

# ESCUELA 75



No. 223830  
Lovaini (244)  
Elin Sene





# Editorial

*Aparece el presente número de ESCUELA 75 cuando se inicia un nuevo curso académico que todo hace prever que responda a idénticas características que en estos últimos cursos.*

*Es decir, todo hace suponer que nuestro sistema educativo continuará siendo fuente de situaciones conflictivas, que van desde la falta de puestos escolares al paro creciente de los enseñantes (por contradictorio que ello sea), pasando por un sistema de oposiciones en el que 3.000 profesores (tres mil) han de competir por 60 plazas (sesenta), o la absoluta falta de cauces eficaces de participación.*

*Y, al mismo tiempo, cabe también esperar que crezca el movimiento, cada día más amplio y clamoroso, en favor de un cambio profundo de las estructuras educativas, en favor de una alternativa para la enseñanza.*

*Es preciso recordar, a este respecto, los documentos de alternativa hechos públicos por distintos Colegios (y recogidos en parte en nuestra revista), que han mostrado, con notable coincidencia en lo fundamental, la posibilidad de soluciones reales a los graves problemas educativos del país. Soluciones que suponen, como requisito indispensable, la creación de cauces de participación para que profesores, alumnos, padres..., la sociedad entera, pueda plantearse, con seriedad y realismo, los problemas educativos. Que representa, pues, el pleno reconocimiento de los derechos fundamentales de toda persona y grupo, que la sociedad española necesita y reclama.*

*Esperemos que el presente curso nos lo depare. O, mejor, hagamos lo posible para lograrlo.*

# Sumario

Número 2

Septiembre, 1975

¿Para qué las matemáticas?... ..	1 - 6
El concepto de algoritmo y su utilización en pedagogía ... ..	7 - 10
Mesa redonda - El trabajo del profesor de Enseñanza Media ... ..	11 - 17
<i>Textos, documentos, informes</i>	
Manifiesto de la Universidad de Galicia ... ..	18 - 20
Al voltan d'una polèmica ¿Català o Valencià?	21 - 24
Para un «dosier» sobre la selectividad	
1. La selectividad como solución inadecuada	25 - 27
2. Manifiesto de la Asamblea de P. N. N. de la Facultad de Letras de Valencia ...	27 - 29
3. ¿Un mero retoque? ... ..	29 - 31
Sobre la enseñanza de la formación política, social y económica en el B. U. P. ... ..	31 - 33
<b>NOTAS</b>	
Una manera muy especial de celebrar el Año Internacional de la Mujer y algunas reflexiones sobre las leyes... y la arbitrariedad ...	33 - 34
Un empresario valenciano opina sobre la Universidad ... ..	35 - 38
<i>La formación del profesorado</i>	
El XXXI Congreso Internacional del Movimiento de la Escuela Moderna (Técnicas Freinet) en Burdeos ... ..	38 - 39
<i>Actividades del Seminario</i>	
Información de los grupos de trabajo	
Quinta sesión de sensibilización ... ..	40
Informe del equipo de dirección de nuestro Seminario sobre el curso 1974-75	
Presentado al pleno del Seminario en la reunión del 22 de junio ... ..	41 - 42
Primer Cursillo de Didáctica de la Lengua y Literatura ... ..	43
<i>Constancia de vacío</i>	
Propuesta para un trabajo complejo ... ..	43 - 44
<i>Nuestra práctica pedagógica</i>	
Català a l'escola: Algunes experiències ... ..	44 - 45
Una experiencia de transmisión de información ... ..	45 - 46
Los libros ... ..	47 - 48
Vagando por las librerías ... ..	49
Las revistas ... ..	50
<i>Portada: Polo Piles</i>	

## ESCUELA 75

Boletín de Pedagogía

Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia

*Dirección:*

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Valencia  
Avda. Tirso de Molina, 3 - VALENCIA

Depósito legal, V - 170 - 1975

I. S. B. N.: Exento

*Director:* JOSE BUENO

*Imprime:*

COSMOS - Artes Gráficas - Pintor S. Abril, 40  
VALENCIA

**PRECIO: 60 Ptas.**

# ¿Para qué las matemáticas?

## 1. INTRODUCCION

Frecuentemente ocurre en la historia de las ciencias que, cuando emerge un poderoso nuevo método, el estudio de aquellos problemas que pueden tratarse con el nuevo método avanza rápidamente y los focos se concentran en él, mientras que lo demás tiende a ser ignorado o incluso olvidado, y su estudio es menospreciado (1).

En las matemáticas, ese nuevo método tiene sus raíces en el siglo XIX y se instaura con solidez desde comienzos de nuestro siglo con Hilbert. Desde 1950-55 el nuevo estilo tiene primacía en las universidades. En la enseñanza secundaria comienza a tomar fuerza hace poco más de 15 años y se desarrolla rápida y vigorosamente: se trata de la *reforma* de la enseñanza de las matemáticas.

Sin embargo, ya en 1962, Ahlfors, Morris Kline, Wittemberg, Polya y otros, hasta 65 matemáticos, publicaron un artículo-manifiesto en el "American Mathematical Monthly", en el que criticaban los nuevos programas.

Debido a carecer de una información adecuada y múltiple que nadie nos ha dado —¿quiénes han sido nuestros maestros?—, durante años hemos seguido muchos de nosotros el que creímos que era el único camino a seguir: el camino de los reformadores. Papy, Sutter, Calame, etc., eran en la enseñanza media el reflejo de lo que habían sido nuestras lecturas universitarias y profesionales. Durante años no hemos hecho más que explicar-reflejar lo que íbamos leyendo, pensando que la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato debía ser una pequeña enseñanza universitaria.

En este sentido es una desgracia que Bourbaki haya nacido tan próximo a nosotros y, además, hablando francés, la lengua que nos era más accesible.

Todo venía tan bien preparado, tan bien empaquetado, ya listo para su uso inmediato, que se tenía la doble sensación de estar haciendo una revolución y de no correr ningún riesgo. Esta rara limpieza debiera haber sido suficiente para ponernos alerta; pero lo cierto es que no lo fue: hemos tardado en hacernos preguntas. Nos ha

Un grupo de profesores de matemáticas decidió poner en cuestión colectivamente los planteamientos habituales de la enseñanza de su materia. El trabajo que sigue puede ser considerado como expresión de sus actuales posiciones, de los problemas que se plantean y de las líneas de investigación que se proponen seguir desde ahora.

faltado reflexionar sobre nuestro trabajo. En particular sobre:

- las limitaciones, la polarización de nuestras fuentes;
- la conexión entre lo que enseñábamos y la realidad próxima;
- la conexión con las otras ciencias;
- el cambio que en la "misión" de la enseñanza media se estaba y se está produciendo ante nuestros ojos.

1.1. Ahora nos reconforta oír a grandes matemáticos, como Thom y Dieudonné, poner en duda determinados planteamientos:

"Es razonable preguntarse —dice Thom— si las necesidades de los matemáticos profesionales deben ser tenidas en cuenta en el nivel de la enseñanza secundaria. Imbuidos de espíritu bourbakista, los matemáticos de la generación actual han tenido la tendencia muy natural de hacer admitir en las enseñanzas superior y secundaria las teorías, las estructuras algebraicas que les habían sido tan útiles en sus propias investigaciones y que triunfan en el espíritu de la matemática de la época. Pero debemos preguntarnos si, en la enseñanza secundaria al menos, deben admitirse en los programas los últimos hallazgos de la técnica del momento" (2).

Y afirma Dieudonné en la revista de la Asociación de Profesores de Matemáticas de Francia: "Los profesores de enseñanza secundaria, al igual que sus colegas de la Universidad, han descubierto que es mucho más fácil enseñar a manipular conceptos abstractos, incluso a los niños, que hacerles captar las realidades que se ocultan bajo esas abstracciones. De ahí su exagerada admiración por la lógica en particular, y la importancia anormal que tiene la tendencia a darle en su enseñanza".

Pero Thom escribía esto en 1970 y Dieudonné lo hace refiriéndose precisamente al artículo de Thom. Los franceses han llegado con retraso, y, con ellos, nosotros.

No obstante, llegar tarde no es faltar. Confíemos en ello.

1.2. En el manifiesto de Ahlfors, Polya..., de 1962 se criticaban los nuevos programas. Se quejaban específicamente de que:

1.2.1. Los nuevos programas dejaban de seguir principios pedagógicos tales como este: "La introducción de términos y conceptos nuevos debe ir precedida de una preparación *concreta* suficiente". Y "No se debería esperar que jóvenes inteligentes aprendan reglas arbitrarias".

"En los programas modernos —dice Kline— las matemáticas son una colección de estructuras deductivas. El tratamiento correcto, en mi opinión, no es deductivo, sino constructivo. Deberíamos empezar con situaciones simples y concretas y con argumentos heurísticos y sólo gradualmente llegar a una organización deductiva".

"En las demostraciones el procedimiento debe ser tan intuitivo como sea posible, adoptar axiomas que signifiquen algo para el estudiante y demostrar sólo aquello que el estudiante piensa que requiere demostración. La verdadera función de la demostración no es demostrar lo obvio con objeto de lograr unos objetivos y alcanzar unos standards sofisticados y puramente profesionales, sino demostrar lo que no es obvio".

"Lo que es necesario para la validez de la deducción —dice Polya— es una penetración intuitiva en cada paso, que muestre que la conclusión obtenida en ese paso se sigue evidente y necesariamente del conocimiento adquirido anteriormente (adquirido directamente por la intuición o indirectamente por pasos previos en la deducción)".

Otro punto fundamental de la crítica es que:

1.2.2. Los nuevos programas no hacen suficiente uso de sistemas físicos a partir de los cuales los estudiantes puedan descubrir intuitivamente relaciones matemáticas. No se trata de desarrollar un cuerpo de ideas matemáticas y sólo después introducir varias aplicaciones físicas. "Las aplicaciones deben surgir de modo natural, simplemente porque las ideas matemáticas elementales tengan una importancia práctica y un significado práctico". "La teoría debe ser reinventada en lo posible y por ello no puede preceder a la práctica".

1.3. La respuesta dada por los reformadores es esta: Cuenta a nuestro favor el éxito que profesores adecuadamente preparados han tenido en mantener el interés de los alumnos en una materia que tiene la reputación de ser a menudo extremadamente aburrida y a veces muy abstrusa. Las enormes mejoras se consiguen en proveer de una base intelectual que permita entender las ideas matemáticas. Las notaciones son más claras; las definiciones son elegidas con más amplitud; la participación de los estudiantes es mayor y se dirige hacia lo más esencial; la ordenación de las materias se mejora; se han añadido nuevos e importantes temas, otros relativamente poco importantes (o incluso erróneos) se han suprimido, las relaciones con otros temas son tratadas más adecuadamente y un aire más creador e incitante campea por el programa (3).

Es innegable que la respuesta es atractiva y prueba de ello es el éxito que ha tenido —y tiene— entre los profesores de matemáticas, y no sólo entre ellos. Hay, no obstante, contrarréplicas de tres tipos, al menos: *Una, técnica*, que tiene que ver con la sistematización: "La inclinación natural de un matemático es dar una instrucción matemática para futuros matemáticos. Para preparar una lección de matemáticas el profesor imagina el alumno al que le gustaría enseñar, y es muy probable que este alumno imaginario se parezca un poco al propio profesor. Pero un matemático nunca debería olvidar que las matemáticas son algo demasiado importante para limitar su enseñanza a adecuarse a las necesidades del futuro matemático".

"La mentalidad matemática se expresa en la tendencia a matematizar las matemáticas. Desde luego que los estudiantes deben aprender a matematizar, pero para empezar deben matematizar situaciones reales. Matematizar situaciones matemáticas puede ser el final, pero no el comienzo. Para muchos el objetivo de la enseñanza de las matemáticas es introducir a los muchachos en un *sistema* de matemáticas, sistema que, innegablemente, irradia encanto estético, el cual, sin embargo, no puede ser captado por personas que no tengan un profundo conocimiento de las matemáticas. La sistematización como objetivo final es un objetivo para futuros matemáticos. Pero jamás debe ser el objetivo de una instrucción matemática general. Si es la sistematización la que determina la tabla de materias, invariablemente incluirá materias carentes de interés y excluirá otras muy valiosas. Si el sistema está bien construido desde el punto de vista del autor, puede entusiasmar a éste por su rigor lógico, y si otros matemáticos comparten su punto de vista (lo cual es raro) puede que también les entusiasme a ellos. Pero que la enseñanza siga el sistema es antipedagógico (por ejemplo, la anticipación de lo afín sobre lo métrico dictada por el sistematismo)" (Freudenthal) (4).

*Otra, ideológica y social:* La enseñanza de las matemáticas es un hecho social como cualquier otro y no debe ni puede escapar a ello. Esta primavera se han celebrado elecciones para designar el Comité Nacional de la Asociación de Profesores de Matemáticas de Francia. Un grupo de diez candidatos se ha presentado con unos objetivos comunes. He aquí algunos de los puntos expuestos en sus candidaturas:

— "La petición nacional para aligerar los programas no cambia el estado mental que, bajo un vocabulario ultramoderno, oculta un pensamiento escolástico muy próximo al de la Edad Media por su desprecio de las ciencias experimentales. Parece de buen tono defender a los muchachos procedentes de las capas sociales más desfavorecidas; pero, ¿quién puede creer que los nuevos programas de matemáticas, por su construcción lógica, ayudan a los muchachos procedentes de medios no intelectuales? La filosofía oculta de los nuevos programas no hace sino contribuir a una selección feroz que no tiene nada de democrática".

— “El esfuerzo necesario de modernización de las matemáticas debe continuarse; pero ese trabajo no debe perder de vista la adaptación a nuestra época. Es precisa una enseñanza matemática que no pierda el contacto con la realidad tangible para evitar descorazonar a cierto número de alumnos (¡e incluso a cierto número de profesores!)”.

— “Desde el comienzo de siglo, los matemáticos han tratado de poner en pie un formalismo y una axiomática que permitan unificar los resultados de las distintas ramas matemáticas. Este trabajo, partiendo de resultados concretos, ha sido realizado en Francia por la escuela bourbakista. Sería vano negar la aportación de estos matemáticos a la matemática de nuestra época. De ese trabajo, en lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas, la tendencia actual no es otra que la de conservar sólo el vocabulario. Se llega así a una matemática encantatoria, con sus grandes sacerdotes, sus templos, sus corifeos”.

“Es la hora de hablar claro. Se va a matar a todos los niveles la enseñanza de las matemáticas creando una desgana en quienes la utilizan, una desgana en los alumnos y una desgana en los enseñantes, por ese parloteo esterilizante” (5).

*Y una tercera, didáctica:* Que “la participación del estudiante es mayor” y que “un aire más creador campea por el programa” es algo que sólo puede ser cierto bajo la hipótesis de que la creación formalizadora y la participación en la elaboración de reglas son los modos arquetípicos de creación y participación en una clase de matemáticas. La participación y la creación pueden ser conseguidas también —y, en nuestra opinión, en un grado más alto— en una enseñanza en la que no prevalezca la sistematización.

1.4. Para nosotros es un hecho cotidiano, y para los rectores de la enseñanza una consigna, la gran presión existente para enseñar más matemáticas a los estudiantes a una edad cada vez más temprana, debido al rápido crecimiento de las aplicaciones de las matemáticas.

Si ése es el cometido que se nos asigna a los profesores de matemáticas, no nos parece que lo llevemos a buen término. Nos preguntamos si es *realmente* al rápido crecimiento de las aplicaciones de las matemáticas a lo que se debe el que enseñemos más matemáticas, y *precisamente* las matemáticas que enseñamos, que estamos obligados a enseñar.

¿No se nos debe exigir que sometamos a crítica la enseñanza que damos?: ¿Cómo se aprende? ¿Hasta dónde la sistematización? ¿Con qué rigor? ¿A quién interesan las matemáticas? ¿Qué papel desempeña nuestra enseñanza en una sociedad de clases? ¿Es la nuestra una enseñanza de clase? ¿A quién beneficia? ¿Podemos ofrecer una alternativa?

Es muy difícil considerar las matemáticas, en cuanto a fenómeno científico, social e histórico, desde un punto de vista unitario. Incluso el planteamiento de esa unidad puede que sea ya idealista o, yendo un punto más allá, religioso. Pero

si creemos que la consideración de *la enseñanza de las matemáticas del bachillerato en nuestro país* cabe hacerla desde una perspectiva unificadora. Por eso, en los apartados que siguen, unas tesis se solapan con otras.

No será preciso decir que estas tesis no son teoremas, ni pueden serlo. Las matemáticas no lo son todo. Esperamos poder justificar algunas de ellas en posteriores números de esta revista.

## 2. ETAPAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO. LA SISTEMATIZACION

*“Los libros de texto presentan por lo común el teorema del binomio como una consecuencia del principio de inducción completa. En el proceso de la invención matemática esto sería un círculo vicioso. Un principio como el de inducción completa no puede ser formulado salvo que previamente se haya experimentado, y el teorema del binomio es la experiencia decisiva que conduce a este principio. Para formular la inducción completa es indispensable saber lo que es la inducción completa y para conocerla es preciso haberla ejercitado, por ejemplo, con el teorema del binomio. El proceso deductivo es obtener de los axiomas de Peano el principio de inducción completa y aplicarlo después a varios ejemplos. Este es un ejemplo patente de inversión antdidáctica. En verdad, el análisis del proceso de aprendizaje muestra que el camino didáctico es precisamente el opuesto. Primeramente debe haber ejemplos que obliguen al estudiante a inventar la inducción completa; en estos ejemplos el estudiante reconoce el principio común; luego lo aplica a casos más complicados. Si ha captado el principio, el profesor tratará de que el estudiante lo formule (cosa que puede no ser fácil); y finalmente éste será puesto en la vía de los axiomas de Peano, con tal de que haya tenido anteriormente alguna experiencia en axiomatizar. Los niveles del proceso de aprendizaje aparecen aquí en claro relieve. En el más bajo de ellos la inducción completa se ejercita. En el nivel siguiente se la hace consciente como principio organizador y puede convertirse en objeto de reflexión. En el mismo nivel o a un nivel más alto se le da forma lingüística” (Freudenthal: “Matemáticas as an educational task”)* (6).

## TESIS

2.1. Querer agotar un tema en un asalto-ahora todo sobre espacios vectoriales; ahora todo sobre máximos y mínimos; ahora todo sobre integración, además de ser imposible en la enseñanza media, es una herencia idealista, inmovilista y conservadora que oculta y anula todo el verdadero proceso de creación en matemáticas y que obliga a un alejamiento de la realidad sensible y de las ciencias empíricas, al tiempo que ayuda a desarrollar en el estudiante una perspectiva anti-histórica.

2.2. Lo que criticamos es la exposición de un tema de tal manera que pretenda servir como primera y única “lectura” posible: la pretensión de sistematización y de perfección formal como objetivo de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato; la idea de que no hay otra ma-

nera de trabajar en un curso de matemáticas que sistematizar; la aberración de enseñar matemáticas a estudiantes de 15 años del mismo modo que a personas que llevan 15 años estudiando matemáticas.

2.3. En el proceso real de aprendizaje de una disciplina difícil, y en particular de las matemáticas, son precisas diversas lecturas, desde puntos de vista y necesidades diversos. Cuando nosotros mismos no lo hemos hecho así, ¿hemos aprendido realmente matemáticas?

### O TODO O NADA

*“En las clases de física aparece muy pronto la ley de la refracción, aunque no puede ser formulada matemáticamente porque la tradición matemática no proporciona el seno de un ángulo hasta uno o dos años más tarde. ¿No prueba esto que el seno debería introducirse más temprano? Es imposible —objeta el matemático— porque la trigonometría lleva tal y tal número de semanas que yo no puedo malgastar, pues la trigonometría no puede empezar hasta haber dado tales y cuales nociones de álgebra. Esta es una reacción característica del fanatismo por la sistematización. Se pide que el seno sea introducido antes; pero el seno, de acuerdo con la sistematización, cae dentro de la trigonometría y por ello debe explicarse en trigonometría: junto a senos y cosenos están tangentes, cotangentes, fórmulas de adición y duplicación, el teorema del seno y el teorema del coseno, las fórmulas de Neper y Briggs... O todo o nada. ¿No podría ser el seno un magnífico ejemplo de función matemática introducida gráficamente, a partir de la circunferencia, en lugar de serlo algebraicamente? Yo diría incluso que es uno de los primeros ejemplos de función que un estudiante debería aprender”.*

(Freudenthal: “Mathematics as an educational task” (7).

