas.

Estos dos informes son complementados por un importante anexo, del cual es autor M. D. Pidgeon, en el que se estudia la relación existente entre el número de alumnos en una clase y los resultados escolares, sacando la conclusión de que la dimensión óptima de una clase dependerá más bien de la filosofía sobre la que se base el proceso de enseñanza y aprendizaje que de consideraciones de orden práctico, como puede ser la edad del alumno o la materia estudiada.

B. I.

PAULO FREIRE: *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva. Buenos Aires, 1975, 99 pp.

En este ensayo el autor de *La educación como práctica de la libertad* y de *la Pedagogía del oprimido* vuelve a considerar los problemas que se plantean en el proceso de la alfabetización de adultos. Define la educación como un acto de conocimiento y no de memorización.

Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos demanda una relación de auténtico diálogo entre profesores y alumnos. «El verdadero diálogo une a los hombres en la cognición de un objeto cognoscible que se interpone entre ellos.» Así los alumnos pueden asumir el papel de sujetos creadores al aprender a leer y a escribir, ya que todo esto supone un acto de conocimiento. No es cuestión de memorizar o de repetir tales o cuales palabras, sino de reflexionar críticamente sobre el propio proceso de leer y escribir y sobre el profundo significado del habla.

Aprender a leer y a escribir debería de ser una oportunidad para que el hombre supiera cuál es el verdadero significado de «hablar la palabra»: un acto humano que implica reflexión y acción.

Este ensayo es una exposición del trabajo de Paulo Freire: en plena «cultura del silencio», en Brasil, como hombre que era del Tercer Mundo empezó a elaborar no un método mecánico para la alfabetización de adultos, sino una teoría educativa fraguada en la propia cultura del silencio. Desde luego tenía que ser una teoría que pudiera convertirse en la práctica. El trabajo desarrollado no está libre de la influencia de otros pensadores. Nunca Freire ha rechazado las contribuciones positivas, tanto de hombres del Tercer Mundo como de sociedades dominantes, en un intento por lograr que estas culturas silenciosas lleguen a tener una voz propia. Como indica el propio título del libro, las tareas pedagógicas de la alfabetización y posalfabetización son una acción cultural para la libertad. Aquí surgen una serie de implicaciones entre la acción cultural y la revolución cultural. La revolución siempre es cultural si se da en la fase de denuncia de una sociedad opresora y de proclamación de una sociedad justa, o en la fase de la nueva sociedad

inaugurada por la revolución. En la nueva sociedad, el proceso revolucionario se vuelve revolución cultural. La diferencia esencial entre acción cultural y revolución cultural la tendríamos en que toda revolución cultural tiene siempre como finalidad la libertad. La acción cultural, al contrario, si es patrocinada por el régimen opresor, puede ser una estrategia para la dominación, y en ese caso nunca se transformará en revolución cultural.

Los límites para la acción cultural son determinados por la propia realidad opresora y el silencio impuesto por la élite del poder. La acción cultural para la libertad, así como la revolución cultural, son esfuerzos para negar la dominación cultural. La acción cultural y la revolución cultural implican comunión entre los líderes y el pueblo, como sujetos que están transformando la realidad. En la revolución cultural, sin embargo, la comunión es tan firme que los líderes y el pueblo son un solo cuerpo, verificados por un permanente proceso de autoescrutinio. América Latina tiene por delante un desafío en este período de transición histórica. Otras áreas del Tercer Mundo pueden estar incluidas dentro de la descripción que nos hace Freire, aunque con matices particulares. Es de esperar que este camino les lleve a la liberación y continúen en una acción cultural para la concienciación.

C. C.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Teoría de la educación

JEAN MARIE DOMENACH: «Education et société dans la perspective des pays industrialisés de l'Ouest», revista *Perspectives*, vol. VI, núm. 1, enero-marzo 1976.

Tanto la enseñanza escolar y universitaria como la formación permanente evidencian el mismo problema. ¿cómo conseguir que la educación se coloque en una situación de interacción fecunda con la sociedad? La enseñanza, en la sociedad actual, no puede ya limitarse a ser factor de recuperación y reproducción; debe convertirse en factor ella misma de trans-

formación social. Sin embargo, ésta tiende a marginarla.

El autor esboza una rápida visión de cuál ha sido el papel de la educación y centra su atención en cuál puede ser hoy el modo de romper el aislamiento entre la sociedad y la educación.