### 3. NIVELES DE RIGOR

*“El proyecto idealista típico es reducir las matemáticas a un texto riguroso, sus reglas a las de un lenguaje. El proyecto materialista es tratar de determinar lo que las matemáticas hacen conocer —lo que hace de ellas algo distinto a un texto— y cómo lo hacen conocer —lo que hace de ellas algo distinto a un lenguaje—”.*

(Raymond: “Le passage au matérialisme”) (8).

*“No hay un método fiable único que pueda ser empleado siempre para encontrar una primera aproximación de una raíz de una ecuación, pero una combinación de sentido común y de intuición gráfica será por lo común suficiente”.*

(S. M. P.) (9).

*“La tarea del rigor es convencer; pero las matemáticas presentadas como lo ‘ya hecho’ nunca convencen. Para progresar en rigor, el primer paso es poner en duda el rigor en el que uno cree en este momento”.*

(Freudenthal) (10).

*“Las demostraciones de nuestros predecesores no nos satisfacen, pero los hechos matemáticos que ellos han descubierto permanecen y nosotros los demostramos por métodos infinitamente más rigurosos y precisos en los que la intuición geométrica, con su carácter de evidencia mal analizada, ha sido barrida totalmente”.*

(Lichnerowicz) (11).

*“Todo matemático que cuide su integridad intelectual, tiene la absoluta necesidad de presentar su razonamiento en forma axiomática”.*

(Dieudonné, en 1939) (12).

*“El objeto de la enseñanza de las matemáticas será siempre alcanzar el rigor lógico, lo mismo que la comprensión de un formalismo suficiente”.*

(Piaget) (13).

*“El papel de la formación matemática en la enseñanza secundaria consiste casi exclusivamente, en mi opinión, en familiarizar a los alumnos con el método deductivo”.*

(Beth) (14).

### TESIS

3.1. Las afirmaciones de Lichnerowicz, Dieudonné y Piaget, que tal vez sean válidas en la enseñanza universitaria, no lo son en la enseñanza secundaria, en la que *uno* de los objetivos, pero no el único, es *progresar* en el rigor. No creemos que lo que haya que hacer, “casi exclusivamente”, sea familiarizar a los alumnos con el método deductivo.

3.2. No hay un solo nivel de rigor, sino varios niveles. Lo que en un estadio de desarrollo de las matemáticas ha sido considerado riguroso, se ha estimado *después* que no lo era. Lo que es riguroso para estudiantes de 2.º de BUP, puede no serlo para estudiantes de 3.º de la Facultad de Ciencias, y lo que es riguroso para éstos puede ser bizantino para aquéllos.

3.3. La construcción científica de un fragmento dado del conocimiento matemático, no puede y no debe ser totalmente identificada con su construcción pedagógica.

3.4. Hay un permanente peligro de hacer creer al estudiante que sólo las demostraciones *plenamente* rigurosas de las matemáticas son racionales; y que fuera de las matemáticas no hay racionalidad: que no hay opciones racionales en la gestión de una empresa, o en la adhesión a un partido político, o en la decisión de socializar la medicina, por ejemplo.

*“El sentido del rigor en las demostraciones puede aprenderse mucho mejor en ejemplos en los que la demostración presente genuinas dificultades que con la sutil e inacabable demostración de trivialidades”.*

(Manifiesto de Ahlfors, Kline...).

*"Hace algún tiempo leí algo a propósito de los esfuerzos para mejorar la enseñanza del análisis elevando los standards de rigor. Yo creo que el análisis en el bachillerato sólo puede mejorarse poniéndolo más en contacto con la realidad".*

(Freudenthal) (15).

*Las matemáticas experimentales, esto es, las matemáticas de descubrimiento libre, son mucho más importantes que las matemáticas confinadas a axiomas impuestos por el profesor o el libro de texto, y no hay razón para pretender que son menos rigurosas. Hay niveles de rigor y para cada materia hay un nivel de rigor adaptado a ella; el estudiante debe recorrer esos niveles y adquirir su rigor.*

*Al igual que los niveles en el proceso de aprendizaje, cabe distinguir los siguientes niveles de rigor:*

- i) rigor ejercitado sin saber lo que es;*
- ii) rigor como criterio consciente que se aplica a argumentos aislados;*
- iii) Noción global de rigor que puede aplicarse a las matemáticas como un todo".*

(Freudenthal) (16).

#### 4. EL INTERES DE LOS ESTUDIANTES POR LAS MATEMATICAS

##### TESIS

4.1. Para la mayoría de los estudiantes, las matemáticas aparecen como un conjunto de rígidas reglas que se aprenden para los exámenes y luego se olvidan.

4.2. Gran parte del interés que muchos estudiantes tienen por las matemáticas se basa en el hecho —que ellos no ignoran, aunque no siempre sean conscientes de su significado social— de que es la disciplina a la que la política educativa asigna el papel más importante de la selectividad, cosa que la mayoría sienten como represiva y otros como trampolín de reconocimiento de una superioridad intelectual que a la larga esperan que sea social.

4.3. Numerosos estudiantes ven las matemáticas, cuando no las comprenden, como un instrumento de humillación, que poco a poco les va haciendo perder el gusto por el conocimiento.

4.4. La clase de matemáticas es un ghetto que se mantiene aislado de la realidad en la que el alumno vive. Su forma de expresar esta idea es: "Las matemáticas son muy teóricas y nada prácticas".

4.5. El papel receptivo que generalmente el profesor asigna al alumno genera inevitablemente aburrimiento, "forma suprema de la represión intelectual".

4.6. A la falta de interés que los alumnos sienten por las matemáticas contribuye en gran medida el profesor que cree que cumple su tarea

informando al alumno, olvidando que informar al estudiante de ciertos hechos no garantiza que éste los conoce.

4.7. Por otra parte —algo que no es opuesto a lo anterior, sino complementario—, contribuye igualmente a la pérdida de interés un punto que a veces es simplemente una omisión y a veces una premisa didáctica: la falta de atención que se pone en la elaboración de reglas de correspondencia entre la teoría matemática y el campo a matematizar ("estos alumnos han aprendido matemáticas y no saben poner en ecuaciones el menor problema real"), olvidando el enorme esfuerzo que a la mayoría de nosotros —y a la mayoría de los científicos a lo largo de la historia— nos cuesta hacer eso que exigimos que el alumno haga como una mera 'aplicación' de lo que sabe.

#### 5. LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS EN ESPAÑA

*"¿Qué finalidad se persigue en las sociedades modernas con la enseñanza de las matemáticas a los muchachos? Ciertamente no es la de hacerles conocer una colección de teoremas más o menos ingeniosos sobre las bisectrices de un triángulo o la sucesión de los números primos, de los que no harán después ningún uso (a menos que se conviertan en matemáticos profesionales), sino la de enseñarles a ordenar y a encadenar sus pensamientos con arreglo al método que emplean los matemáticos y porque se reconoce que este ejercicio desarrolla la claridad del espíritu y el rigor del juicio. El objeto de esta enseñanza debe ser, por tanto, el método matemático, y las materias de enseñanza no serán más que ilustraciones bien elegidas del mismo".*

(Dieudonné) (17).

*"La matemática pura es una creación libre del espíritu y no tiene en sí misma ninguna relación con los hechos de la experiencia".*

(Heyting) (18).

##### TESIS

5.1. "La filosofía clásica se ha aprovechado de las matemáticas para elaborar sistemas de valores que sirven para sostener los intereses sociales de la clase dominante" (Raymond: "Le passage au materialisme") (19).

5.2. En nuestro país, las Facultades de Matemáticas tienen como filosofía dominante precisamente esa filosofía clásica.

En ellas hemos aprendido a reproducir las relaciones de clase existentes.

Los profesores de matemáticas somos, en general, en este país, aliados objetivos de la clase dominante.

5.3. Las matemáticas en la enseñanza media están en gran manera supeditadas a las necesidades y los programas de la enseñanza universitaria.

5.4. La enseñanza actual es una enseñanza de clase destinada a reproducir la división social, y es en esos términos en los que es preciso analizar la enseñanza de las matemáticas.

5.5. Tanto profesores como estudiantes sufrimos la contradicción existente entre las matemáticas como centro de interés científico y las matemáticas como instrumento de selección social.

5.6. Distinguir entre matemáticas 'nobles' —las que enseñamos nosotros— y matemáticas 'útiles y prácticas' —las que enseñan los profesores de otras ciencias— no es más que cumplir la misión que nos asigna la clase dominante.

5.7. Todos creemos en la tesis de Dieudonné: "No se trata de hacer conocer una colección de teoremas más o menos ingeniosos sobre las bisectrices de un triángulo o sobre la sucesión de los números primos"; sin embargo, hemos tardado en ver que el objetivo fundamental de la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato no debe ser "enseñar a pensar" o "desarrollar la claridad del espíritu y el rigor del juicio", sino:

- i) Dar una información específica real y no ficticia sobre el mundo y la sociedad en la que el estudiante y el profesor viven.
- ii) Elaborar un modelo matemático para entender esa realidad.
- iii) Utilizar el modelo para actuar y buscar soluciones que los alumnos puedan *colectivamente* dar a conocer en su medio.

El objetivo fundamental de nuestra enseñanza de las matemáticas no es, pues, otro que *enseñar a pensar qué hay que hacer*.

5.8. Todo trabajo individual debe enmarcarse en un trabajo colectivo previamente planeado.

5.9. La tarea es larga: no basta con introducir en la enseñanza media tal o cual materia —cosa que puede hacerse por Decreto— para modernizar la enseñanza. Se trata de algo más difícil: se trata de una "enseñanza moderna de las matemáticas", como pide Freudenthal, y no solamente de una "enseñanza de las matemáticas modernas".

5.10. Para ello es necesario modificar la estructura de la clase y la estructura del centro de enseñanza. Desde ahora mismo.

5.11. La posibilidad de realizar un cambio efectivo en la enseñanza de las matemáticas en el bachillerato, pasa necesariamente por el trabajo de muchos y no por el de unos pocos, por mucha energía que éstos pongan.

ELISEO BORRAS

MARIA ELISA CARRILLO

JOAQUIN D'OPAZO

FRANCISCO HERNAN

ADELA SALVADOR

JOSE LUIS TOMAS

## REFERENCIAS

(1) Lakatos explica este hecho en un magnífico trabajo: "Proofs and Refutations", en el que, siguiendo paso a paso un problema (en un poliedro, ¿es el número de caras, más el de vértices, igual al número de aristas aumentado en 2?), muestra que las matemáticas no son a lo largo de su historia una cadena de demostraciones aceptadas en seguida por los matemáticos, sino un complejo campo de demostraciones y refutaciones, a través del cual el avance no es en línea recta con pequeñas detenciones para reflexionar, como a veces se nos ha hecho creer y como, en cierta manera, la enseñanza de las matemáticas transparenta.

(2) En "L'age de la science", vol. 3, núm. 3, 1970.

(3) En "Problems in the Philosophy of Mathematics".

Ed. Lakatos. Hay un trabajo de Jack A. Easley en el que trata la polémica reformadores-críticos y aporta ideas que ilustran una tercera vía.

(4) "Mathematics as an educational task", pág. 69.

(5) Revista de la A.P.M.E.P. de Francia, núm. de abril de 1975.

(6) Pág. 122.

(7) Pág. 136.

(8) Pág. 229.

(9) S. M. P. "Advanced Mathematics", libro 2, pág. 458.

(10) L. c. pág. 151.

(11) "Logique et connaissance scientifique". Ed. Gallimard, pág. 475.

(12) "Les methodes axiomatiques modernes et les fondements des mathematiques", citado por Lakatos en "Proofs and Refutations".

(13) "La enseñanza de las matemáticas". Piaget, Beth, Choquet y otros. Ed. Aguilar, pág. 27.

(14) Mismo sitio, pág. 40.

(15) "Mathematics as an educational task", pág. 513.

(16) L. c. pág. 148.

(17) "La enseñanza de las matemáticas". Ed. Aguilar, pág. 43.

(18) Citado por Raymond: l. c. pág. 368.

(19) Pág. 325.

# El concepto de algoritmo y su utilización en pedagogía<sup>(1)</sup>

## JUSTIFICACION

Es la segunda vez en el espacio de unos pocos meses que se habla de algoritmos en ESCUELA 75. El motivo de esta insistencia es la indudable *utilidad* de su uso en pedagogía. Si se trata además de desarrollar una pedagogía de aspiración científica, el uso de los algoritmos aparece como *imprescindible*. Por otra parte, las investigaciones de los especialistas sobre el tema, datan ya de más de una docena de años, por lo que pensamos que hay cierta urgencia por la incorporación de estos métodos (entre otros) a nuestra práctica pedagógica.

No somos partidarios de la aplicación mecánica de métodos desarrollados fuera de nuestras clases. Es necesario reelaborarlos y adaptarlos a nuestra realidad concreta mediante un proceso que tiene bastante de investigación y descubrimiento. Esta investigación, lógicamente, ha de partir de los logros alcanzados en gabinetes especializados que cuentan con medios para realizar experiencias y estudios que están fuera de nuestro alcance. La aplicación pedagógica del concepto de algoritmo es uno de estos logros y nuestra intención aquí es extender su conocimiento y llamar la atención del profesorado hacia la profundización en el tema.

Adelantándonos a lo que se expondrá después, basamos el interés por la incorporación inmediata de métodos algorítmicos a nuestras clases en sus tres funciones fundamentales:

1) Permitir a los alumnos resolver con seguridad gran cantidad de problemas que de otro modo serían prácticamente insolubles.

2) Desarrollar en los alumnos aptitudes y métodos para la reflexión intelectual.

3) Proporcionar modelos acerca de los mecanismos psicológicos que tienen lugar en la mente del alumno, permitiendo localizar las causas individuales de errores y su corrección.

## EL CONCEPTO DE ALGORITMO

Los algoritmos proceden de las matemáticas y son conocidos desde muy antiguo. Un algoritmo es una directriz que consta de una secuencia de operaciones elementales para resolver con seguridad todos los problemas de un determinado tipo (ver ESCUELA 75 número 0-2, "Los algoritmos en la enseñanza de la física"). Un algoritmo es, por ejemplo, la secuencia de operaciones que hay que realizar para hallar la raíz cuadrada de un número.

La lógica matemática ha desarrollado el concepto de algoritmo, que ha sido definido con todo rigor por TURING:

"Un algoritmo es el esquema de funcionamiento de una máquina automática abstracta capaz de efectuar cualquier cálculo". Esta definición supone la explicación completa de las reglas del cálculo.

(1) Ideas sacadas de un artículo de igual título de L. GUIHARD y S. SEJOURNANT, publicado en "Extraits de Recherches Pédagogiques", brochure n.º 11. Institut National de Recherches et Documentation Pédagogique. 29, rue d'Ulm. París 5.ª.

Para nosotros será más útil la definición de TRAHTEBROT:

"Un algoritmo es una prescripción precisa que indica la ejecución, en un orden determinado, de los sistemas de operaciones que permiten resolver todos los problemas de un determinado tipo".

Esta última definición está más próxima del concepto tradicional de algoritmo, tal como se aplica en las matemáticas. Pero el papel de los algoritmos en la enseñanza es muy diferente. Las situaciones no son algoritmizables en el sentido tradicional de la palabra. Al aplicar los algoritmos según las dos definiciones dadas, aparecen numerosas dificultades. Es necesario redefinir el concepto de algoritmo para su uso en pedagogía. El concepto de algoritmo, así como el uso que de él se va a hacer, viene muy determinado por los presupuestos pedagógicos de que se parta.

#### EL CONCEPTO DE ALGORITMO EN LA PEDAGOGIA CONDUCTIVISTA (BEHAVIORISTA)

La teoría del comportamiento desarrollada por SKINNER es una tendencia positivista que restringe el campo de sus investigaciones a los comportamientos externos del sujeto, estableciendo unas correlaciones entre *estímulos* y *respuestas*. Esta teoría se abstiene, por principio, de emitir hipótesis alguna sobre los procesos que tienen lugar en la mente del sujeto, lo que equivale a prohibir cualquier interpretación de los comportamientos observados. El sistema a definir, la mente, se considerará como una "caja negra" a la que se tratará deliberadamente como "caja vacía". Es decir, sin negar que el sistema posea algunas propiedades, se actuará como si éstas no existieran.

Así surgió la enseñanza programada, fruto de las cuidadosas y sorprendentes experiencias de SKINNER con ratas y palomas. La tesis de SKINNER es que todo aprendizaje se reduce a manipular las variables del medio a fin de provocar en el alumno un determinado comportamiento que será seguido sistemáticamente de una "grati-

ficación" que constituye el "refuerzo" del comportamiento buscado:

"Desde que hemos establecido el tipo particular de consecuencia que llamamos refuerzo, estamos en situación de poder modelar el comportamiento de un organismo, por así decir, a nuestro antojo" (SKINNER, 1968, pág. 16).

Dentro de esta perspectiva, SKINNER considera los métodos algorítmicos como ejemplo de comportamientos de solución de problemas que han sido objeto de análisis y pueden, desde ahora, ser programados. SKINNER opone el "comportamiento gobernado por reglas" al "comportamiento modelado por eventualidades", y concluye:

"Todo lo que les falta a las máquinas que resuelven problemas le falta también al comportamiento humano gobernado por reglas. El individuo que resuelve un problema aplicando directamente unas reglas algorítmicas se comporta mecánicamente" (SKINNER, 1971, página 372).

Las posibilidades educadoras que el behaviorismo atribuye a los métodos algorítmicos son, pues, muy restringidas. Desde este punto de vista el algoritmo puede ser utilizado en pedagogía del mismo modo que en informática, sin necesidad de una redefinición. Los alumnos que aplican algoritmos no están desarrollando aptitudes o métodos de reflexión intelectual.

Desde fuera del behaviorismo, sin embargo, pueden vislumbrarse otras posibilidades.

#### EL CONCEPTO DE ALGORITMO EN LA PEDAGOGIA COGNITIVISTA INSPIRADA EN PIAGET

El uso del concepto de algoritmo en la pedagogía piagetiana está estrechamente relacionado con la necesidad de apelar, en el proceso educativo, a la *actividad* individual o colectiva de los alumnos:

"La necesidad de apelar a la actividad colectiva e individual de los alumnos no se basa solamente, como se cree a me-

nudo, en razones sacadas de la pedagogía del interés o de la motivación general de las conductas, sino también en el propio mecanismo de la inteligencia: la asimilación real de los conocimientos, incluso bajo su aspecto más intelectual, supone la actividad del niño o del adolescente, porque todo acto de inteligencia implica un juego de operaciones, y estas operaciones no llegan a funcionar verdaderamente (es decir, a *producir pensamientos y no solamente combinaciones verbales*), sino en la medida en que hayan sido preparadas por acciones propiamente dichas; *las operaciones no son otra cosa, en efecto, que el producto de la interiorización y de la coordinación de las acciones*, de tal manera que *sin actividad no se puede hablar de inteligencia*" (PIAGET, prólogo a AEBLI, 1966).

Pueden extraerse dos principios didácticos de la cita anterior:

1) Favorecer la propia actividad del alumno.

De manera que se permita la formación y la coordinación de las acciones intelectuales que se supone son acciones interiorizadas.

2) Redefinir los objetivos intelectuales en términos de sistemas de operaciones a poner en práctica.

Ello obligará a una descripción muy precisa (a una formalización, si es posible) de los problemas a proponer y no se sobreestimaré la aptitud del alumno para organizar por sí mismo su actividad.

La aplicación de estos dos principios ajusta perfectamente con las posibilidades que ofrecen los métodos algorítmicos.

Por otra parte, la objeción behaviorista de que el algoritmo engendra comportamientos mecánicos queda refutada al advertir con VERGNAUD (1966) que existen algoritmos espontáneos o "motivados" y algoritmos "no motivados". Quien aplica mecánicamente un algoritmo aprendido sigue la más elemental y dependiente de las conductas, pero el que construye espontáneamente una solu-

ción que tenga valor de algoritmo o, más aún, quien tiene explícitamente como objetivo la búsqueda de una solución algorítmica, realiza una actividad del más alto nivel.

Dentro de este marco es necesaria una redefinición del concepto de algoritmo, al uso de los psicólogos, tal como la que da VERGNAUD:

"Un algoritmo es una secuencia de actos a realizar para alcanzar un determinado objetivo".

O sea, el algoritmo es una directriz caracterizada por:

- 1) Tener una finalidad (resolver todos los problemas de un determinado tipo).
- 2) Constar de reglas (prescripciones unívocas) que hacen inoperante el azar (necesidad lógica).
- 3) Asegurar, incluso por adelantado, la eficacia de la acción mediante un número finito de pasos.

En resumen: la pedagogía cognitivista piagetiana asigna al uso del concepto de algoritmo en pedagogía la cualidad, no sólo de resolver problemas, sino también de crear inteligencia, siempre que el alumno sepa cuáles son los objetivos que se persiguen con el algoritmo.

#### EL CONCEPTO DE ALGORITMO Y LA PEDAGOGÍA COGNITIVISTA SURGIDA DE LA TEORÍA DEL REFLEJO

Los psicólogos soviéticos, inspirados en la teoría del reflejo, formulan observaciones equivalentes a las de los piagetianos, pero van aún más allá:

"Si se quiere proceder a una algoritmización de la actividad de los alumnos, es necesario primero poner a punto las operaciones de orientación (que sirven para analizar y caracterizar la situación), pues son las que permiten al alumno establecer una relación entre las operaciones de ejecución y sus datos objetivos, es decir, resolver el problema propuesto, no de forma mecánica, sino de forma racional y pensada. Dicho de otro modo, *el algoritmo de-*

*be garantizar, no sólo la solución correcta del problema, sino también la comprensión de las razones por las que el problema se resuelve de esa manera...*" (TALYSINA, 1968).

"Las situaciones que se presentan más a menudo no son de las que tratan de relaciones simples y directas de estímulo-respuesta, sino, muy al contrario, de aquellas en las que esta relación se establece a través de un estado intermedio que comprende centenares de operaciones internas (operaciones intelectuales). Por ello consideramos que *el objetivo de la enseñanza* (es decir, el comportamiento final) debe ser definido, no sólo por la indicación de las reacciones externas, sino también por la indicación de los mecanismos intelectuales que permiten la relación estímulo-respuesta, sus particularidades, así como su funcionamiento interno. Para garantizar la eficacia de una enseñanza no basta conocer exactamente el comportamiento que debe tener el alumno en situaciones precisas. Se debe igualmente saber qué mecanismos psicológicos producen las acciones correspondientes, es decir, qué mecanismos psicológicos internos debe desarrollar la enseñanza" (LANDA, 1966-67, página 41. "Diagnosticque et Enseignement Programmé").

En este contexto es necesario construir un modelo acerca de lo que ocurre en la mente del alumno, es decir, aparece la necesidad de un diagnóstico.

Los trabajos de LANDA y sus colaboradores se orientaron hacia la búsqueda de las estructuras internas de los mecanismos del pensamiento, intentando describirlas bajo la forma de algoritmos (recuérdese la definición de TURING para el algoritmo). Sin embargo, los modelos construidos con los sistemas de operaciones mediante los cuales se resuelve un problema (en el caso de un adulto, un alumno aventajado o incluso un matemático) no corresponden rigurosamente a un algoritmo. Tal modelo podía ser llamado *modelo heurístico* con más propiedad. En este punto nos encontramos bastante cerca de la pedagogía piagetiana, para la cual la elaboración de

una estructura de transformación conlleva siempre una parte de invención o de reinención.

De modo que el tipo de directriz a proponer no debe ser excesivamente determinista si se quiere desarrollar las facultades creadoras y la capacidad de autodirección. De este modo hay que redefinir el concepto de algoritmo para que sea aplicable en este marco pedagógico. LANDA distingue entre algoritmo y consigna de tipo algorítmico. La consigna de tipo algorítmico respeta el esquema lógico del algoritmo, pero sus prescripciones, al ser ejecutadas por el hombre, pueden ser afectadas por un cierto porcentaje de errores, cuya magnitud tolerable deberá ser determinada experimentalmente por métodos estadísticos.

La consigna algorítmica supone una debilitación del concepto de algoritmo, ya que el resultado sólo puede ser garantizado estadísticamente. Pero en cambio presenta la ventaja de "admitir operaciones que suponen una llamada a la comprensión de lo que hace el hombre" (LANDA, 1969, página 16). En la consigna de tipo algorítmico, la operación puede no hacerse con signos en cuanto a tales (nivel sintáctico), que es como trabaja una máquina, sino con contenidos (nivel semántico).

En resumen, dentro de la pedagogía cognitivista inspirada en la teoría del reflejo es donde el concepto de algoritmo alcanza su máximo significado didáctico, por constituir:

- 1) Un buen esquema del funcionamiento de la "caja negra".
- 2) Un buen método para hacerla funcionar (formando sistemas de operaciones más y más complejos).
- 3) Un medio muy seguro de localizar los malfuncionamientos (fuentes de errores observables) y de corregirlos.
- 4) La mejor forma, en suma, de guiar la acción del enseñante y la conducta del enseñado.

AGUSTIN SANCHEZ  
MAMBRILLA

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. (1966): "Didactique psychologique" (Delachaux et Niestlé - Neuchâtel).
- BIRUKOV, B. V., et LANDA, L. N. (1969): "Analyse méthodologique du concept d'algorithme en psychologie et en pédagogie en liaison avec les problèmes d'enseignement" (extrait de "Problèmes de l'algorithme et de l'enseignement programmé". Edition "Instruction", Moscou). Traduction revue par J. POCZTAR, 36 pages (Enseignement programmé. Recueil de textes non daté. UNESCO).....
- CHOMSKY, N. (1959-1969): "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior" (Language, vol. 35, n.º 1, 1959). Article traduit en français par F. DUBOIS-CHARLIER (Langages, 16, décembre 1969, pages 16 à 49. Didier/Larousse).
- CHOMSKY, N. (1970): "Le langage et la pensée". Traduit de l'américain par L. J. CALVET (Petite Bibliothèque Payot, Paris). Traducción española: "El lenguaje y el entendimiento". Barcelona. Seix y Barral, 1971.
- DOLLE, J. M. (1974): "Pour comprendre Jean Piaget" (Privat - Toulouse).
- GALPERINE, P. (1966): "Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts" (extrait de "Recherches psychologiques en URSS". Editions du Progrès. Moscou).
- LANDA, L. N. (1961-67): "L'enseignement, aux élèves des écoles, des méthodes de pensée rationnelle et le problème des algorithmes" (Voprossii Psichologii, 1961, n.º 1). Traduction C.E.R.M.A. n.º 327 (Centre d'Enseignement et de Recherche de Médecine Aéronautique du Service de Santé "Air", 1967, 33 pages)-
- LANDA, L. N. (1962): "Recherche sur l'application de la logique mathématique et de la théorie de l'information à quelques problèmes d'enseignement" (Questions de Psychologie, 1962, n.º 2). Traduction de J. HACHE, diffusée par le Centre de Documentation sur l'Enseignement Programmé (document ronéoté, non daté, 23 pages).
- LANDA, L. N. (1966-67): "Diagnostic et Enseignement programmé" (Exposé publié en allemand dans le compte rendu de la 4<sup>e</sup> Conférence Internationale sur l'enseignement programmé et les machines à enseigner. Munich, 1966). Traduction française revue par J. POCZTAR (Centre de Documentation sur l'enseignement programmé - Institut Pédagogique National, décembre 1967, 17 pages).
- NEBOIT, M. (1970): "A propos de la détermination des objectifs..." (Enseignement programmé, n.º 11, septembre 1970, pages 39 à 45. Dunod/Hachette).
- PERRIAULT, J. (1972): "Eléments pour un dialogue avec l'informaticien" (Mouton - Paris).
- PIAGET, J. (1969): "Psychologie et Pédagogie" (Denoël - Paris).
- PIAGET, J. (1972): "Epistémologie des Sciences de l'Homme" (Collection "Idées". Gallimard - Paris).
- SKINNER, B. F. (1954): "The Science of Learning and the Art of Teaching" (Harvard Educational Review, 25, 1954). Article incorporé dans "The Technology of Teaching" (Meredith Corporation, 1968).
- SKINNER, B. F. (1968): "La révolution scientifique de l'enseignement" ("The Technology of Teaching"). Traduit de l'américain par A. RICHELLE (Charles Dessart - Bruxelles).
- SKINNER, B. F. (1971): "L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique". Traduit de l'américain par A. M. et M. RICHELLE (Charles Dessart - Bruxelles).
- SKINNER, B. F.: "Ciencia y conducta humana". Barcelona, Fontanella, 1974.
- TALYSINA, N. F. (1968): "Principes théoriques de l'enseignement programmé". (Cours faits à la Division d'Enseignement Programmé du Musée Polytechnique en 1967 - Deuxième édition. Moscou, 1968). Traduction technique en 1967. Deuxième édition. Moscou, 1968). Traduction d'A. ACKIMOV, non datée, réalisée pour l'UNESCO sous la responsabilité de J. POCZTAR (Centre de Recherche et de Formation en Education de l'E.N.S. de Saint-Cloud).
- TRAHTENBROT, B. A. (1963): "Algorithmes et machines à calculer". Traduit du russe par A. CHAUVIN. (Monographies Dunod - Paris).
- VERGNAUD, G. (1968): "La réponse instrumentale comme solution de problème: contribution". (Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Paris pour l'obtention du Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Psychologie, sous la direction de J. PIAGET - déposée le 15 mars 1968).
- VERMERSCH, P. (1971): "Les algorithmes en psychologie et en pédagogie. Définition et intérêts". (Le Travail humain, tome 34, n.º 1, 1971, pages 157 à 176. Laboratoire de Psychologie du Travail de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes. Paris).
- VERMERSCH, P. (1972): "Quelques aspects des comportements algorithmiques". (Le Travail humain, tome 35, n.º 1, 1972, pages 117 à 129. Laboratoire de Psychologie du Travail de l'E.P.H.E. Paris).
- VERMERSCH, P. (1973 a): "La méthode des algorithmes. Construction et validation". (Bulletin de Liaison pédagogique de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, publié par le Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères, n.º 10, juin 1973. Audecam - Paris. 14 pages).
- VERMESCH, P. (1973 b): "Approche théorique des problèmes d'apprentissage complexe chez l'adulte: essai d'application de la théorie de PIAGET à l'adulte". (Document du Laboratoire de Psychologie du Travail de l'E.P.H.E., II, 1973, 16 pages).

# El trabajo del profesor de Enseñanza Media

*El conjunto de funciones de que se compone el trabajo del profesor de Enseñanza Media nunca estuvo bien definido; las expectativas al respecto de la administración, del profesorado y de la sociedad en general son, a menudo, contrapuestas. Quizá sea especialmente oportuno someterlo a debate en este momento en que se acerca una nueva reglamentación que afectará a la gestión y funcionamiento de los centros.*

*Para tratar de ello hemos reunido a un grupo de profesores de Universidad y de Enseñanza Media, en torno a un conjunto amplio de cuestiones que intentan recoger —además de las clases— los aspectos menos contabilizados y, sin embargo, inevitablemente supuestos en una enseñanza de auténtica calidad. Por razones de espacio, hemos preferido restringir el tema a la enseñanza oficial.*

## CUESTIONARIO

1. — *¿Qué opinas de la función del profesor de Enseñanza Media?*

*En cuanto a:*

1.1. *Mantenerse al día.*

— *Investigación metodológica.*

— *Investigación en la propia materia.*

1.2. *Trabajo en equipo: Seminarios, coordinación entre Seminarios...*

1.3. *Participación en la gestión del centro.*

2. — *En función de lo visto y para una organización racional del trabajo, ¿qué opinas sobre...*

2.1. *...condiciones materiales del centro: dotación, espacio, etc.?*

2.2. *...número total de alumnos por profesor?*

2.3. *...proporción relativa de tiempo que debe concederse a cada una de las anteriores funciones?*

1.1. *La investigación científica y la investigación metodológica.*

SERGIO SEVILLA (Profesor de Historia de la Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras y Catedrático de Instituto): Por la edad misma de los alumnos a los que va dirigida, la función que se espera de la Enseñanza Media es la reproducción de conocimientos y técnicas de trabajo intelectual socialmente necesarios. Ahora bien, ello no significa que la labor docente se reduzca a la repetición, por razones obvias. Aun cuando el profesor no sea un historiador, un matemático o un escritor, sí ha de ser necesariamente un especialista en la didáctica de su asignatura, en la que debe de mantener una actitud de innovación constante, si su clase ha de significar algo para el alumno. Un segundo frente de trabajo del profesor viene dado por el cambio constante —cuantitativo y cualitativo— a que está sometida hoy cualquier disciplina. Si, como dice Price, el 80 % de los científicos creadores que han existido están hoy vivos, es evidente que el mero hecho de mantenerse al día supone un recargado horario de estudio, que el profesor debe aceptar si no quiere limitarse a enseñar fósiles teóricos. En tercer lugar —y no por su importancia— el profesor deberá transmitir una actitud investigadora, que haga al alumno capaz de orientarse a sí mismo en el futuro; difícilmente cumplirá esta función un profesor que no sea un ejemplo de ella.

CARLOS SOLÁ (Profesor Agregado de Química Técnica de la Facultad de Ciencias): En lo que respecta a la investigación científica, sería necesario promocionarla, bien en los centros de Enseñanza Media o bien disponiendo de tiempo los profesores para acudir a la Universidad. Estoy pensando sobre todo en la rama de ciencias, que es muy cara, y sólo mediante una política de relativa concentración puede hacerse investigación un poco seria.

Pensemos, por ejemplo, en el Institut Chemical Education, en donde colaboran numerosos profesores de "Colleges", publicando tanto artículos de metodología de enseñanza como artículos de investigación. Una de las pegadas a poner al Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Enseñanza Media cuando habla de ocupar puestos docentes en la Universidad, es la falta, hoy por hoy, de investigación, que debe ir unida, por lo menos, a la etapa universitaria.

MANUELA BALANZÁ (Catedrático de Instituto): La investigación científica o, mejor dicho, la posibilidad de trabajar en ella me parece algo importante, sobre todo porque pienso que sólo así facilita la puesta al día.

En cuanto a la investigación metodológica, la veo como algo realmente urgente. Hoy se aceptan, por lo general, unos nuevos objetivos de la enseñanza, y así se habla de comprensión del mundo en que se vive, de técnicas de trabajo intelectual, etcétera. Ahora bien, tenemos que, para cubrir los antiguos objetivos de aceptación y repetición de unos determinados conocimientos existía una metodología adecuada, como era la versificación y memorización de nombres o el aprendizaje de preguntas y respuestas tipo catecismo. Esto nos parece hoy una barbaridad; nos planteamos objetivos distintos, pero ¿qué ocurre con la metodología? Sabemos, porque podemos comprobarlo, que los métodos más comúnmente empleados son un fracaso. Hace falta, por lo tanto, que el profesor trabaje en la búsqueda de una metodología acorde con sus objetivos y con la realidad que le rodea.

JOSEP FONTANA (Catedrático de Historia Económica de la Facultad de Económicas): Vosotros estáis planteando el problema desde el punto de vista de la Enseñanza Media, lo que me parece lógico; pero yo quisiera hacerlo desde la investigación, que tampoco debe menospreciarse. Ocurre que una considerable proporción de los licenciados universitarios españoles escogen, por diversas razones, la opción profesional de la Enseñanza Media, y nada de-

muestra que los que lo hacen sean los menos dotados para la investigación. Hay casos tan notorios como el del profesor Antonio Domínguez Ortiz, Catedrático de Instituto y Académico de la Historia, autor de los mejores estudios que hasta hoy se hayan publicado sobre el siglo XVII español. Yo me temo que la tendencia del Ministerio a agravar las condiciones de trabajo de los profesores de Enseñanza Media, va a impedir en el futuro la aparición de nuevos Domínguez Ortiz, y me pregunto: ¿puede la cultura española, la investigación española, permitirse el lujo de prescindir de un potencial humano tan considerable como es el de los profesores de Enseñanza Media?

XAVIER PANIAGUA (Profesor de Historia Económica de la Facultad de Económicas y Catedrático de Instituto): No sólo está el caso de Domínguez Ortiz. Dentro del profesorado hay también otros que, quitando tiempo a su ocio, lo han dedicado a la investigación; pensemos en Torrente Ballester, Meijide, Balcells, etc.

Como propuesta de solución, pienso que, en un primer estadio, el Ministerio debería arbitrar una legislación que permitiera la investigación a aquellos profesores que demostraran su interés. Todo ello, claro está, dentro de su horario de trabajo. La segunda medida podría consistir en una especie de "año sabático", con la obligación de asistir —cada 4 ó 5 años— a cursos de la Universidad, para mantener el contacto con ésta y, por tanto, la puesta al día".

### 1.2. *El trabajo en equipo.*

X. PANIAGUA: Seminarios y coordinación de seminarios no es un problema aislado —cuestión de programación de estudios—, sino que está conectado muy directamente con la estructura de los centros. Me refiero a una estructura que viene impuesta por una legislación que incide en el carácter autoritario de la misma. Se repite el que los catedráticos ordenan y son los que generalmente imponen su criterio, y ese criterio no puede o no tiene por qué ser discutido. En este sentido

sería muy interesante arbitrar un procedimiento, dentro de la propia estructura de los centros, que permitiera una absoluta libertad dentro de los miembros de los distintos departamentos y de todos los miembros del claustro, que hiciera posible una estructura mucho más democrática que la actual.

S. SEVILLA: De acuerdo con lo que he dicho antes, las funciones que debe cumplir el Seminario didáctico serían básicamente tres. En principio debería tratarse de una preparación en equipo de las clases, en la que se intercambiaran las experiencias, se planificara desde el punto de vista didáctico y se evaluara como funcionamiento de equipo de docentes. También, como equipo, debería realizar el trabajo de actualización de conocimientos de la materia en cuestión. La necesidad de colaboración interdisciplinaria se reconoce frecuentemente sólo de palabra; en la práctica, el carácter fragmentario e inconexo de los conocimientos de nuestros alumnos es quizá el argumento más contundente que cabe dar en favor de este tipo de trabajo. Creo que es muy frecuente que alguno de nuestros alumnos o la inmensa mayoría no relacionen ni siquiera cronológicamente a Hobbes con Cromwell, y así podríamos mencionar un montón de casos. Desgraciadamente el problema no se reduce ni a lo anecdótico ni al alumnado. Pienso que la colaboración entre seminarios es, en este momento, una necesidad para el profesorado. De hecho —por mencionar sólo un ejemplo que me afecta personalmente— una planificación mínimamente racional de la Historia de la Filosofía supondría una colaboración con los profesores de Historia, de Física y de Matemáticas al menos. Supongo que cada cual podría decir lo mismo en su propia materia, pero pienso que la solución no sólo es posible, a nivel de trabajo en común, sino que requeriría para su viabilidad una programación efectiva por parte del profesorado y realizada en común por equipos de centro.