TOMAS ZAMARRIEGO: «La batalla de la educación», revista *Razón y Fe* número 939, abril 1976.

Los diversos documentos que, desde comienzos de 1975, vienen recogiendo las posturas de diversas instituciones y, sobre todo, de una serie de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en torno a la llamada «Nueva Escuela Pública» han suscitado encontradas polémicas.

Desde una perspectiva claramente adversa, este artículo interviene en la cuestión manteniendo una postura contraria a las opiniones favorables a la estatalización de la educación.

Innovaciones y experiencias

R. MILLOT: «Vers une pédagogie communautaire», *Revue Française de Pédagogie* núm. 35, abril-junio 1976.

Análisis de una experiencia en curso, en Villeneuve de Grenoble, en materia de pedagogía institucional.

El artículo parte de las razones que motivan la progresiva atención a la pedagogía institucional y de las connotaciones que provocan las posturas contrarias y favorables. Alude a continuación a las condiciones en materia de equiparamiento, organización escolar y personal docente que permitieron poner en marcha esta experiencia. Se recogen, por último, los problemas suscitados y las posibilidades que parece ofrecer después de los primeros años de realización.

MICHEL SIMARD: «La pédagogie situationnelle», revista *Les Sciences de l'Éducation*.

La pedagogía situacional es una expresión que fue utilizada por primera vez en el Centro de formación del profesorado

de la Universidad de Laval (Canadá). Posteriormente el Ministerio de Educación de Quebec ha decidido potenciar la utilización de este sistema en la formación psicopedagógica del profesorado del sector profesional. Hoy esta expresión es cada vez más utilizada, si bien la información escrita sobre este tema es aún muy rara.

Esencialmente, la pedagogía situacional se basa en la utilidad sistemática de la situación en la que una persona vive, lo que implica la utilización al máximo de los recursos humanos y materiales del medio, la ausencia de programas específicos preestablecidos...

Puede, pues, definirse como un modelo pedagógico institucional que favorezca el aprendizaje (formación y perfeccionamiento) utilizando la experiencia (situaciones concretas en un medio dado) de cada individuo.

DAVID DE PRADO: «Proyecto de creación de un laboratorio de innovación y dirección educativas», revista *Bordón* número 213, mayo-junio 1976.

La creación de un laboratorio de innovación y dirección educativas responde a la necesidad de facilitar la programación, realización y evaluación de innovaciones.

El artículo señala las funciones a realizar por una unidad de este tipo, el mínimo de estructura organizativa que necesitaría y algunos proyectos en curso dentro de un triple ámbito: innovación en la formación y perfeccionamiento de directivos y profesores, innovaciones metodológicas y organizativas e innovaciones en la escuela rural.

Enseñanza obligatoria

S. DUBOIS: «Les activités créatrices manuelles (ACM) dans l'enseignement primaire», Revista *L'école valaisanne* número 8, abril 1976.

Durante mucho tiempo la escuela se ha dedicado de una manera especial al cultivo casi exclusivo de las llamadas facultades intelectuales en detrimento de

otra serie de disciplinas consideradas como secundarias.

El autor considera esta actitud intelectualista evidentemente errónea, especialmente en la escuela primaria. La escuela primaria debe procurar la evolución armónica de la personalidad infantil, lo que presupone el desarrollo acompasado de todas sus facultades.

La tendencia intelectualista debe atemperarse, reconociendo la importancia del lugar en la educación general de disciplinas, tales como el canto, el dibujo, las actividades manuales, etc.

Bilingüismo

DAVID FELDMAN: «Introducción al bilingüismo», revista *Madrilas* núm. 23, marzo 1976.

Primer artículo de una serie dedicada al bilingüismo. Está dedicado preferentemente a los siguientes puntos:

- significado del término «bilingüismo»;
- condiciones históricas y sociales que llevan al bilingüismo;
- clasificación del sistema lingüístico en monolingües, disglósicos, bilingües compuestos y bilingües coordinados;
- diferencias entre las categorías señaladas anteriormente.

El tema se aborda con rigor científico y permite augurar un carácter interesante para esta serie.

Universidad

A. MARGARIDO, M. MOURIER, P. THIBAUD y M. WUILLEUMIER: «La réforme universitaire et le mouvement étudiant», revista *Esprit* núm. 457, mayo 1976.