C. SOLÁ: Bueno, yo no sé si seré algo reiterativo sobre lo que ha dicho Paniagua, pero reconociendo la necesidad de

lo que apunta Sergio, veo que la política ministerial a este respecto no favorecerá en absoluto esta cuestión, pues parece que intenta reproducir en los Institutos la situación de "reinos de taifas" que se produce actualmente en la Universidad y que es contestada dentro de ella en estos momentos. Entonces me parece importante en este sentido que las Jefaturas de Estudios u otros órganos directivos, pasen a desempeñar funciones que realmente respondan a su nombre y no a otros tipos de control y el establecimiento de un funcionamiento democrático en los departamentos en donde la gente no dependa de la buena voluntad de un señor exclusivamente para garantía del trabajo o los criterios a la hora de decir qué es lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

M. BALANZÁ: Estoy de acuerdo con todo lo que habéis dicho, pero quisiera señalar algo más. En cuanto a los Seminarios, creo que el papel que tienen es disponer, como habéis dicho, la preparación científica y metodológica del profesorado, el coordinar, el trabajar de una forma lógica. Ahora bien, creo que se ha dicho que esto está enunciado por el propio Ministerio; sí, quizá en alguna legislación aparece una frase así, pero realmente, cuando algún centro ha programado una coordinación de Seminarios —Física, Filosofía, Historia—, ha llegado la prohibición.

Otra cosa que yo quería apuntar se refiere a la coordinación en programación. Desde luego no sólo es necesaria para no repetir contenidos, para ahorrar tiempo, sino porque además los hechos en la vida real están coordinados en sí; el tratarlos de una forma separada es romper su valor real, y todo lo que sea separar al alumno de la vida real es anular la enseñanza.

M.<sup>a</sup> DOLORES BELLVER (Catedrático de Instituto): Yo, personalmente, estoy bastante de acuerdo con todo lo que se ha dicho, pero quizá me gustaría ratificar un poco. No solamente la nueva regulación no contempla en absoluto ninguna de estas posibilidades de una forma eficaz, sino que, además, el cargo de Jefatura de Estudios, que

en principio debería ser el cargo ideal para una coordinación, ya que coordina al profesorado y a los alumnos en el nuevo proyecto de organización interna de los Centros, desaparece en esta función coordinadora y esta función pasa a ser detentada por el Vicedirector, con lo cual se produce un problema bastante serio, ya que el Vicedirector no tiene exactamente el papel de intermedio, de contraste, de intercambio o de relación conjunta entre profesorado y alumnos, sino que entonces queda la función de coordinación como mera organización en manos de un señor que no está vinculado a ninguna de las dos partes del problema.

J. FONTANA: Bien, yo pienso que lo más que puedo aportar aquí es una reflexión que estamos haciendo la gente de mi Facultad en momentos en que se está pensando en el segundo ciclo de la carrera. Y mucha gente —pienso que es la que ve más acertadamente el problema— está pensando en la necesidad de sustituir la enseñanza de asignaturas por planteamiento de problemas que se abordan de manera pluridisciplinaria, es decir, al que cada especialista aporta aquello que cree que puede ayudar a la comprensión global del problema; tender a eso, tender a coordinar, es precisamente situarse en el terreno correcto, que es el terreno de que lo que se enseña son instrumentos para comprender el mundo en que se vive y no objetos que se aprenden por sí mismos y que tienen su contenido en ellos mismos. Todo lo que no sea tender a romper la compartimentación entre las materias, coordinar la enseñanza, va a ser fosilizar la educación en el plano de la enseñanza media.

### 1.3. *Participación en la gestión del centro.*

M.<sup>a</sup> BELLVER: En la actualidad, la participación del profesorado en la gestión de los centros es prácticamente nula. De hecho, en los claustros, ya lo sabemos todos, es el Director y los cargos administrativos los que cuentan de alguna forma. El resto del profesorado apenas participa y, si las cosas siguen así, cada vez va a participar

menos, porque cada vez se está cerrando más toda posibilidad de mayor participación. En conclusión, no hay forma de romper este círculo o al menos, si la hay, va a tener que ser de otra manera. Incluso determinadas protestas realizadas por claustros han determinado respuestas bastante violentas de determinados organismos. El claustro ha perdido toda valoración; es simplemente un conjunto de personas que se limitan a estar allí y que lo más que hacen es emitir sugerencias y, además, muchas veces ya ni las emiten, porque ¿para qué?; ya ni vale la pena. Incluso la nueva programación complica esto muchísimo más, como veremos más adelante.

J. FONTANA: Yo puedo decir muy poco sobre eso; pero antes, cuando hemos estado hablando de contenidos de la enseñanza, al hablar de compartimentación, ha surgido en seguida el concepto de, digámoslo así, "reinos de taifa" asociado a ello. No es por casualidad. Es decir, si tiene que transformarse la enseñanza, no se puede transformar sólo en el terreno de los contenidos. La coordinación, el convertir una materia realmente en instrumento de comprensión del mundo, es algo que sólo se puede producir dentro de unas formas de trabajo colectivo, que no son comprensibles más que si hay una participación en la gestión del Centro. Lo que no sea eso va a conducir progresivamente, por un lado, por el lado de la organización, a lo que pudiéramos llamar un poco la organización cuartelaria del Instituto; por otro lado, por el lado de la enseñanza, a perpetuar y a agravar todavía una forma de concebir la enseñanza como la pura memorización de unos contenidos previamente establecidos y además cuidadosamente desinfectados antes de servirse al alumnado. Es decir, los dos planos están absolutamente relacionados, coordinación y gestión: o se cambian los dos o no se puede cambiar ninguno.

X. PANIAGUA: Creo que esto de la participación en la gestión del centro no es un problema aparte de la propia estructura de los centros y de cómo están organizados los profesores dentro de los mismos,

como ya se ha apuntado en anteriores intervenciones. Creo, por otra parte, que las distintas formas en que el profesorado está estructurado, es una de las condiciones fundamentales para que el centro no tenga una gestión democrática. Y además también me interesa recalcar el papel de la inspección técnica, un papel burocrático, no un papel ceñido a los intereses de la educación y de lo que los alumnos deben o no recibir, sino exclusivamente de mero vigilante de la situación del profesorado, sin ningún problema con respecto a las cuestiones pedagógicas del mismo. En este sentido sería interesante una mínima comparación con lo que, por ejemplo, a nivel de gestión de centro ocurre con la Universidad, porque, aunque realmente la Universidad no tiene totalmente una gestión democrática ni mucho menos, sí al menos ha adquirido un grado de desenvolvimiento dentro de la propia estructura del centro que están muy lejos aún de conseguir los centros de Enseñanza Media, por cuanto que cualquier mínima protesta o cualquier mínimo intento de participación o de decir algo es totalmente reprimido, tanto desde la Delegación del Ministerio como desde la Inspección Técnica.

S. SEVILLA: Yo sólo querría remachar algunos clavos. Efectivamente, si el Claustro de profesores es sólo aquello que debe de "ser oído", antes de que el Director haga aquello que estime más oportuno, dentro del Claustro mismo existen diferencias que son notorias incluso de cara a la participación, no ya legal, sino efectiva, del profesorado en la gestión del Centro. Pienso en la ausencia del peso total de la opinión del profesorado no numerario y también del problema de la participación del alumnado en la gestión del Centro, que me parece indispensable para el buen funcionamiento a todos los niveles. En cualquier caso, las nuevas reglamentaciones, que hasta ahora no son completamente conocidas, parece que tienden a reforzar la estructura autoritaria de los centros y la separación entre el profesorado numerario y el no numerario. En este sentido, las nuevas visiones del Ministerio parece que tienden a incidir sobre el pro-

blema que estamos planteando, pero en el sentido de agravarlo, más que en el de solucionarlo.

C. SOLÁ: Yo diría que mi experiencia en la Universidad me ha hecho vivir la época en la que la Junta de Facultad, en la que el señor Decano informaba y, todo lo más, consultaba a los miembros de la Junta qué les parecían las cosas, he visto cómo barrera tras barrera esto ha ido cayendo. Primero fue la participación del profesorado no numerario; después la participación del alumnado, y se puede decir que, si no idealmente, está en un camino de evolución hacia una estructura más democrática. Y creo que esto no es por casualidad, sino porque la sociedad española hoy día camina hacia ahí: Entonces esta necesidad de una gestión democrática en la que todos participen en la gestión, en las decisiones de importancia, en el poder en el Centro, me parece que es la única vía posible de desarrollo, sobre todo si tenemos en cuenta que en los Institutos la composición del alumnado psicológicamente ha variado muchísimo, puesto que en lugar del espectro amplio que teníamos anteriormente de niños de 10 a 17 años, nos vamos a encontrar ahora con jóvenes de 14-15 años hasta 18-19 años; me parece que todo intento o toda dirección de avance que no sea en el sentido de incorporar a la gestión del Centro a toda la masa de profesores y a los alumnos, para que tomen las decisiones conjuntamente, no va a ser viable, puesto que los hechos diariamente nos demuestran que, de todas formas y aunque este-mos todavía lejos de una posición aceptable, se está llegando a situaciones conflictivas que exigen soluciones.

M. BALANZÁ: Bien, pues de acuerdo con todo lo que habéis apuntado vosotros. Por supuesto que hace falta que el trabajo de los Centros sea tarea de todos y gestión de todos, pues si no aquello no tiene sentido ni puede funcionar. Ahora bien, la situación actual es un momento muy especial, porque acabamos de pasar una época en que los conflictos han ido surgiendo en unos Centros y en otros; continuamente se ha oído hablar de que en tal parte se intentaba

hacer una mejora, de que se intentaba, por ejemplo, hacer participar a los alumnos en el Claustro, o con los padres de alumnos, con los profesores. Aquellos intentos fueron cortados, como acabáis de decir, y cuando se hablaba de que hacía falta una nueva regulación permitiendo esto, nos ha llegado un proyecto de nueva reglamentación para Centros de Bachillerato, en la que no solamente aquello no lo tocan, ni lo resuelven, ni intentan ir adelante, sino que, además, se prevé que la cosa va a ser mucho más grave, porque el Claustro prácticamente desaparece. Antes era difícil porque lo regulaba una legislación anticuada, pero en algunos casos concretos se intentaba solucionar algo. Ahora ya no va a ser posible con ese nuevo proyecto, porque quita toda función a los Claustros; prácticamente desaparecen (con que se reúnan una o dos veces al año es suficiente) y, en cambio, pasan todas sus antiguas funciones al Consejo Asesor, que, como su palabra indica, será simplemente asesor del Director y estará en sus manos. El nuevo proyecto, pues, es mucho más perjudicial para una participación de todos en la gestión del Centro.

### 2.1. Condiciones materiales del Centro.

M.<sup>a</sup> D. BELLVER: Respecto al problema de las condiciones materiales de los Centros, yo quisiera plantear el de algunos Centros de segunda fila, pero sobre todo de Centros rurales y especialmente aquellos que han sido Secciones Delegadas, convertidas nominalmente en Institutos de Enseñanza Media. Siendo Secciones Delegadas, dependían del Instituto "madre" —vamos a llamarle así—. O sea que no tenían derecho a tener salón de actos, porque para eso estaba el Centro madre; que no tenían derecho a tener biblioteca y, si el chiquito quería leer, que se fuera al otro Instituto, o que no podían tener seminarios porque, en fin, para eso estaba el Centro madre; era un Instituto meramente concebido con aulas y algún patio, pero ni siquiera pistas deportivas ni nada por el estilo. Estos Centros siguen en la actualidad estando en esas condiciones y les falta

lo imprescindible; no existen seminarios, no existen laboratorios, no existe biblioteca, no existe ni siquiera una salita donde poder recibir a nadie; se tiene que recibir a los padres de alumnos en los pasillos o, si buenamente puedes, contar con el despacho del Jefe de Estudios en ese momento... y nada más; con dotaciones escasísimas, de aproximadamente unas 120-130 pesetas por alumno y año. Todo esto frente a Institutos grandes, en el centro de la población, que tienen dotaciones bastante altas, que tienen algún material o, por lo menos, Seminarios. Frente a estos en los que no hay nada, somos los parientes pobres. Junto a esto, si existe algo, tiene que ser a base de buena voluntad, de suprimir un aula y convertirla en biblioteca, pero, por supuesto, responsabilizarnos todo el profesorado de la biblioteca y, por supuesto, el alumnado sin poderse meter en ninguna parte, si tiene alguna hora sin clase, porque no tiene dónde quedarse. Frente a esto, el Ministerio envía cosas, quizá restos que les sobran a editoriales, aunque sean anteriores al año 50, incluso un aparato de télex!, que realmente en un Instituto donde no hay nada, no sé qué función tiene el télex.

Esta es la situación de una gran parte, de una inmensa mayoría de Centros en España, de los que quizá sólo se podrían descontar como moderadamente montados o montados a medias, muy pocos Centros, repartidos por toda la geografía española; el resto está en estas condiciones.

J. FONTANA: Bueno, en estas condiciones en que trabajáis hay dos cosas que no entiendo: Primera, ¿cómo se puede concebir una enseñanza en serio si no hay una biblioteca para los estudiantes, es decir, si el estudiante el único contacto que va a tener con la ciencia es el contacto absolutamente fijo y esquemático que le va a dar un libro de texto, porque no tiene, el Centro no le pone otro instrumental con el que tratar de ampliar, comprobar, en alguna forma mejorar, esa limitada formación que puede recibir del libro de texto? Y en segundo lugar, claro, en estas condiciones, sin una biblioteca, sin una

dotación suficiente para libros, no sé para qué hablar de puesta al día del profesorado. ¿Cómo se va a hacer esta puesta al día? ¿Cómo se puede hacer sin libros, sin revistas especializadas? Es absolutamente imposible. Lo que no veo es, sencillamente, ni siquiera cómo puede pretenderse que se llame enseñanza en serio a una actividad dada en estas condiciones.

S. SEVILLA: Mi problema es parecido o exactamente idéntico al de una ex Sección Delegada. Las situaciones pueden variar de unas a otras muy mínimamente. Yo sólo querría añadir un par de detalles que pueden haber quedado sueltos. El primero que, por ejemplo, existiendo legalmente y formando parte de nuestro horario lectivo las reuniones de Seminario, no existan los Seminarios y, para reunirnos, deba entenderse que habríamos de viajar al Instituto Central, que a veces puede estar a 20, 30 ó 40 kilómetros. Y lo mismo pasaría con las prácticas de laboratorio de los alumnos, con su uso de la biblioteca, con sus reuniones, etc. Otra cuestión, quizá también anecdótica, pero no menos importante, que puede recogerse, es el hecho de que estando también previstas las actividades culturales extraclase dentro del Centro, no exista ningún local en que puedan realizarse; es absolutamente imposible dar una conferencia porque no hay donde darla, por ejemplo; es imposible celebrar un coloquio ni nada parecido porque, simplemente, no hay local y, por supuesto, si se ha hablado de la puesta al día del profesorado, también necesitaría esas bibliotecas que el Ministerio envía, que, como se ha dicho, forman parte de restos de series inventibles por su absoluta falta de interés intelectual.

X. PANIAGUA: Yo quisiera aclarar una cosa, y es que generalmente el Ministerio tiene contestación ante esto; es una contestación que la suelta cuando se le plantea este problema, diciendo que desde el año 62 ó 63 aproximadamente hasta la actualidad se han cuadruplicado los Centros de Enseñanza Media y que, por lo tanto, el Ministerio ha puesto una gran cantidad de sus recursos fundamentales para crear Centros de Enseñanza Media, para am-

pliar las plantillas del profesorado y, por lo tanto, para actualizar alumnos, y que contesta que resulta un poco utópico el pensar cómo se puede del día a la noche organizar unos centros con bibliotecas, etc., etc., cuando lo único que se trata es de una infraestructura fundamental, que al menos los chavales reciban las clases mínimas. Naturalmente, esta respuesta es una respuesta que creo que se cae un poco por su propio peso, por cuanto que muchas veces el Ministerio destina a centros privados una dotación bastante importante y que la condiciona generalmente con los últimos adelantos. Sin embargo, el diner ose va muchas veces en cuestiones no fundamentalmente necesarias para la enseñanza; y, sin embargo, aspectos fundamentales, como son los seminarios, las bibliotecas, etc., etc., realmente no se atienden.

C. SOLÁ: Ante la situación que se está planteando, creo que sería interesante hacer unas precisiones. Primeramente, la cuestión de presupuestos es doblemente grave: en primer lugar, por la escasez de los mismos, y en segundo lugar, porque, si no tengo mal entendido, estos presupuestos son los mismos que el año pasado, iguales que el anterior..., y llevamos así, lo mismo que la Universidad, muchos años, ya que el presupuesto nunca aumenta. Entonces, en este momento, hay que preguntarse cómo las palabras pierden su sentido, es decir, ¿cómo se pretende con estos presupuestos mantener una calidad de la enseñanza? ¿Qué se entiende por "calidad de la enseñanza" cuando se destinan a ella cifras tan reducidas? Cifras escasas cuando las comparamos, por ejemplo, con las prestaciones que se han destinado a pagar los honorarios de los exámenes de selectividad, estos exámenes que van a controlar la calidad. En este sentido me parece completamente absurdo no promocionar, no disponer de unos medios elementales que hagan posible esa calidad y después pretender estos exámenes de selectividad que se han celebrado este año por primera vez. Sobre todo, además, si lo comparamos con las cifras que el Ministerio está dedicando a sub-

vencionar la enseñanza privada, a costa de mantener estacionarios los presupuestos de los centros estatales, me parece que es una situación que debería de solucionarse, porque la enseñanza, dejando ya aparte el problema de la investigación en los centros, lo que requiere una dotación, la propia enseñanza requiere cada vez unas dotaciones más elevadas, tanto en laboratorios, por ejemplo, para Química o Física, como para una pequeña máquina calculadora, que permita programar, que enseñe a los alumnos esta serie de cosas que estamos leyendo continuamente en las revistas de Enseñanza Media de fuera de España y que vemos cómo cada vez la distancia entre ellos y los nuestros va aumentando más y más.

M. BALANZA: Bien, me gustaría comentar algunas de las cosas que habéis dicho, sobre todo sobre lo que tú, Lola, has dicho sobre los Institutos en núcleos rurales. Pues yo estoy en una ciudad más o menos, claro, más o menos pueblo, pero que se considera un centro grande. La situación es también terrible. Me parece fatal la situación en que se encuentran los centros, que los han convertido en otra cosa y no en lo que debieran ser realmente; sólo de nombre. Pero los centros grandes, que se considera que son más atendidos por el Ministerio, resulta que son atendidos por una administración centralizada, que crea los absurdos de que, por ejemplo, manda de pronto cinco libros iguales a los que existían antes y que luego, en cambio, los que hacen falta no los manda; y que además existe una biblioteca de nombre, sin que exista un bibliotecario, con lo cual no sirve para nada y tiene que cerrarse porque no hay quien la atienda porque no hay un sistema que permita hacer un servicio de biblioteca y, sobre todo, porque los gastos de mantenimiento de un centro, que es algo con lo que hay que contar, algo muy importante; eso no existe o existe, vamos, a un nivel bajísimo. Entonces, si gastos de mantenimiento no existen, si los servicios tampoco existen, si las aulas no se acondicionan, si las revistas no existen, entonces es que no hay ni sistema posible de salir de ahí.

Por otra parte, no es esto, sino todo un criterio de la enseñanza que se impone con ello. Se impone el criterio de soltar una lección y aprender unas palabras, de no hacer nada más, por supuesto; de no tener un sitio donde reunirse y donde hacer el trabajo de equipo, etcétera. E incluso el concepto que se tiene también de las aulas, que es lo que mejor se atiende. Las aulas se racionalizan a base de construir un material escolar, mediante el cual quepa más gente con el menor espacio; sin más. Son esos pupitres que tenemos todos, clavados, que impiden un normal trabajo en grupos y que, por sus dimensiones, podían haber sido considerados válidos para alumnos de 11-12 años, pero no desde luego para los estudiantes del actual bachillerato.

M.<sup>a</sup> BELLVER: Esas aulas, además, tampoco están acondicionadas para todo lo que requiere la enseñanza actual. Por ejemplo, no se puede hacer en ellas proyecciones; en su casi totalidad no son aulas especializadas y sólo algunas asignaturas, las consideradas experimentales, tienen un laboratorio. El resto son cuatro paredes, pupitres y pizarra.

## 2.2. Número total de alumnos por profesor.

M. BALANZA: Creo que, además del número de alumnos por aula, debe prestarse atención al número total de alumnos que un profesor debe atender. Actualmente, al contabilizar nuestro trabajo por el número de "clases-pizarra", se da el caso de que unos profesores tienen tres grupos de alumnos mientras otros tienen que llegar a seis o siete; todo depende del número de horas semanales que tenga su asignatura y de que el profesor sea o no numerario. Todas estas variables afectan profundamente al rendimiento de la enseñanza.

Voy a exponer ahora una propuesta de horario de trabajo, que ya ha sido discutida por varios compañeros:

— Debía haber dos tipos de dedicaciones: normal y plena, y éstas deben ser igual para todo el profesorado numerario o no numerario.

- Permanencia controlada en el Centro, con un número fijo de horas semanales, más las necesarias para cubrir servicios no fijos, como Claustros, Juntas de Evaluación y todas las reuniones que la gestión del Centro requiere (de tutores, de área, etcétera).
- Queda como trabajo a realizar fuera del Centro parte de la preparación de las clases y parte de la preparación y formación profesional, científica y pedagógica.
- De acuerdo con estas condiciones, la dedicación plena, por ejemplo, consistiría en 20 horas semanales de permanencia fija, que incluirían reuniones de Seminario, preparación profesional, tutorías, parte de la preparación de las clases, corrección y evaluación de pruebas y, naturalmente, las clases, hasta un máximo de 12. Las horas de clase serán las que correspondan hasta tres grupos de alumnos, siempre que no se sobrepase el tope de 12 horas.
- La ordenación oficial de un sistema como éste debe incluir el requisito indispensable de que el Centro debe estar equipado con todo lo necesario para permitir un trabajo eficiente. En caso de no reunir estas condiciones, debe ser el propio Centro el que decida la adaptación del horario del profesorado a las circunstancias que en él concurren.

En resumen, es necesario un horario de trabajo que recoja y valore todas las funciones que el profesor debe cubrir y que mantenga un número total de alumnos por profesor que sea racional, más allá del cual la masificación es un hecho.

C. SOLÁ: Me parece muy importante que los Institutos se conviertan en unos auténticos centros de trabajo, en donde el profesorado pueda cumplir todas sus funciones: desde estudiar, porque tenga una biblioteca y pueda preparar sus clases, puedan haber reuniones de Seminario, hasta hipotéticamente esa investigación de que hablábamos al principio. Pero no estoy de acuerdo contigo en

lo que se refiere a los tipos de dedicación. En estos momentos, por lo menos en la Universidad, lo que se está reivindicando es precisamente la dedicación exclusiva, íntegra, a la docencia y la investigación, entendiendo como tal la permanencia en el Centro el número de horas que se considere normal y pueda allí estudiar, investigar, dar sus clases, atender a los alumnos, etc.

J. FONTANA: No todos podemos investigar dentro de un Centro. Un geógrafo puede hacer unas observaciones muy limitadas...

C. SOLA: Lo de dentro del Centro se debe entender en sentido amplio; también un arqueólogo debe salir al campo.

J. FONTANA: Si en el Centro incluyes los archivos y bibliotecas, lo admito; pero dentro del Centro realmente no puede investigar. Mi propia biblioteca personal es mucho más rica, para mi trabajo, de lo que será jamás la del Centro. Y acabamos de hablar de que los Institutos no tienen un libro o apenas muy pocos.

C. SOLA: Pero a lo que se debería tender es a que tú no tuvieras necesidad profesional de comprarte ningún libro o apenas ningún libro. Hablo a nivel de reivindicación.

M.<sup>a</sup> D. BELLVER: Lo que yo creo es que la exclusividad debería reducirse a "exclusividad al Centro" y no aplicada a horas extraordinarias, que es a lo que se está aplicando en la actualidad. Son dos cosas distintas.

M. BALANZA: Sí; lo estamos usando con distinto significado. En mi propuesta empleo los términos de normal y plena porque son los que establece la Administración para todos los funcionarios.

S. SEVILLA: La situación en la Universidad es distinta a la de la Enseñanza Media. En ésta el 99 % del profesorado vive de su sueldo. Y el argumento de la exclusividad puede emplearse

con criterios que produzcan situaciones absurdas; por ejemplo, el que un novelista no pueda cobrar sus derechos de autor. El término "exclusividad" es peligroso administrativamente. Creo que lo debemos entender en el sentido de dedicación total.

M. BALANZA: Aunque esa dedicación total tampoco debe ser obligatoria y puede darse el caso de que convenga una jornada reducida cuando las circunstancias lo pidan.

### 2.3. *Proporción relativa de tiempo que debe concederse a cada una de las anteriores funciones.*

S. SEVILLA: Si nos atenemos a las funciones que hemos asignado al profesorado de Enseñanza Media, habría que dividir el horario en cuatro partes. Una, que se refiriría estrictamente a las clases "cara al público", por llamarlas de algún modo. La segunda, a la preparación de esas clases, su evaluación y al trabajo didáctico del seminario. Una tercera correspondería al estudio que supone la puesta al día del profesor. Y una cuarta parte correspondería a la gestión del Centro. Y entre esas cuatro, sin contar la posibilidad de la investigación, ya resulta problemático dividir las 40 horas semanales. Dividiendo simplemente por cuatro, saldrían diez horas para cada uno de esos conceptos y algunos de ellos, seriamente realizados, llevarían mucho más tiempo. Eso contrasta de forma alarmante con la situación actual. Si hiciéramos este reparto que propongo, las horas de clase con alumnos no deberían exceder en ningún caso las diez horas semanales; y, si se preparan seriamente, ya me parecen bastantes. De hecho, nuestra actual dedicación exclusiva supone, en la práctica, 15 horas semanales para unos profesores y hasta 21 para otros. Resulta evidente que en la actualidad es imposible dedicar ningún tiempo a casi ninguno de los otros conceptos. De hecho, en la actualidad, la jornada del profesor o bien queda reducida a las clases, más los trabajos que inevitable-

mente le corresponden hacer, como evaluaciones, asistencias a claustros, tutorías o reuniones de Seminario —más bien formales que de auténtico contenido—, o bien el profesor tiene que acabar en la situación no tan extraña de no preparar las clases, recurrir a repetir lo de siempre o cosas parecidas.

X. PANIAGUA: Yo simplemente añadiría que, para el profesor que está investigando o que demuestra que investiga, las horas de clase, entendida como "clase-pizarra", aún deberían ser menos.

J. FONTANA: Yo lo único que quisiera decir, desde otra perspectiva, es que siempre me ha sorprendido ese número tan elevado de horas de clase que se suponía que podía hacer un profesor, porque mi experiencia es que al cabo de bastante años de estar dedicado a la enseñanza universitaria, hoy la preparación de una hora de clase, para que salga medio "decéntilla", me sigue costando unas cuatro horas de trabajo previo. Y no vale decir que si al año próximo enseño lo mismo ya me ahorro eso, porque primero, afortunadamente, del año pasado al año actual han salido un montón de libros que se supone que yo he tenido que leerme para tener que cambiar bastantes cosas; en segundo lugar, porque la clase del año pasado no era perfecta y debe ser mejorable en alguna forma, y en tercer lugar, yo no he fabricado un esquema de la clase que aprenderme y repetir, sino que he tratado de efectuar un tipo de proceso de preparación, que tengo que repetirlo cada vez que tengo que hacer la clase. No me alivia en absoluto que se trate de una asignatura que he hecho durante "x" años anteriormente; nadie me salva de que ninguna clase que no haya preparado con un mínimo de cuatro horas de trabajo previo pueda darla con un mínimo de decoro. Entonces me pregunto, ¿cómo se puede pensar que un profesor puede dar 21 horas de clase? Debe ser que quien ha pensado en esas cosas tiene de la clase un concepto que, evidentemente, es muy distinto... del que por lo menos tengo yo. Me parece absolutamente inima-

ginable que alguien pueda preparar 21 horas de clase, darlas y encima atender a los alumnos. Eso no consigo ver cómo encaja en una semana, ni volviendo a jornadas laborales de 14 ó 15 horas.

M. BALANZÁ: Todo lo que

acabas de decir tiene aún más peso cuando hemos visto que la función del profesor no consiste sólo en las clases. Pero incluso desde el punto de vista de la realidad actual, hay una serie de trabajos, como las tutorías, visitas de padres, reuniones de evaluación, etc., que no

son cosas inútiles; al contrario, son muy importantes. Pero se convierten en cosas teóricas y se hacen sin darles el tiempo que reclaman, porque ese tiempo no existe. La vida interna de los centros y la actual jornada de trabajo del profesor no lo permiten.

## textos, documentos, informes

# Manifiesto de la Universidad de Galicia



## Por una Universidad gallega, democrática científica y popular

La Universidad de Santiago se caracteriza por un intento de instrumentalización por parte del sistema estatal español para ponerla al servicio de las clases dominantes, como un mecanismo de reproducción de su ideología y de cualificación de fuerza de trabajo. Al mismo tiempo, el hecho específicamente diferenciado de nuestra Universidad es su ubicación en un país aplastado económica, política y culturalmente. Configuración genérica que se manifiesta visiblemente siendo una Universidad:

### 1. — ANTIGALLEGA

En esta situación de sometimiento, la Universidad de Santiago no puede dejar de ser un sistema más que reproduce a menudo aquellos valores de la ideología dominante que son favorables a este avasallamiento. Eso lo hace, fundamentalmente, de dos maneras:

1.º Difundiendo, al esconder el hecho diferencial gallego, las ideas sobre la supuesta homogeneidad socioeconómica nacional y cultural del Estado español.

2.º Ignorando, cuando no despreciando, la lengua, historia, antropología, economía e instituciones jurídicas de Galicia, bajo pretexto de que la enseñanza superior tiene que ser "general" y "universalista", y nunca "localista".

También es visible este carácter antigallego en desacoplamiento ante la realidad socioeconómica del país, puesto de manifiesto en la ausencia de dicho problema en los planes de estudio, en las investigaciones que se llevan a cabo, en la inexistencia de centros (Escuelas Técnicas Superiores, Facultades y Secciones, Institutos de Aplicación Tecnológica, Escuelas de Formación Artística), que harían posible la formación de los cuadros intelectuales necesarios para superar el atraso económico, técnico y cultural de Galicia.

Pero su carácter negador de los intereses gallegos no acaba en la propia institución universitaria, sino que se multiplica al estar incluida en una sociedad mantenida en el atraso.

Muchos de sus licenciados se ven obligados a emigrar del país —por no encontrar puestos de trabajo o por no entrever perspectivas atractivas y de rápida promoción—, de modo que la Universidad no fabrica más que opositores o funcionarios y profesionales tradicionales. Según datos oficiales, la salida media neta de profesionales de Galicia en el período 60-68. fue de 200 por año, y un estudio reciente del Colegio de Doctores y Licenciados de Pontevedra estima que son 300 los licenciados en situación de desempleo en la provincia.

Este alejamiento entre Universidad y Sociedad lo facilita en gran manera el centralismo financiero y administrativo imperante, que se traduce: Primero, en unas dotaciones económicas raquíscas, que hacen de la Universidad de Santiago una de las tasas más bajas de crecimiento. Los últimos datos adquieren su justo significado cuando se tiene en cuenta que esta Universidad no alcanzó la población estudiantil de la preguerra hasta los años sesenta. Y todavía en la década del "milagro" económico español la tasa de crecimiento siguió siendo la más baja de todo el Estado español en relación con la situación de la preguerra. Segundo, en su "oficialismo", es decir, que el carácter de la composición del Patronato, las autoridades académicas nombradas desde Madrid, la falta de vínculo sociocultural con el país de gran parte del profesorado —especialmente del profesorado numerario—, la utilización obligatoria de la lengua castellana, el supeditamiento total de los órganos de investigación (I.C.E., C.S.I.C., trayectoria de la "Misión Biológica de Galicia" y demás entidades unidas a la Enseñanza Superior existentes en Galicia), el centralismo ministerial, hacen de la Universidad de Santiago una fiel observadora de las directrices oficiales, que no apoyan las más mínimas aspiraciones gallegas.

## 2. — ANTIDEMOCRATICA

Es una Universidad donde se niega sistemáticamente el ejercicio de las libertades fundamentales de unión, asociación, expresión y huelga con la total marginación del estudiantado y, además, del profesorado en la gestión de la Universidad. Ningún cargo u órgano dirigente (Decanos, Juntas de Facultad, Junta de Gobierno, Rector, Patronato) es elegido por sufragio universal directo de profesores y alumnos, ni tampoco son responsables de su gestión ante ellos.

Esta manera de estructura autoritaria se refleja también en la concepción del Departamento sometido a la figura jerárquica del catedrático director.

De este modo, como esta estructura jerárquica de poder no está legitimada por el consenso mayoritario de profesores y estudiantes, tiene que echar mano, a menudo, de los expedientes, cierres de Facultades, rescisiones de contratos, prohibición sistemática de las asambleas y actos culturales, para imponer su autoridad.

## 3. — ANTIPOPULAR

Es una Universidad antipopular, no sólo por el bajo porcentaje de los hijos de obreros, labradores y marineros que cursan estudios en ella, sino fundamentalmente por no corresponder a los intereses productivos, técnicos..., de las clases populares gallegas, no haciendo ninguna labor de divulgación del saber de cara a esas clases.

Por si esto fuera poco, las pruebas de acceso acrecientan esta discriminación, ya que, mientras no exista una básica homogeneidad socioeconómica, todos los mecanismos que se tramen —y el

actual es manifiestamente irracional considerado en sí— resultan a favor de una potenciación del clasismo existente. Pero las auténticas pruebas de acceso a la Universidad, la verdadera selectividad, vienen ya dadas en Galicia por los bajos índices de escolarización preescolar (sólo el 17 %, mientras que en el Estado español es del 31 %) y general básica (300.000 niños matriculados, de 400.000 en esa edad escolar), y por el bajo número de los que llegan a cursar el B.U.P. (un 30 % inferior al porcentaje del Estado español). Aquí cabe señalar que a los siempre citados valores selectivos —escasez de centros y prohibitivo coste de la enseñanza— se añade el hecho de enseñanza en castellano a niños gallego-parlantes del campo y de los alrededores de la ciudad, lo que les provoca retrasos, convirtiéndose también en otro factor más de selectividad. El resultado de todo esto es un porcentaje de 0'5 % de gallegos en la Universidad, mientras en el Estado español es del 1'3 %. Estos datos —referidos al Estado español, cuya situación no es tampoco un modelo precisamente en este campo— son tanto más significativos cuanto que están elaborados a partir del libro "Planificación de la Educación en Galicia", editado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

## 4. — ACIENTIFICA

La enseñanza que se imparte es una enseñanza sin crítica, no problemática en función de la obtención de títulos profesionales, retórico-teorizante y no unida a la práctica, privada de conexiones conscientes con los aspectos económicos, políticos y culturales de la realidad social; una enseñanza memorística y dogmática, que enseña a repetir y nunca jamás a "aprender", es decir, una enseñanza anticientífica.

A la baja calidad de la enseñanza contribuye en gran manera: el sistema favoritista e irracional de las oposiciones como método de selección del profesorado funcionario; la inestabilidad profesional y las bajas remuneraciones del profesorado no numerario, y la pequeñez de recursos materiales destinados a la investigación y a las técnicas pedagógicas.

La mayoría de las veces, las oposiciones universitarias se convocan para dar las plazas a personas ya determinadas de antemano. El resultado de ellas se conoce ya antes de su celebración, pues depende fundamentalmente del hecho de pertenecer a algún grupo —casi todos ellos ubicados en Madrid— con influencia en el sistema administrativo; en una palabra, las oposiciones no vienen a ser más que la careta burocrática que esconde un nepotismo académico.

La inestabilidad profesional y las bajas remuneraciones de los profesores no numerarios provocan en ellos una inseguridad y angustia que están ligadas a su trabajo; y el valor demostrativo de la capacidad investigadora atribuido al fetiche burocrático de la tesis doctoral, hace que prive el "carrerismo" académico sobre el interés por las auténticas actividades investigadoras y docentes.

La escasez de medios materiales (falta de laboratorios, bibliotecas, instalaciones apropiadas, el raquítico e irracional sistema de ayuda a la investigación, excesivo número de alumnos por profesor, reducido personal administrativo...) es manifiesta. Es claro que esta pequeñez no se remedia con la creación esparcida de colegios universitarios. Su promoción —y Galicia está llena de ellos— no es más que un intento de abaratamiento fingido de estos centros, ya que, en definitiva, es la colectividad gallega quien los costea, mientras que el control de ellos va a parar a manos de las burguesías locales.

La toma de conciencia es cada vez mayor por parte de profesores y estudiantes, y cristaliza en respuestas cada vez más enérgicas contra la Universidad actual.

En el camino para conseguir una Universidad gallega democrática, científica y popular, proponemos:

A) 1. — Autonomía financiera y administrativa para la Universidad de Santiago en cuanto al destino del presupuesto, contratación del profesorado, establecimiento de los planes de estudio, etc.

2. — Normalización de la lengua gallega a todos los niveles.

3. — Enseñanza adecuada a la realidad del país, a través de la adecuación inmediata de los planes de estudio y de la creación de los centros necesarios para conseguirla.

4. — Potenciar la integración del profesorado en la cultura del país.

5. — Supresión de las pruebas de acceso.

6. — Creación de los puestos de trabajo en el país necesarios para absorber la oferta anual de nuestros titulados.

B) 1. — Una Universidad totalmente democrática en su organización y gestión. Una Universidad que luche en todo momento por la consecución, defensa y ampliación de las libertades democráticas y nacionales que se pretendan.

2. — Derogación de los Estatutos Provisionales y plena autonomía de la Universidad gallega para determinar y ejecutar la política universitaria en Galicia.

3. — Elección democrática y de forma paritaria de todos los órganos y cargos de gobierno.

4. — Los planes de estudio de investigación y demás actividades serán propuestos por las diversas unidades académicas y sancionados por los órganos de gobierno.

5. — Incorporación por parte de la Universidad, con total autonomía, del personal, tanto para la docencia como para el desarrollo de otras funciones universitarias. Dicha incorporación tendrá lugar de acuerdo con un Estatuto del Profesorado previamente elaborado. Este Estatuto establecerá normas, por lo menos, en los capítulos de selección y control objetivos y democráticos del profesorado y las cláusulas del contrato laboral por el que se regirá la relación de los profesores con la Universidad.

C) 1. — Creación de un cuerpo único de enseñantes.

2. — Suspensión del actual sistema de oposiciones, sustituyéndolo por un método racional y democrático de selección y control del profesorado.

3. — Aumento inmediato de las dotaciones económicas con destino a la Universidad de Santiago, en proporción a sus necesidades de potenciación.

4. — Reestructuración de los Colegios Universitarios, considerándolos como prolongación efectiva de la Universidad.

P. N. N. DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

\* (Dibujos de Castelao)



*Cadalosa Galicia, pura como a choiva  
salgada pra sempre como as bágoas.*

*Pablo Neruda*

# Al voltant d'una polèmica ¿CATALÀ O VALENCIÀ?

(O de com se mascara un problema real: la conquesta pel nostre poble de llurs drets legítims en matèria ideomàtica i cultural..., entre d'altres).

## ORIGEN DE LA POLÈMICA

Una vegada més a eixit a les pàgines de la nostra premsa local la polèmica al voltant de si el valencià ha de considerar-se una variant dialectal del català o és una llengua distinta.