Las características de la situación coyuntural explican a la vez los motivos de la reforma Soisson-Seité y las dificultades que ha encontrado.

Existe, en efecto, inquietud por los estudios que «no sirven para nada», y la reciente crisis económica ha agravado el

problema. Pero el factor más importante ha sido la llegada a un mercado de trabajo cualificado con una demanda escasamente flexible de una generación numerosa y sobreeducada y poco orientada profesionalmente.

Los autores de este trabajo analizan individualmente y desde distintas perspectivas la situación francesa que ofrece especial interés por sus connotaciones con situaciones similares en otros países.

FRANCISCO GARCIA VALDECASAS: «La Universidad actual, crisis y futuro», revista *Arbor* núm. 363, marzo 1976.

La segunda mitad de los años sesenta se caracterizó por una fuerte expansión de la enseñanza universitaria y por una fuerte crisis, que tuvo su aspecto más espectacular en los movimientos reivindicativos estudiantiles que, arrancando de las Universidades californianas, alcanzarían sus más altas cotas en las Universidades francesas y alemanas.

Esto produjo un sentimiento de existencia de crisis generalizada que, si bien en cierto sentido fue cierta, sirvió también para ocultar crisis endémicas de ámbito mucho más reducido.

García Valdecasas identifica acertadamente este hecho e intenta explicar las razones de la larga crisis que ha venido afectando a las Universidades latinas, con independencia del fenómeno generalizado constatado a finales de los años sesenta y que, en todo caso, sirvió únicamente para agudizarla.

Para él su origen arranca de la misma creación de la Universidad napoleónica, lo que explica su existencia en los países que adoptaron este modelo frente a situaciones radicalmente distintas en otros países que, como los anglosajones, supieron mantener un ritmo de evolución diferente.

El sometimiento total de la Universidad al Estado, con sus secuelas de falta de libertad y autonomía, son características de la Universidad napoleónica; es, para García Valdecasas, la causa última de la crisis universitaria. Su carácter endémico no podrá ser corregido mientras aquella causa no sea removida.

JOSE AVELINO PORTO Y OTROS: «Comentarios oficiales para la II Conferencia Latinoamericana sobre planeamiento universitario, organizada por la UDUAL», revista *Universidades* núm. 61, 1975.

Entre los días 5 a 10 de octubre de 1975 se celebró en Oaxtepec, estado de Morelos, México, la II Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario. Se recogen en el presente número una serie de comentarios y artículos en torno a dos de sus temas fundamentales: «Alternativas de planeación universitaria a la vista de cambios estructurales» y «Planeamiento para la educación continua».

El número, en su conjunto, permite obtener una visión general de la situación, problemática y tendencias de la Universidad en Latinoamérica.

Sociología de la educación

AMANDO DE MIGUEL: «La dimensión educativa de las regiones españolas», revista *Opinión Pública* núm. 43, enero-marzo 1976.

Estudio comparado de desarrollo educativo y desarrollo económico entre las diversas zonas socioeconómicas identificadas por el autor.

El estudio parte de una exposición cuantitativa del desarrollo educativo entre los años 1950 y 1970, para pasar posteriormente a un desglose de las disparidades verificables en las zonas gallega, vasco-castellana, meridional y catalano-valenciana.

Es especialmente interesante la disfuncionalidad apreciada entre el desarrollo económico catalán y su desarrollo educativo.

El estudio se cierra con un breve análisis dedicado a la medida de la desigualdad de resultados educativos en las distintas zonas.

FELIX ORTEGA: «Educación, movilidad social y selectividad», revista *Bordón* número 213, mayo-junio 1976.

La selectividad, ¿es cuestión psicopedagógica o sociológica? ¿Tiene que ver con las supuestas aptitudes intelectuales

de los individuos o más bien éstas y aquélla son resultado de la estructura social? Tratando de responder a estas interrogantes, el presente artículo critica las concepciones psicologistas, espiritualistas y funcionalistas de la educación, y hace especial énfasis en la base clasista de cualquier sistema de enseñanza selectivo. Toda selectividad en educación contribuye a reproducir e incrementar las desigualdades sociales.

ROGER BENJAMIN y otros: «Milieu social et développement intellectuel», revista *Recherche Sociale* núm. 56, octubre-diciembre 1975.