Es tracta d'una vella història que periòdicament s'enceta i que, vullgam o no, té indubtables connotacions polítiques i ideològiques, provocant preses de posició més "viscerals" que tranquil·lament i serenament fonamentades. Coseqüentment, a nivell de l'home del carrer, la confusió és gran i, és clar, es fa ben poca cosa per evitar-la. D'aquesta manera ens troben amb tota classe d'opinions:

- Els qui consideren que el valencià és un dialecte en el pitjor sentit del terme, és a dir, un "patois" que no mereix el nom d'idioma (com pot merèixer-ho el català, l'euskera o galego).
- Els qui li donen categoria d'idioma, derivat, como el mateix "català", d'un originari "llemosí".
- Els qui opinen que es tracta d'una variant dialectal del català amb indubtables diferències de pronunciació, lèxic, etc., respecte al que es parla a Catalunya o a Mallorca (tal com succeeix amb les variants dialectals en qualsevol altra llengua. A més a més aquest es el punt

de vista, que suposem fonamentat, de la "Real Academia de la Lengua Española", i llur diccionari defineix el valencià com: "Variedad de la lengua catalana que se habla en la mayor parte del antiguo Reino de Valencia".

- Els qui porten l'afirmació que el valencià és català a l'extrem d'imitar accent i modismes de la variant dialectal parlada a Barcelona (de la mateixa manera que existeixen, encara que afortunadament pocs, andalussos o llatinoamericans que tracten d'imitar la forma de parlar de madrilenys o vallisolellans).

Aquestes diferències d'opinió es corresponen amb distintes actituds en relació amb l'orientació i importància a donar al desenvolupament d'allò que, amb prudència, designarem, momentàniament, com la "nostra llengua". Així ens trobem amb:

- Els qui consideren que el seu úr és qüasi una prova d'analfabetisme o manca de cultura. El "hable usted cristiano" o la vergonya a expressar-se en una llengua materna "inferior" són exemples d'aquesta actitud que suposa, és clar, la conveniència de llur desaparició o limitació a manifestacions més o menys folklòriques.
- A idèntica conclusió arriben els qui suposen que, en qualsevol cas, l'aprenentatge d'una llengua escasament parlada és un malbaratament d'esforços que podrien ésser més eficaçment adreçats cap a idiomes d'àmbit internacional, com ara l'anglès o el francès.
- Els qui la parlen a nivell familiar, barri, etc., i utilitzen el castellà per als assumptes "seriosos" (estudis, parlar amb el senyor metge...). Es tracta d'una situació de diglòssia gens espontània naturalment, en la que es troba l'immensa majoria de la població de parla valenciana.
- Els qui reivindiquen el dret a utilitzar llur pròpia llengua en absoluta i total igualtat amb el castellà oficial (que és també, no hi ha que oblidar-ho, la llengua materna d'un gran nombre de ciutadans del País Valencià). Per altra banda, aquesta rei-

vindicació no es basa, exclusivament, en evidents raons de justícia, sino que també té present les recomanacions dels organismes internacionals en matèria d'educació que senyalen l'absoluta necessitat de que l'ensenyament s'imparteixca en la llengua materna dels alumnes com "conditio sine qua non" d'un aprenentatge correcte. A més a més, el bilingüisme, no sols no representa un balafament d'esforços, sino que s'ha constatat llur influència positiva com afavoridor d'estructures mentals àgils i, particularment, de cara l'aprenentatge d'altres llengües.

- Els qui, com a resposta irracional a la injusta opresió que han sofert en quelcom tan vital com és l'ús de la llengua pròpia, imaginem situacions de "revenja" en les que sols llur llengua seria l'oficial.

## EL CONTEXT POLITIC...

Les distintes posicions i posicions que acabem de vore es barregen a més amb opcions polítiques que van des de l'"Espanya una" (monolítica, centralista per tot i per tot, anorreadora de la realitat multinacional de l'Estat Espanyol) als qui propugnen un Estat Català independent (que agafaria allò que es diu "Països Catalans"), passant pels que sols són regionalistes i la reivindicació d'autonomia per al País Valencià en el marc d'un Estat Espanyol federal.

Naturalment, no pot pensar-se que el poble valencià pugui informar-se degudament i optar amb coneiximent de causa sense que previament es "garantitzen els dret de reunió, expressió i associació", com preconitza, per exemple, el recent document de la Reconciliació fet públic per l'Assemblea Episcopal. La manera en que s'està desenvolupant la polèmica prova això mateix, puix la premsa ha triat "convenientment" la informació publicada. A pesar d'això no ha estat possible d'evadir un debat que té indubtables repercussions cíviques. És lògic, doncs, que la Junta de Govern del nostre Col·legi de Doctors i Llicenciats decidirà intervenir, com encetaven a fer-ho els professors de les distintes facultats, tractant de treure la discussió del nivell d'opinió personal i plebiscitari en que

s'hi estava desenvolupant, per a plantejar per damunt de les qüestions de noms, el "¿què fer-hi?" per tal d'afavorir la normalització de l'ús de la nostra llengua. En aquest sentit cal jutgar l'escrit que, al cap d'algunes peripècies, va aconseguir publicar a "Las Provincias", 18-4-75.

#### UN INTENT DE CLARIFICACIÓ

"El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Valencia, hizo ayer público un documento, que fue enviado a la prensa local y a la del resto de España, sobre la polémica valenciano-catalán que se viene manteniendo en las páginas de "Las Provincias". El escrito dice así:

"La Junta de Govern d'aquest Illustre Col·legi, davant la polèmica produïda al voltant del nom de la llengua dels valencians, es veu en l'obligació de "precisar":

1) Al País Valencià es parla la llengua anomenada científicament catalana, parlada també al Principat de Catalunya, Illes Balears, etc. Aquest fet està ja sancionat per la lingüística romànica en general, als tractats bàsics de la qual es pot recórrer davant qualsevol mena de dubte.

2) El valencià és, doncs, una variant dialectal de l'idioma català, però això no implica cap desvalorització: tota parla concreta és una variant dialectal i tan dialecte és el català del Principat com el que es parla a les Illes o el que parlem els valencians. De la mateixa forma a Sevilla, a Buenos Aires o a Madrid es parlen diferents variants dialectals del castellà.

3) Es cert que existeixen diferències de pronunciació, girs i paraules, entre el parlar dels valencians i, per exemple, el dels mallorquins. Això ocorre en qualsevol llengua, però mai no ha portat a sostenir que els EE. UU. no es parla l'anglès o a Mèxic el castellà. De més, en el cas de la nostra llengua, les diferències es veuen accentuades per les dificultats trobades per a la seua normal utilització i la manca d'organismes que hagen pogut velar per la seua adaptació als canvis produïts per la Història.

4) La negativa a reconèixer la unitat de la llengua es basa sovint en la denúncia de una

suposada maniobra de despersonalització del País, en ares d'una política colonialista "pan-catalana". No anem a entrar, naturalment, en aquest aspecte de la polèmica. Pensem però que els austriacs no han necessitat dir que parlen "austriac" per a afirmar la seua identitat front als alemanys.

Respecte a això, cal tener en compte que durant l'època foral, la jurisdicció de la Generalitat de Catalunya acabava a Ulldecona i la de la Generalitat del Regne de València, començava a Vinaròs; però, la llengua de Vinaròs i la d'Ulldecona són absolutament idèntiques.

5) Per tot això, creiem que és hora de deixar de banda aquesta discussió entorn del nom de la nostra llengua, i de plantejar-nos el que és fonamental: com "aconseguir la seua normal utilització".

En aquest sentit, i en el marc d'una alternativa global a l'ensenyament, una comissió d'aquest Col·legi, en col·laboració amb professors d'altres sectors i institucions, ha elaborat les següents propostes, que creiem que podem fer nostres tots els qui estem interesats pel desenvolupament de la cultura del País Valencià, tant si som catalano-parlants com castellano-parlants.

"Un ensenyament democràtic haurà de tener en compte la realitat del País Valencià", la seua llengua, la seua cultura, les seues necessitats de desenvolupament, etc. Concretament, recollint les conclusions del bilingüisme i els drets en matèria d'educació reconeguts pels organismes internacionals, pro-pugnem:

- Ensenyament en l'idioma del País Valencià (en tots els nivells), amb introducció del castellà, com a segona llengua, una vegada adquirits els mecanismes bàsics de l'idioma propi.
- Ensenyament en castellà per als castellano-parlants, amb introducció de l'idioma del País Valencià com a segona llengua.
- En l'aplicació d'aquestes mesures, s'haurà de tenir en compte la necessitat d'un període d'adaptació, que exigirà una atenció preferent a la formació del professorat.
- Els programes educatius donaran un tractament prefe-

rent als aspectes socio-econòmics, polítics, culturals, etc., específics de la realitat valenciana.

- La plena eficàcia d'aquestes mesures exigeix el reconeixement, en la vida social en general, de la cooficialitat de la nostra llengua, i la seua utilització en tots els mitjans de comunicació.

RAFAELA ERADES RAMOS,  
Decano

"Las Provincias", 18-4-75.

#### LA PRACTICA DE LA CONFUSIÓ

A pesar de les matitzacions d'aquesta declaració, que es limita a remetre als tractats científics (1) i té bona cura d'eixir al pas de qualsevulla interpretació partidista que supose una despersonalització del País (veure punt 4), el senyor Director de "Las Provincias" es refereix a aquest escrit en la forma que segueix (19-4-75):

"Días atrás, pretendí poner a la luz las asechanzas muy ciertas del pancatalanismo en su intento de absorber a Valencia fabricándole ropajes de una ficticia catalanidad. Hice algo más: traté de poner al descubierto las manipulaciones a que se somete la ciencia para que sirva, no a la verdad más o menos problemática, sino a unos meros prejuicios muy evidentes. No agoté los argumentos ni los testimonios. Donde me referí a la obra de Simonet, avanzando en la investigación del mundo mozárabe, no aduje su voluminoso "Glosario de voces ibéricas y latinas usadas entre los mozárabes", que es un impresionante vocabulario que se quisiera mantener olvidado. Cuando aduje la obra de Baldinger sobre la formación de los dominios lingüísticos en la Península Ibérica, no ahondé en las páginas en que se estudia el catalán como "idioma puente" y se expone el profundo desacuerdo de los filólogos en torno a la esencia del catalán mismo. Y así sucesivamente, Todo ello, por lo visto, se lo debe de tener muy estudiado la Junta

(1) Entre els tractats de lingüística romànica que poden consultarse, està el mateix K. Baldinger, "La formación de los dominios lingüísticos de la Península Ibérica" (Gredos, Madrid, 1972), citat pel Sr. Ombuena a la seua resposta (1). Aquest estudi s'exté a tota l'àrea del català i inclou, és clar, contínues referències al català de València.

de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados —más licenciados que doctores, claro— en Filosofía y Letras y ¡Ciencias!, que en su nota de ayer califica de anticientífico lo que no le gusta y llega con inaudito descaro a propugnar la enseñanza del castellano como “segunda lengua”, decidiendo de ese modo en pequeño comité y con incalificable irresponsabilidad, algo que es de gravísima trascendencia para el interés público; que acaso podría haber sido tachado de inconstitucionalidad con la Ley Fundamental de la República del 31 en la mano —con las actuales no lo sé—, y que no debe de contar con el respaldo colegial exigible para declaración de tanta importancia, ya que no creo que basten los votos obtenidos para cubrir en elecciones ordinarias una Junta de Gobierno; con lo que, a mi entender, se plantea un problema de representatividad. Más en el fondo, ¿ellos qué saben! Ellos sirven a sus fines políticos, lo que podrá parecer mejor o peor, sirviéndose de unos bienes comunes que exigen un respeto máximo, lo que sin duda es peor. Puede el baile continuar”.

Potser no convinga millor resposta a aquest (¿deliberat?) intent de capgirament que les següents paraules del professor Brosseta, aparegudes al dia següent al mateix diari:

“Aún existe otra forma de violencia, que es la que a veces se comete al exponer las propias ideas. Al refutar las ideas o las actitudes de otro, no se resiste la tentación de formular ataques personales. A veces, amparados en una cierta impunidad, se deja caer más o menos veladamente que el antagonista traiciona o vende, es movido por nefandas intenciones que pueden desacreditar al atacado. Se formulan juicios sobre las intenciones que mueven a unos y a otros. Sin pararse a pensar si eso es así. O si la generalización causa un daño injusto e irreparable. Algo de esto está ocurriendo estos días en Valencia con la polémica (¡triste, pero a la larga saludable!) sobre si nuestra lengua es catalán o valenciano autóctono”.

La nostra Junta es va veure, doncs, obligada a replicar i ho va fer amb els termes següents,

que de bell nou posaven l'accent en allò que desitgem per a la normalització de la nostra llengua (“Las Provincias”, 22-4-75):

“Señor Director de “Las Provincias”:

Dado que su respuesta (“El fondo de la cuestión”, “Las Provincias”, 19 de abril) al escrito enviado por esta Junta de Gobierno, relativo a la lengua de los valencianos, muestra, en nuestra opinión, una total incomprensión de lo que en él planteábamos, sin ánimo alguno de polémica, le rogamos que, ateniéndose al derecho de réplica, tenga a bien incluir la siguiente nota, escrita esta vez en castellano, con objeto de evitarle la lamentable confusión que la lectura de la primera le ha producido (única razón que explicaría el tono de su respuesta, pues no nos atrevemos a pensar en una intencionada tergiversación).

En primer lugar, no hemos dado a nada el calificativo de “anticientífico”, puesto que pretendíamos sacar la discusión del terreno plebiscitario y personal en que se estaba desarrollando. Nos hemos remitido, simplemente, a los tratados de lingüística románica, cualquiera de los cuales deja bien claro que la lengua de los valencianos, catalanes y mallorquines es un idioma común, con las naturales diferencias locales, como ocurre en todas las lenguas. Insistíamos, además, en que este hecho no podía ser considerado como desvalorización de nuestra lengua ni servir de argumento en favor de ninguna maniobra de despersonalización del País.

Hemos intentado, sobre todo, plantear la discusión en un nuevo terreno, susceptible, creemos, de recoger de todos los que estamos interesados en el desarrollo de nuestra lengua y cultura, que es, sin duda, lo esencial. Y en este sentido nos referíamos a las “propuestas” elaboradas por una comisión de este Colegio, en colaboración con profesores de otros sectores e instituciones, y que en modo alguno relegaban el castellano a segunda lengua (como usted nos atribuye), sino que se limitaban a pedir lo que desde hace tiempo es reconocido por los organismos internacionales, no sólo como un

derecho, sino como una necesidad para un aprendizaje correcto: Que se inicie la enseñanza en la lengua materna de los alumnos, introduciendo la segunda lengua cuando los mecanismos básicos de la primera se hayan adquirido. Los castellano-parlantes tendrían, pues, el castellano como “primera” lengua.

Para cualquier duda al respecto le adjuntamos la traducción al castellano de nuestro primer escrito.

Rechazamos, por lo demás, los ataques que usted dirige a esta Junta de Gobierno, a la que califica de “pequeño comité”, caricaturizando, incluso, el nombre de nuestra corporación y refiriéndose a no se sabe qué ocultos fines políticos. Se nos ocurren, a este respecto, las siguientes cuestiones: ¿Qué otras formas conoce usted, aparte de unas elecciones democráticas ganadas por amplia mayoría, para que un grupo de personas sean representativas de un sector de profesionales? ¿Llama usted “sus fines políticos” a trabajar por la solución de uno de los problemas básicos del País Valenciano?”.

La resposta del Director de “Las Provincias” insistia un altre colp en la tergiversació sistemàtica. Un exemple serà suficient: ens atribueix, sols per sostenir que el valencià és una variant dialectal del català, la intenció de reivindicar l'ensenyament dels modismes i pronunciació barcelonina (“Las Provincias”, 23-4-75):

“Estimo que se equivoca la señora Decano si cree que “lo que desde hace tiempo es reconocido por los organismos internacionales”, en orden a la mayor eficacia docente, es ese criterio unificador que propugna con la ecuación “valenciano igual a catalán”. Justamente lo que se recomienda es lo contrario, esto es: reivindicar el valor instrumental de los dialectismos y subdialectismos en sus formas coloquiales más locales y vivas en el habla del pueblo, que en el caso que nos ocupa no serían las más “catalanas”, sino precisamente las más “valencianas” e incluso las más comarcales, en las que los escolares pudiesen reconocer el lenguaje de su entorno doméstico. Resulta, pues, que la ecuación catalán = valenciano que

la señora Decano parede defender, sea lo que fuere filològicamente, no es "lo que desde hace tiempo es reconocido por los organismos internacionales". Ahora bien, si de lo que se trata es de imponer el catalán-catalán a los niños valencianos por medio de la enseñanza, es ésa otra cuestión ante la que nadie puede sentirse ajeno".

Evidentment no és eixa la nostra intenció quan reivindicuem la normalització de l'ús de la nostra llengua. Això seria tant com suposar que els qui ensenyen el castellà als xiquets mexicans tinguessen la pretensió de fer-los utilitzar modismes i pronunciació madrilenys o d'altres de forasters. Davant aquesta cabuda incomprensió o tergiversació, la nostra Junta de Govern decidí interrompre la polèmica.

#### A L'ESPERA DE LES LLIBERTATS

No, evidentment no va a ésser gens fàcil entendre'ns (i em refereisc als qui ara tinguen la voluntat de fer-ho) mentrestant no siguen realitat plena els drets fonamentals de tota persona i grup. Sols aleshores serà possible una informació i discussió realment lliures, sense situacions de privilegi; i sols així es faran també efectius els drets dels valencians en matèria de llengua i cultura. Perque, si bé és cert que el País Valencià és un àrea bilingüe (això és, sens dubte, positiu), avui aquest bilingüisme es dona en forma d'absoluta indefensió per a un dels dos idiomes, que és el de la gran part del poble.

#### EPIIEG

Els directors de la *Real Academia Española* i de la *Real Academia de la Historia* posen punt final a la polèmica:

#### OPINIONS DELS DIRECTORS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA I DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA; I DE DIVERSOS NUMERARIS.

Un grup de professors i catedràtics de la Universitat de València, entre d'altres persones, davant la polèmica dels darrers mesos, va decidir demanar les autoritzades opinions de directors i membres de les corporacions citades. La resposta ha estat l'escrit que reprodueixim.

Los firmantes, miembros de número de las Academias Es-

pañola y de la Historia, habiendo conocido la peculiar controversia que durante meses pasados se ha hecho pública en diversos órganos de prensa valencianos, acerca del origen de la lengua hablada en la mayor parte de las comarcas del País Valenciano, y a petición de personas interesadas en que demos a conocer nuestra opinión sobre este asunto, científicamente aclarado desde hace muchos años, deseamos expresar, de acuerdo con todos los estudiosos de las lenguas románicas:

Que el *valenciano* es una variante dialectal del catalán. Es decir, del idioma hablado en las Islas Baleares, en la Cataluña francesa y española, en una franja de Aragón, en la mayor parte del País Valenciano, en el principado de Andorra y en la ciudad sarda del Alguer.

Por todo ello nos causa sorpresa ver este hecho puesto públicamente en duda y aun ásperamente impugnado, por personas que claramente utilizan sus propios prejuicios como fuente de autoridad científica, mientras pretenden ridiculizar e incluso insultar a personalidades que, por su entera labor, merecen el respeto de todos y en primer lugar el nuestro.

Se hace fácil suponer que tras esas posiciones negativas se ocultan consideraciones y propósitos que en nada se relacionan con la verdad de un hecho suficientemente claro para la filología y para la historia.

Es culturalmente aberrante todo intento —como el que contemplamos— de desmembrar el País Valenciano de la comunidad idiomática y cultural catalana por la que, como escritores e intelectuales españoles no tenemos sino respeto y admiración, y dentro de la cual el País Valenciano ha tenido y tiene un lugar tan relevante.

- SIGNEN ELS EXCEL·LENTISSIMS SENYORS:
- Dámaso Alonso, Director de la Real Academia Española i acadèmic numerari de la de Historia.
- Jesús Pabón, Director de la Real Academia de la Historia.
- Alonso Zamora Vicente, Secretari Perpetu de la R. A. E.
- Fernando Lázaro Carreter, Acadèmic numeraria de la R. A. E.
- Emilio Alarcos Llorach, Acadèmic numerari de la R. A. E.
- Vicente Aleixandre, Acadèmic numerari de la R. A. E.
- Rafael Lapesa, Acadèmic numerari de la R. A. E..

*F. Lázaro Carreter*  
*Alarcos*  
*Dámaso Alonso*  
*Jesús Pabón*  
*Vicente Aleixandre*  
*Rafael Lapesa*  
*J. Pabón*

Mes adhesions a l'escrit adjunt dels següents acadèmics: Vicent Enrique i Tarancon, cardenal, arquebisbe de Madrid-Alcalá i president de la Conferència Episcopal Espanyola.

Camilo José Cela, escriptor.  
 Pedro Lain Entralgo, catedràtic i ex rector de la Universitat de Madrid.  
 Salvador de Madariaga, escriptor.

Antonio Buero Vallejo, autor teatral.

Josep Antoni Maravall i Casanoves, president de la Associació Espanyola de Ciències Històriques.

Pedro Sáinz Rodríguez, ex ministre d'Educació.

Luis Rosales, poeta i doctor en filologia romànica.

Miguel Delibes, escriptor.

# 1. La selectividad como solución inadecuada

Frente a un problema de evidente gravedad —la incapacidad en medios y profesorado de la actual Universidad para responder a las demandas sociales de enseñanza superior—, ¿qué solución se ha creído encontrar? La cifrada en la palabra "selectividad", término equívoco cuyo sentido conviene precisar. No se designa con él la natural exigencia de unos niveles de capacidad y conocimientos imprescindibles para acceder a los estudios universitarios —lo cual nadie puede, lógicamente, discutir—, sino la concreta implantación de unas pruebas que se supone deben determinar si aquellos necesarios niveles se han alcanzado o no.

Ahora bien, la selectividad así entendida únicamente puede cortar drásticamente y provisionalmente el agobio inmediato de la afluencia de estudiantes a una Universidad que no puede acogerlos, pero deja en pie, y aun agrava, los grandes problemas sociales y educativos implicados en la cuestión. Señalaremos la insuficiencia del proyecto de selectividad en ambos órdenes, así como los perjuicios que entraña.

## *En el orden social.*

*La selectividad derivaría inevitablemente hacia una reducción en el número de graduados superiores.* Aunque se ha enunciado la intención de una exclusión clara en el proyecto de tal criterio limitativo (declaraciones del señor director general de Enseñanza Universitaria, en las Cortes, el 29 de mayo), afirmándose que las pruebas se orientarían únicamente a la de-

terminación de unos niveles y objetivos de aptitudes, es claro que esta exigencia se vería rebasada ante una gran afluencia de estudiantes que poseyeran esos niveles de preparación, pero cuyo número siguiera haciendo patente la incapacidad en medios de la Universidad para recibirlos. En esta incapacidad real se encuentra la raíz del problema.

Por tanto, la selectividad amenaza con privar al país de los graduados superiores de que está necesitado, siendo así que España ocupa un puesto anómalamente bajo en el cuadro de la población universitaria de las diversas naciones del mundo. Las estadísticas que a este respecto han ofrecido los organismos más fidedignos (Ministerio de Educación y Ciencia, OCDE, UNESCO) han sido oportunamente recogidas y difundidas por comentaristas y críticos en la prensa desde distintos ángulos (por ejemplo, Juan María Lumbreras, en "Ya", 9-V-74; Carlos París, en "Triunfo", 13-IV-74), y por los mismos procuradores en la Comisión de Educación de las Cortes (por ejemplo, los señores Carao Hernández y Gallego Romero, en el debate del 16 de mayo).

En consecuencia, amenaza con privar a la sociedad de los investigadores que tanto le faltan, agravando la dependencia ya existente en nuestro país respecto a los técnicos superiores y científicos extranjeros. Se ha recordado recientemente que el déficit originado por "royalties" es del orden de los 14.000 millones de pesetas, en tanto que la investigación tecnológica y fundamental es sumamente baja (J. Pérez Guerra, en "Informaciones", 30-III-74). Y se

han citado las palabras de informe de la OCDE sobre la política científica española (Publicaciones del MEC, Madrid, 1971) de que "el desarrollo científico e industrial supone que el país tenga la capacidad de acoger y utilizar la tecnología extranjera, lo que implica que desarrolle un potencial científico propio en el ámbito de la enseñanza superior y de la investigación...".

Reducir el acceso a los estudios superiores en vez de hacer un notable esfuerzo de ampliación y mejora de la enseñanza universitaria sólo puede tener como consecuencia el condenarnos a la dependencia tecnológica del extranjero.

## *En el orden educativo*

*La selectividad no garantiza una selección objetiva.* La ciencia pedagógica ha criticado ya suficientemente la validez de las pretendidas pruebas selectivas. Tras rigurosos estudios estadísticos, se ha concluido: "Medios de evaluación cuya fiabilidad parece probada pueden, sin embargo, producir serios errores de selección" (F. Hotyat: "Les Examens". L'Institut de l'Unesco pour l'Éducation; en "Documents pédagogiques internationaux". París, Bourrelier, pág. 43). Y la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación señala: "Una evaluación real de los resultados obtenidos por el alumno o el estudiante deben fundarse menos en las indicaciones sumarias proporcionadas por un examen que en la observación de su trabajo durante todo el período de estudio considerado" ("Aprender a ser". Alianza Editorial, pág. 288).

Como es lógico, estos aspectos negativos de los exámenes para una auténtica selección son tenidos en cuenta en las Universidades extranjeras donde impera la selectividad; así, en los Estados Unidos, según recordó el profesor Severo Ochoa, partidario del sistema (declaraciones a la prensa de

Madrid el 21 de mayo), éste se basa en el historial académico del candidato y en informes de sus anteriores profesores, no en exámenes selectivos.

Estas consideraciones pedagógicas fueron las que llevaron a la implantación del C.O.U. en sustitución de las pruebas de madurez del Preuniversitario.

*La selectividad no puede sustituir a la selección gradual y global en el sistema educativo.* Es claro que un solo examen no puede suplir un conocimiento directo y duradero de un estudiante, reflejado en su historial académico, y ello tanto en lo que se refiere a su rendimiento como a sus aptitudes, aunque sin duda puede perfeccionarse la forma, contenido y elaboración de esa información académica. En realidad, la selección natural se hace a lo largo de todos los estudios, y ya se ha observado que la Ley General de Educación es marcadamente selectiva: prevé una fuerte selección al acabar la Enseñanza General Básica (artículo 20); el B.U.P. es, en sus tres cursos, orientador y seleccionador, así como lo es el C.O.U. (J. M. Lumbreras, artículo citado). Ahora bien, toda esa previsión general se agrietó cuando se implantó prematuramente el C.O.U. (a pesar de las oportunas advertencias en contra de la Asociación de Catedráticos de I.N.E.M.) antes de poner en marcha el B.U.P., del que debía ser la coronación. Aun así no puede afirmarse que el C.O.U. no cumpla una función seleccionadora. El argumento en que se apoya tal afirmación —el elevado número de aprobados que proporciona— no tiene solidez alguna, teniendo en cuenta que es precisamente el elevado número de fracasos escolares el que fundamenta los juicios negativos sobre toda acción docente.

El carácter gradual y global —desde la Básica a la Universitaria— que debe tener la selección por un ex ministro de Educación, el señor Ruiz-Giménez, que agrega: “Lo que plantea serias incógnitas es el que se produzca la selectividad en el umbral de la Universidad, jugándose a una sola carta muchos años de esfuerzo y sa-

crificio... Entiendo que la selectividad no debe ser aplicada como fórmula de emergencia, sino como principio global para toda la enseñanza. No creo que la selectividad deba ser aplicada como máscara del “*numerus clausus*” (declaraciones a “Las Provincias”, de Valencia, 26-V-74, pág. 15). Así, al intentarse convertir todo un proceso general y natural de selección en un examen único y decisivo, se ha deformado de tal modo una realidad educativa que ha podido decir un procurador en Cortes: “Este proyecto de ley es la degradación de la selectividad. La selectividad no puede resolverse con una prueba única” (señor Henríquez Hernández, en el debate del 21 de mayo).

*La selectividad no garantiza la calidad de la enseñanza.*

La importancia que inevitablemente adquirirían las proyectadas pruebas de acceso a la Universidad, significaría una reorientación de la enseñanza en sentido regresivo. Precisamente se perdería lo que se pretende alcanzar —el logro de unos niveles “formativos”—, ya que la inflación del examen entraña un peligro reiteradamente puesto de relieve por los educadores: “Por una especie de efecto de retorno, son los exámenes y no los programas los que regulan el contenido de la enseñanza. Pero estas pruebas sólo pueden cubrir un aspecto parcial de los objetivos escolares, con lo que los exámenes contribuyen a empobrecer y desequilibrar el contenido trazado... al sistema pedagógico” (Hotyat, ob. cit.).

Con su implantación se daría un paso atrás en relación con el C.O.U., curso sin duda perfectible, pero que surgió sobre una acertada orientación pedagógica; todo lo que de valioso tiene en su finalidad formativa, en sus metas de adiestramiento en el trabajo intelectual, se convertiría en un esfuerzo puramente informativo, siempre perturbado por la sombra del examen futuro que se alzaría ante la labor de profesores y alumnos.

Pero si las perspectivas en orden a la calidad de la Enseñanza Media pueden calificarse, con la selectividad, de regresivas, no menos negativas resultan respecto a la calidad de la Universitaria.

En efecto, *la selectividad no resuelve el problema universitario*, es decir, el verdadero problema: el de la baja calidad de los primeros niveles universitarios por falta de un profesorado adecuado. La reducción del alumnado, sobre ser injusta, no resolvería la cuestión, que se plantea en el plano docente. Que el problema es de falta de medios de la Universidad lo ha percibido bien la opinión pública, que lo ha resumido en la fórmula: “No sobran estudiantes; faltan Universidades”. Y en este sentido lo han formulado no pocos procuradores en las Cortes: “La solución de los problemas no está en restringir el acceso a la enseñanza superior, sino en dotar mejor a ésta de centros, profesorado y demás medios” (señor Seligrat, el 22 de mayo); “Pretender abordar la solución del problema de masificación universitaria por la vía de la selección en el ingreso en la Universidad, supone intentar paliar los efectos sin resolver las causas” (señor Conde Bandrés, el 21 de mayo), etc. Todos los que se enfrentan con la cuestión —sean partidarios o no de la selectividad— coinciden en apreciar este hecho: “La calidad de la enseñanza en la Universidad está bajando a pasos agigantados” (señor Sancho Rof, el 30 de mayo), y ello por falta de medios y concretamente de lo que es esencial: el profesorado.

*Origen y fin de la selectividad. El “numerus clausus”.*

El origen del proyecto de selectividad es preciso situarlo en la anterior etapa administrativa y en el Consejo de Rectores celebrado en Toledo del 22 al 24 de febrero pasado. Puede decirse que el actual equipo ministerial ha seguido en este problema no sólo el planteamiento, sino también la solución apuntada por Julio Rodríguez durante su breve gestión gubernativa: “La masificación constituye uno de los grandes males de la

Universidad actual, entendiendo por tal concepto el elevado número de alumnos que llegan mal preparados de un C.O.U. difícilmente controlable por parte de la Universidad y que constituyen un lastre fácil a las desviaciones de su misión universitaria. Cada vez se hacen más precisas y justificadas las pruebas de valoración para el ingreso en cada Facultad" ("Ya", 4-X-73).

En este sentido se pronunció también el Consejo de Rectores. El comunicado oficial del mismo dice que "fue objeto especial de atención la selección del alumnado en las distintas formas de la educación universitaria, con el fin de garantizar el pleno cumplimiento de la función social que de esta selección puede esperarse" ("Ya", 26-II-74).

Respondiendo a este acuerdo del Consejo de Rectores, según informa la prensa, el Ministerio desplegó "una intensa actividad para traducir a disposiciones más concretas las líneas generales de política universitaria

marcadas en dicha reunión". Entre esas disposiciones se encontraba el proyecto de selectividad, que, en el fondo, se propone la implantación del "numerus clausus". Es lo que se desprende de lo subrayado en esta información aparecida por entonces: "Y cuando aprueben este examen [los alumnos] manifestarán, por orden de preferencia, las carreras de la rama que quisieran estudiar. Luego, en esta fase ulterior del proceso selectivo, se tratará de complacer a todos en la preferencia expresada en primer término, *hasta el momento en que deje de haber plazas disponibles en esa Facultad*" ("Ya", 27-II-74). Es decir, que según los propósitos originarios de que procede el proyecto de selectividad, ni aun el aprobado en las pruebas de acceso supone la garantía de conseguir un puesto escolar universitario.

Tanto en la presentación como en la defensa del proyecto se ha tratado de disimular y aun negar el "numerus clausus" que en él se implica; aunque alguna vez, en la exaltación

dialéctica de los debates parlamentarios, haya acabado por confesarlo públicamente el rector de Valladolid, señor Rodríguez Villanueva: "La selección y, si fuera preciso, el "numerus clausus", son necesarios para salvar la Universidad" ("Ya", 5-VIII-74). Aquí se manifiesta claramente el sentido que se confiere al fenómeno de la masificación. No se ha intentado establecer si este crecimiento de la población universitaria es o no beneficioso para el país; simplemente se ha llegado a la conclusión de que perjudica a la Universidad; de ahí la solución arbitrada: reducir drásticamente el número de estudiantes superiores.

COMISION DE ESTUDIOS DE LA ASOCIACION NACIONAL DE CATEDRATICOS DE INSTITUTO: *Selectividad o Colegios universitarios. Dos soluciones a la masificación*. Madrid, Departamento de Publicaciones de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, 1974, páginas 19-26.

## 2. Manifiesto de la Asamblea de P.N.N. de la Facultad de Letras de Valencia

Los profesores no numerarios y becarios de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, reunidos en asamblea y ante la proximidad de las pruebas de acceso a la Universidad, creen necesario hacer el siguiente manifiesto a la opinión pública:

1. — La portura del Ministerio de Educación y Ciencia, en la ley de la selectividad, se basa sobre dos postulados explícitos:

a) El excesivo incremento del alumnado en la Enseñanza Superior, fenómeno al que se califica como "masificación" de dicha enseñanza.

b) La baja calidad de la enseñanza impartida en estas condiciones y su consecuencia lógica: el bajo nivel de conocimientos del alumnado.

2. — Es fácil desmentir el primer postulado con cifras en la

mano. El anuario estadístico de la UNESCO, para 1970, señala que en España hay 653 estudiantes de Enseñanza Superior por cada cien mil habitantes, lo que significa que estamos por debajo de países como Chile (801), Grecia (856) o Costa Rica (862), para no hablar ya de USA (4.137), Noruega (1.261), Francia (1.211) o Bulgaria (1.173). En una lista de 25 países España ocupa el décimonoveno lugar. La conclusión es evidente: en nuestro país no hay, ni mucho menos, un exceso de estudiantes, sino un defecto de presupuesto destinado a Enseñanza Superior, que se traduce en: 1) escasez de centros; 2) escasa capacidad de los existentes; 3) dotaciones deficientes para los mismos; 4) enorme desproporción entre el número de estudiantes y el de profesores que imparten clases... Si en una habitación de dos metros cuadrados se

hace vivir a diez personas, lo que tenemos no son muchas personas, sino poca habitación. La adaptación de la Universidad al creciente número de estudiantes (producto del desarrollo económico del país) sólo es posible, como reconoce el informe de la OCDE sobre España (1973) y como preveía la Ley General de Educación, mediante la reforma de uno de los sistemas fiscales más regresivos del mundo, reforma que fuera capaz de financiar dicha adaptación. La no puesta en práctica de esta reforma, por la presión de determinados intereses, trata de ser compensada ahora por la ley de la selectividad: en lugar de ampliar la habitación se expulsa a los que no caben.

3.— Respecto al segundo postulado, el ministro ha declarado repetidas veces (verbigra: 17-4-74) que la selectividad va a significar un incremento en la calidad de la enseñanza. Si de lo que se trata es de resolver la supuesta baja calidad de los estudiantes que el sistema mismo, con su planificación, ha formado, seleccionar a los estudiantes es la mejor forma de olvidar que la responsabilidad es del propio sistema y atribuírsela a los estudiantes. Pero si de lo que se trata es de la baja calidad de la enseñanza impartida, entonces, ¿para qué seleccionar a los estudiantes, que son las víctimas y no los causantes?, ¿por qué no preguntarse sobre las verdaderas causas? Están en la mente de todos: una planificación deficiente y realizada sin consultar a los interesados (profesores, estudiantes, padres de familia...), escasez de medios (bibliotecas, laboratorios, investigaciones...), un profesorado en régimen de pluriempleo que no encuentra tiempo ni para preparar adecuadamente las clases ni para estar al día en su materia, debido fundamentalmente a los bajos salarios y la inestabilidad del empleo, desproporción entre el número de docentes y el de estudiantes, etc. Si éstas son las verdaderas causas, seleccionar a los estudiantes no es más que poner un parche inoportuno allí donde menos se necesita, escapando a la exigencia de soluciones auténticas.

4.— Con todo lo dicho, sin embargo, no se apunta el hecho más grave. Las pruebas de acceso a la Universidad no son más que el último eslabón de una cadena de selecciones de naturaleza esencialmente clasista. La planificación del sistema global de la enseñanza en España determina, inevitablemente, que la población estudiantil procedente de las clases bajas sea sistemáticamente eliminada a medida que ascendemos en el escalafón educativo, imposibilitando la igualdad de oportunidades teóricamente reconocida y frenando el despegue social y cultural de la gran mayoría del país.

Dicha cadena se inicia en la *Educación Preescolar* (cuya importancia para el futuro escolar del niño es decisiva), que, al no ser obligatoria, determina la no existencia de centros estatales para satisfacerla y el monopolio de la misma por centros privados, cuya carestía margina de dicha educación a las clases menos favorecidas. La selectividad es ya un hecho, y un hecho social, antes de empezar la *Educación General Básica*.

Esta constituye el segundo eslabón en la cadena de la selectividad. En efecto, se dice que es obligatoria y que, por lo tanto, se da en ella la igualdad de oportunidades, pero:

a) Los centros privados marginan, por sus precios, a las clases no privilegiadas.

b) Los centros estatales no son en número suficiente ni tienen capacidad necesaria para absorber al resto de la población en edad escolar.

c) Como consecuencia, queda un elevado número de niños sin escolarizar, que pertenecen por entero a las capas bajas.

d) Considerando tan sólo a los niños efectivamente escolarizados, resulta que la mayoría de los centros, tanto estatales como privados, no reúnen las condiciones mínimas para impartir una enseñanza adecuada.

e) Algunos centros sí las reúnen; la casi totalidad de ellos, sin embargo, queda reservada para una minoría económicamente privilegiada, cuyos hijos resultan así privilegiados en la enseñanza.

f) En el País Valenciano hay que añadir un nuevo problema: la enseñanza en castellano, única lengua oficial, supone un grave handicap para los niños cuya lengua materna es el valenciano, y se convierte en una barrera selectiva para el acceso a niveles superiores de educación.

Frente a esta serie de problemas el Ministerio viene respondiendo con una política de subvenciones a los centros privados, en lugar de emprender una decidida ampliación de la capacidad escolar del sector público, que beneficiaría a los sectores populares. Las subvenciones, sin embargo, no han contribuido, como es palpable, a la gratuidad de la enseñanza: lo que no se carga a título de enseñanza, se carga a título de alimentación, transportes, "va-rrios", etc.

Al finalizar la E.G.B. nos encontramos con el tercer eslabón de la cadena selectiva. El estudiante podrá canalizarse bien a través de la Formación Profesional, bien a través del B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente). Es evidente que la base cultural y familiar, la diversa calidad de la enseñanza recibida en la E.G.B., la prometeda gratuidad de la Formación Profesional y la carestía del B.U.P., van a hacer que sea la clase social a la que se pertenezca quien de verdad determine el futuro del estudiante. Los sectores menos privilegiados tenderán a ser absorbidos por la Formación Profesional, mientras los más favorecidos se dirigirán, con facilidad, hacia el B.U.P., que, por otra parte, dispone de su correspondiente barrera selectiva antes de iniciarse.