Una de las causas del evidente sentimiento de frustración que ha comenzado a aparecer tras los años del *boom* educativo ha sido la verificación de los escasos efectos, al menos a corto plazo, de la educación como factor social.

Tema íntimamente ligado con esto y que ha suscitado gran atención es la aparente vinculación entre origen social y éxito escolar y profesional y los diversos intentos de conseguir fórmulas educativas compensadoras de estas desigualdades.

Dentro de este contexto, el número 56 de *Recherche sociale* dedica cuatro artículos al tema, de entre los que quizá sea el más interesante el de J. Guay, «Le mythe de l'incompétence intellectuelle de l'enfant de milieu défavorisé».

Educación emigrantes

YVES CHARBIT: «Les enfants de migrants en Europe», revista *Les carnets de l'enfance* núm. 32, octubre-diciembre 1975.

La evaluación del número de los niños de los migrantes en Europa es difícil. Sin embargo, se puede estimar que en 1971 Bélgica contaba con 200.000 niños extranjeros menores de dieciséis años; Francia, 850.000; la República Federal de Alemania, 450.000; Suiza, 280.000, y Gran Bretaña, 1.500.000.

Los niños de los migrantes tienen necesidades específicas vinculadas con su origen y con las condiciones de vida en los países que los acogen.

En materia de educación y de socialización a las deficiencias ya conocidas que padecen los niños de los sectores más desfavorecidos, hay que agregar el desconocimiento del idioma del país que los recibe y el de encontrarse en un medio cultural extranjero.

Durante mucho tiempo la tendencia se orientó hacia la asimilación e integración cultural de los niños migrantes en el país que los recibía. Día a día se abandona esta política en beneficio de diferentes fórmulas de una doble cultura.

Construcciones escolares

WALTER DOMINGO: «Escuelas agrarias en el Uruguay», revista *Conesca* núm. 38, diciembre 1975.

Interesante artículo sobre las características arquitectónicas de las escuelas rurales uruguayas. El estudio que de ellas se hace no se limita a la simple exposición, sino que busca, en una previa exposición de los aspectos socioeconómicos de Uruguay, de su sistema educativo y del marco administrativo en el que se desenvuelve la construcción escolar, mostrar las coordenadas en las que se ha apoyado la concepción de este tipo de escuelas. Tal como se ha venido constatando en la mayoría de los programas de construcciones abordados con seriedad, una de las mayores dificultades de comunicación entre docentes y arquitectos a la hora de componer los equipos integrados necesarios.

Personal

J. F. CHANDELAT y D. HOSSARD: «Le système des retraites en France», revista *Notes et Etudes Documentaires*, núm. 4.260-4.261, febrero 1976.

El objeto de este número de «Notes et Etudes Documentaires» es ofrecer una visión de la situación en 1975 de los diversos regímenes de jubilaciones. Para ello se analizan sus principales disposiciones ilustrándolas con informaciones estadísticas que permiten seguir su evolución y apreciar la realidad del momento actual.

Paralelamente se evocan los problemas técnicos y financieros que resultan del funcionamiento y la evolución de estos regímenes.

Centros docentes

A. MARTINEZ SANCHEZ: «Evaluación de centros docentes. Objetivos educativos», *Revista Española de Pedagogía* núm. 131, enero-marzo 1976.

Exposición de los resultados de una investigación desarrollada durante el curso 1972-73 en torno a la delimitación de metas educativas generales, como trabajo previo para la fijación de referencias para la evaluación de rendimientos globales.

Para su realización se partió de la determinación de una serie de objetivos inspirada en los trabajos de Filella, Inme-gart, Faunce, Bossing, Dalilla, Sperb y Tyler, y remodelada en base a la valoración efectuada por una muestra de alumnos y padres.

La relación definitiva fue aplicada mediante el método de encuesta a los alumnos, padres, educadores y tutores de los

veinticuatro colegios que integran el complejo educativo de Ceste.

Los resultados muestran amplias divergencias entre las opiniones de los distintos grupos y aun dentro de ellos.

F. OTERO OLIVEROS: «Algunas consideraciones sobre organización de centros educativos», revista *Bordón* núm. 212, marzo-abril 1976.

Tras señalar las peculiaridades de la empresa educativa frente a otros tipos de empresa, se destaca la dirección como órgano específico de la empresa educativa a quien corresponde promover el trabajo educativo.

Después de algunas observaciones acerca de la educación y del trabajo como cuestiones previas a la acción organizativa se aborda el tema de las prioridades en la organización, señalándose cómo para su determinación se requiere un análisis de la situación y una delimitación de objetivos. Sólo a partir de este momento puede tener sentido la aplicación de las técnicas organizativas.

LIBROS RECIBIDOS

- MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*, prólogo de Edgar Faure, París, Editorial de la UNESCO, 1975.
- HYMAN, Herbert H.: *The enduring effects of education*, Herbert H. Hyman, Charles R. Wright and John Shelton Reed, The University of Chicago Press, 1975.
- ADAMS, Jack A.: *Learning and memory*, An introduction, The Dorsey Press, 1976.
- VAZQUEZ, Aida, y OURY, Fernand: *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* Préface de Jean Oury, París, François Maspero, 1974.
- UNESCO: *La innovación de la educación en Asia*, París, UNESCO, 1975.
- DAVID, Russell G.: *Education and employment. A future perspective of needs, policies and programs*, Russell G. Davis, Gary M. Lewis, Lexington Books, 1975.
- GONZALEZ ALVAREZ, Angel: *Política educativa y escolaridad obligatoria*, Madrid, Editorial Gredos, 1975.
- OCDE: *Politiques à mener vis à vis des enseignants*, Rapport général de la Conférence, París, 26-29 noviembre 1974, París, OCDE, 1976.
- OCDE-CERI: *Le transfert international de micro-enseignement pour la formation des maîtres*, París, OCDE, 1975.
- OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1975.
- BERTE, Neal R. (Ed.): *Individualizing education through contract learning*, Neal R. Berte General, editor, Alabama, The University of Alabama Press, 1975.
- AGUILERA GAMONEDA, Joaquín de: *Dimensión y sistema de la televisión educativa*, Madrid, Editora Nacional, 1975.
- HASLAM, Robert H. A. (Ed.): *Medical problem in the classroom. The teacher's role in diagnosis and management*, Edited by Robert H. A. Haslam and Peter J. Vallentutti, University Park Press, 1975.
- BAUDELLOT, Christian, y ESTABLET, Roger: *L'école capitaliste en France*, París, François Maspero, 1976.
- BUCKMAN, Peter (Dir.); J. Illich (y otros): *Educación sin escuelas*, Barcelona, Ediciones Península, 1975.
- TARNOPOL, Lester (Ed.): *Reading disabilities. An international perspective*, Edited by Lester Tarnopol and Muriel Tarnopol, Baltimore, etc., University Park Press, 1976.
- ONUSHKIN, Víctor G. (Ed.): *Planning the development of universities*, París, UNESCO, 1975.
- UNESCO: *La educación en marcha*, París, UNESCO, 1976.
- BAYO, E. (Dir.): *Cómo orientar el futuro de sus hijos. Todas las carreras y profesiones en España*, dirigido por E. Bayo, E. Cerdá, Barcelona, Ediciones Danae, 1976.
- GERBOD, Paul: *Les enseignants et la politique*, París, PUF, 1976.
- LLOYD, D. I. (Ed.): *Philosophy and the teacher*, Edited by D. I. Lloyd, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- VASQUES GOMEZ, Gonzalo: *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1975.
- MATHEWS, J. C.: *Examinations: Their use in curriculum evaluation and development...*, J. C. Mathews and J. R. Leece, London, Evans/Methuen Educational, 1976.
- MARANGE, James: *De Jules Ferry a Ivan Illich*, Avec la collaboration de Guy Primond, París, Stock, 1976.
- VERGNES, Bernard; KLING, Pierre, y GUEANT, Marie-Christine: *Du terrain: Pour l'aventure...*, Pratique anti-autoritaire de l'animation des loisirs en milieu urbain, París, François Maspero, 1975.
- HINICH, Robert: *Tecnología y administración de la enseñanza...*, México, Editorial Trillas, 1975.
- NUEVA, Mercé Comas (y otros): *La nueva formación profesional*, Barcelona, Avance, 1975.
- VERRY, Donald: *University cost and outputs* by Donald Verry, Bledwyn Davies, Amsterdam, etc. Elsevier, 1976.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

libros de próxima aparición:

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *Aspectos de las construcciones escolares.*

Ministerio inglés de Educación: *Presupuesto de programa para el Departamento de Educación y Ciencia.*