Del B.U.P. se pasa al C.O.U. y de éste a la Universidad (también se puede pasar desde la Formación Profesional, pero resulta ingenuo creer que será un camino transitado). La Universidad, último eslabón de una

cadena educativa, es también el último eslabón de una cadena de selección social, cuyo más claro exponente es el bajísimo porcentaje (en algunas universidades nulo) de estudiantes procedentes de la clase trabajadora.

5. — Por toda esta serie de circunstancias nosotros, que como ciudadanos concebimos

la enseñanza, desde su nivel más elemental al más elevado, como un servicio público al que tienen exactamente el mismo derecho todos los sectores y clases sociales y que, como profesores universitarios, conocemos que no es cierto ni que nuestra Universidad tenga un exceso de estudiantes ni que el remedio a la baja calidad de la enseñanza sea la selectividad,

manifestamos a la opinión pública nuestro firme rechazo a las pruebas de acceso a la Universidad e invitamos a todos los sectores afectados a que se manifiesten, como opinión pública, en relación con las mismas.

Valencia, 13 de mayo de 1975.

### 3. ¿Un mero retoque?

Cuando hace un año la Comisión correspondiente debatía en las Cortes el proyecto de ley para el establecimiento de pruebas de acceso a las Facultades, E.T.S. y Colegios Universitarios, tuvimos la paciencia de ir espiando algunos de los argumentos que la ponencia oponía a los procuradores que habían presentado enmiendas a la totalidad. Ya sabíamos que las Cortes devuelven raramente al Gobierno un proyecto de ley, sobre todo cuando se trata de cerrar y no de abrir, como era el caso. Pero sentíamos curiosidad por conocer las poderosas razones que podían avalar la implantación de una de las leyes más impopulares que en los últimos años hayan podido discutirse en las Cortes.

Según la crónica de "Informaciones" del día 14-5-74, los argumentos de la ponencia al rechazar las enmiendas mencionadas pueden resumirse así:

"El sistema de pruebas de acceso a la Universidad no puede considerarse incoherente ni con el instaurado por la Ley General de Educación ni con la

tendencia predominante en el mundo, pues salvo los países anglosajones, que por lo demás cuentan con mecanismos de selección muy eficaces, en la mayor parte de los Estados modernos existen pruebas finales que de una forma u otra implican un procedimiento de selección entre los estudios medios y la Universidad. La situación actual es de una pérdida indudable de calidad de la enseñanza y despilfarro de los recursos humanos. Este nuevo sistema viene a reforzar el espíritu de la Ley General de Educación y no implica nada más que una reforma puramente sectorial y muy concreta del sistema educativo, un mero retoque".

Sinceramente creemos que la tendencia en todo el mundo no es a poner trabas en el acceso a los estudios superiores, sino a fomentar la preparación de un número creciente de científicos y técnicos altamente especializados. Los mecanismos de selección a los que se alude en los países anglosajones suponemos que serán mecanismos extraacadémicos, socioeconómicos. Y no es fácil afirmar

que la sociedad española carezca de tales barreras.

Es cierto que hay países, como Francia, donde perdura un fuerte examen al final de los estudios medios; precisamente porque perdura una grave discriminación social en el sistema educativo: el ciclo corto y el ciclo largo, tantas veces denunciados por las organizaciones obreras y democráticas de aquel país. En fin, ciertos países socialistas practican el sistema de que al finalizar los estudios medios, la gran mayoría de los estudiantes pasan a la producción durante una año o dos antes de poder ingresar en la Universidad, para que, al ingresar después en ésta, conozcan prácticamente los métodos y los problemas del trabajo manual.

Y de esta práctica general sólo están excluidos los alumnos con un expediente particularmente brillante en la enseñanza media. Pero este sistema se basa: a) en una enseñanza UNICA, gratuita y obligatoria para todos hasta los 16 años; b) en la uniformidad de los centros de enseñanza, que dota de gran homogeneidad a los expedientes de todos los alumnos a nivel nacional, homogeneidad que entre nosotros no puede existir por estar dividida la enseñanza en estatal y privada.

En definitiva, lo realmente curioso es que se eche mano cuando conviene de lo que en otros países se hace en tal o

cual campo particular y en cambio se defiende a ultranza la originalidad de nuestros sistemas en cuestiones mucho más generales.

Por lo que respecta a la calidad de la enseñanza, ya hemos argumentado extensamente en otras págs. (cf. "Triunfo", 13-4-71) y no es cosa de repetirse. Y en cuanto al despilfarro de recursos humanos, baste recordar que en las pruebas de acceso a la Facultad de Medicina de la Complutense en diciembre de 1973 —pruebas que fueron, de alguna manera, un ensayo piloto de la selectividad que ahora se quiere implantar—, de 2.200 alumnos declarados aptos en C.O.U. y candidatos a la carrera de Medicina, fueron rechazados 1.850, siendo así que el país necesitaría ya en este momento unos 25.000 médicos más de los que tiene para poder plantearse seriamente el enjugar el déficit de 200.000 camas de hospital que arrastra (cf. "Mundo Social", mayo 1974, pág. 14).

En fin, creemos que vale la pena acudir a la Ley General de Educación para comprobar si la proyectada selectividad es en efecto un mero retoque o, por el contrario, se trata de algo más profundo. Pero antes vamos a recordar lo que "Informaciones" del 26-1-74 decía sobre los proyectos del nuevo equipo ministerial en materia educativa, sin que dicho equipo haya desmentido nunca tales proyectos:

"El organigrama del sistema educativo está en estos momentos sujeto a una profunda revisión. El nuevo equipo ministerial está trabajando sobre las reestructuraciones aconsejables en el sistema creado por la Ley de Educación (...); el trabajo de reestructuración está hecho, según nuestras noticias, sobre las siguientes bases:

El proceso educativo debe ser sin solución de continuidad: Enseñanza General Básica, Formación Profesional Primer Grado, Formación Profesional Segundo Grado (...), gratuitas las tres primeras (...), salvo que voluntariamente en la última etapa de la E.G.B. el alumno

opte por continuar su educación en el área colateral o independiente Bachillerato - Universidad".

Y más adelante:

"El Bachillerato es una modalidad educativa especial que no tiene por qué ser continuidad sin solución de la E.G.B. (...). Es aconsejable que se amplíen los tres cursos que marca la ley para este nivel (...). El acceso al Bachillerato es muy tardío. Los 14 años pueden anticiparse en dos años (...). La prolongación sin solución de continuidad de la E.G.B. al Bachillerato no garantiza los criterios de selectividad que deben presidir en este campo educativo. La masificación de los Institutos de Enseñanza Media lleva a la masificación universitaria; en el sistema actual existe la contradicción (...). Se nota la falta de un examen final de valoración que debiera ser requisito obligatorio para la obtención del título de Bachillerato. Su implantación supondría una última instancia de selectividad. La Universidad y su puerta de acceso, que es el Bachillerato, están fundamentadas en un principio aristocrático, en el sentido etimológico de la palabra y, por tanto, reservado a los que reúnan las tres circunstancias de capacidad, vocación y voluntad".

Y el trabajo de "Informaciones", "según sus noticias", termina así:

"La ventaja más destacada es que evita la masificación del Bachillerato y de la Universidad, reservando este campo educativo a los verdaderamente capaces".

Recordemos ahora el preámbulo de la Ley General de Educación:

"El período de Enseñanza General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar (...) con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza (...). El Bachillerato unificado y poliva-

lente (...) de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan también llegue a ser gratuito".

La cosa no puede estar más clara. Quienes redactaron el preámbulo de la Ley General de Educación tenían in mente, sin duda alguna, la tendencia dominante hoy en todo el mundo a prolongar el período de escolaridad UNICO, gratuito y obligatorio hasta los 16 años. Precisamente ése ha sido uno de los criterios más utilizados en los últimos años por la UNESCO y otros organismos para valorar, más allá de la retórica y las declaraciones de los políticos, en qué medida se podía hablar de que el sistema educativo de un determinado país era un sistema progresivo. Y los gobernantes de las más diversas tendencias se han trazado con frecuencia como meta de política educativa esa prolongación de la enseñanza UNICA, gratuita y obligatoria de los 14 a los 16 años.

En España hubiera sido quizá mucho proponerse esa meta, a menos que paralelamente los legisladores se hubieran propuesto otros objetivos igualmente ambiciosos e innovadores. Pero un primer paso, importante en el contexto español, fue sin duda el establecer una enseñanza UNICA, gratuita y obligatoria hasta los 14 años. Ciertamente es que la E.G.B. fue únicamente el sucedáneo del prometido Bachillerato Elemental para todos. Y que la pretendida igualdad de oportunidades seguía y sigue sin realizarse desde el momento en que la E.G.B. puede cursarse en centros tan diversos entre sí como un Colegio Nacional, antigua Escuela Graduada, y el Colegio privado de tal o cual orden religiosa, de tal o cual apellido ilustre. Pero no cabe duda de que la implantación del principio era, en sí, un paso adelante.

Con esta Ley de Selectividad, por el contrario, se ha dado el primer paso hacia el establecimiento de otros esquemas educativos. Y no decimos de nuevos esquemas, porque de nuevos van a tener muy poco, ya ese primer paso va a ser un paso atrás. Que, si pronto se ve seguido del resto de los pro-

yectos expuestos en el citado número de "Informaciones", nos llevará en poco tiempo a una situación semejante a la que definía la Ley Moyano, de hace más de un siglo, y el Plan de Bachillerato de 1938. Y con el resto, que ya dejamos expuesto, se vuelve a la discriminación consistente en la existencia de dos enseñanzas paralelas antes de los 14 años: la Primaria, hoy E.G.B., que habrá de desembarcar en la Formación Profesional; y la Media o B.U.P., que conducirá gozosamente a los gozosamente a los más afortunados hacia una Universidad elitista o, si se prefiere, aristocratizante, en el sentido etimológico de la palabra, naturalmente. Es decir, no sólo se vuelve la espalda a la perspectiva que tímidamente marcaba

el preámbulo de la Ley Villar en cuanto a la futura posibilidad de prolongar la enseñanza UNICA, gratuita y obligatoria más allá de los 14 años, sino que también se lanza por la borda lo que pudiera haber de positivo en esa Ley y se rechaza la idea de una enseñanza UNICA y obligatoria incluso hasta los 14 años.

Lo realmente curioso es que la Ley Villar es todavía la única Ley GENERAL de Educación en España y que nadie se pronuncia abiertamente en contra ni menos aún se habla de derogarla, lo cual no es óbice para que se haya aprobado una nueva Ley educativa que representa un giro de 180° con respecto a ella.

Cada cual es muy dueño de defender sus ideas sobre la educación nacional, incluso si la realización de esas ideas comporta un serio retroceso en la distribución de unos bienes —la educación, la cultura, el dominio de la alta técnica— cuya demanda se ha incrementado fuertemente en los últimos años. Lo que nos resulta inadmisibles es que esa marcha atrás se disfrace de mejora en la calidad de la enseñanza. El que a un vuelco radical en la política educativa general del país se le llame "un mero retoque".

JOSE MANUEL TORRE ARCA  
Catedrático

Soria, mayo 1975.

---

# Sobre la enseñanza de la formación política, social y económica en el B.U.P.

*La comisión encargada de presentar un informe sobre la asignatura de Formación Política, Social y Económica al Claustro de la Facultad de Ciencias Económicas, al Colegio de Doctores y Licenciados y al Colegio de Economistas, nos ha facilitado el texto por ella elaborado, para su publicación en ESCUELA 75:*

## I

Con fecha 18 de abril de 1975, el "B. O. E." ha desvelado lo que será el nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente, poniendo de esta manera en funcionamiento las disposiciones previstas en la Ley General de Educación de 1968. Dentro de la estructuración de los nuevos cursos —tres exactamente— se dispone una serie de asignaturas obligatorias y otras optativas: dentro de las primeras, y a partir del 2.º del B.U.P. los alumnos deben asistir durante dos horas semanales a la enseñanza de *Formación Política, Social y Económica*, en las que, a tenor de la O. M. publicada en el "B.O.E.", se estudiarán temas como: "La

renta nacional, sus aspectos sociales", "Factores de producción", "La propiedad", "Concepto de economía", "Actividad económica", "Política social", "La constitución", "Organización del Estado", "La participación política", etc., etc. Al margen de las recomendaciones ideológicas que dichos estudios deben atender dentro del contexto del Bachillerato, "tendrán como finalidad contribuir a la formación del carácter y del desarrollo de hábitos cívico-sociales, que propicien la colaboración con los demás, el entrenamiento progresivo en las responsabilidades sociales" —se apunta como finalidad la "adquisición de conocimientos básicos en la terminología social, económica y política".

La misma orden ministerial inserta un anexo donde se citan las asignaturas del B.U.P. y las titulaciones concordantes o idóneas para el profesorado encargado de ellas; así, en la asignatura de Latín, por ejemplo, se señala para su impartición a un licenciado en Filosofía clásica o licenciado en Filosofía y Letras; pero, curiosamente, no se especifica quién debe enseñar la *Formación Política, Social y Económica*. Hasta la fecha los docentes responsables de la misma tenían tan sólo una vinculación directa con la Secretaría General del Movimiento, sin que se necesitara una titulación semejante a la exigida para otras materias. Sin embargo, en nuestros días es evidente que las enseñanzas de Economía o de Política están cada día más directamente engarzadas dentro de las Ciencias Sociales, lo que sin duda plantea el problema de que las personas responsables de estas materias requieran una titulación acorde con el avance científico de las mismas; algo, por otra parte, que es perfectamente normal en el resto de las disciplinas del nuevo B.U.P.

## II

Lo anteriormente expuesto merece ser situado en un contexto que le otorgue su verdadero sentido: la enseñanza de la economía en los estudios secundarios. Las experiencias previas en este terreno han sido tan reducidas que justifican dedicar toda la atención a esta nueva penetración de la economía política en la enseñanza secundaria, que puede ser una forma de evitar la situación descrita por José Luis Sampedro: "El bachiller o alumno de enseñanza media y preuniversitaria sale de las aulas conociendo, por ejemplo, lo que es la calcopirita; pero sin haber recibido la menor información sobre lo que es un Banco. A pesar de que, indudablemente (sin la menor intención por mi parte de menospreciar la calcopirita), es casi seguro que el flamante bachiller habrá que recurrir a algún Banco durante su vida, siendo, en cambio, poco probable que le afecte algo relacionado con la calcopirita. Y hasta me atrevo a añadir que, de afectarle, puede que sea únicamente por motivos económicos en la mayoría de los casos".

La ausencia de la enseñanza de la economía no es algo fortuito y casual, sino que puede ser consecuencia de una actitud política. Lo muestran ciertas opiniones como la que citamos del polígrafo montañés y la mención de los años en los que se introdujo la economía en España. La cita de Menéndez y Pelayo está dedicada a Jovellanos: "Fue economista, y no es éste leve pecado, como que de él nacen todos los demás suyos". Las fechas son: la primera, la de 1835, en la que se introduce por mano de constitucionalistas y de Eudald Jaumeandreu en el Instituto Barcelonés; la segunda es la de 1869, cuando de la mano de Gabriel Rodríguez penetra en la enseñanza media de la madrileña "Escuela de Institutrices", auspiciada por la Institución Libre de Enseñanza; la tercera y última ha sido subrayada recientemente por Juan Velarde: se trata de una asignatura titulada "Principios de técnica agrícola, industrial y económica".

En el segundo curso en que se incluía había de tener un contenido claramente económico. Unos cuantos puntos del cuestionario pueden mostrar hasta qué punto era un programa económico: escuelas económicas, valor y precio, crisis económicas, emigración, colonización, reformas agrarias, reforma agraria española, desamortización o, por último, riqueza agrícola española, riqueza forestal, producción ganadera, riqueza industrial de España, consideraciones finales y legislación agrícola. Esta programación quedó lamentablemente eliminada en el plan de 1938 o el plan del examen de estado, sin que tuviera ya continuidad.

Jesús López Cancio, Delegado Nacional de Juventudes entonces, "rompió algo este silencio", al lograr que los alumnos de sexto de Bachillerato dieran una asignatura cuya primera parte se denominaba política económica. El hecho de que entrase por medio de una de las "tres Marías" hizo disminuir, pienso, su eficacia. La medida que entrará próximamente en función no resuelve este último aspecto. Una buena solución sería que esta asignatura la diesen licenciados en Ciencias Económicas o en Ciencias Políticas. Ello implicaría sin duda que en los diversos Institutos se establecieran las cátedras y las agregaciones correspondientes. Y ello sea dicho, con la misma normalidad con que las matemáticas las explican licenciados en Exactas, y la literatura, licenciados en Letras. Es decir, por un estricto cumplimiento de las reglas de la especialización del trabajo.

La aparición del C.O.U. supuso una experiencia de importancia. El artículo 33 de la L.G.E. contempla las asignaturas optativas con la finalidad fundamental de facilitar la "orientación vocacional". Al amparo de este objetivo, aparecieron ya en el primer curso experimental un buen número de asignaturas que pretendían poner al alumno de bachillerato en contacto con posibles campos profesionales. El carácter de "novedad" que algunas de estas materias tenían no hacía sino poner de relieve las tremendas deficiencias y arcaísmos del esquema existente hasta el momento. En el caso concreto de los estudios introductorios de Economía y Sociología, una amplia gama de especialidades universitarias —Historia, Derecho, Sociología, Ciencias Políticas, Empresariales, Económicas, Ciencias de la Información— debería recibir a sus alumnos sin el menor conocimiento básico de ciencias.

La oportunidad de organizar una asignatura de este tipo no fue desaprovechada. El programa del curso correspondiente en la Universidad de Valencia, señalaba dos objetivos fundamentales: a) Introducir al alumno en el área de conocimientos de las ciencias sociales. b) Alcanzar un mínimo de conocimientos teóricos que hagan posible la comprensión, por su parte, de la estrecha vinculación entre los temas desarrollados y la realidad social circundante.

La experiencia concreta ha sido breve, porque en las nuevas normas parece haber desaparecido aquella preocupación por la "orientación vocacional" que justifica la aparición de las optativas y el nuevo esquema no hace sino recordar el ya conocido de "ciencias y letras". La extensión que durante estos cuatro años de vigencia

alcanzó la enseñanza de la Economía y Sociología en el C.O.U., se vio también limitada por problemas burocráticos: no deja de sorprender que en el presente curso académico 1974-75 sólo 28 alumnos pudieran estudiar Economía en centros oficiales —Institutos de Carcagente y Fuente de San Luis—, mientras 435 lo hacían en 15 privados. Allá donde no se ha enseñoreado del problema la "competencia administrativa", las clases han sido dadas en su inmensa mayoría por economistas (13 sobre 15).

Del "test" que ha supuesto la introducción a la Economía y Sociología en C.O.U., se pueden extraer conclusiones interesantes. La primera constatación es el peso que sobre los orientadores (profesores de Bachillerato) y orientados tienen sus esquemas y conocimientos previos de las materias, y la Economía, desde luego, es su gran desconocida. Tanto es así que en segundo lugar habría que destacar que la asignatura optativa no ha llegado a asegurar ni siquiera los conocimientos básicos de los futuros estudiantes de la Facultad de Económicas y Empresariales. Téngase en cuenta, como prueba de lo anterior, que sólo 539 alumnos cursaron la optativa en el curso anterior (73-74) —descuéntese de ellos un tanto por ciento de suspensos y otro de los que eligieron otras Facultades— y compárese la cifra con los 830 alumnos que están matriculados en el primer curso de esta Facultad. No sería arriesgado decir que ni el 50 % había cursado la optativa (la encuesta realizada en uno de los grupos de primero arrojó un 20 %). Si ni siquiera aquellos que eligen directamente la Economía como objeto de estudio profesional saben a qué van a dedicarse, desde luego, de los que fueron a pasar a otras Facultades en las que una formación básica en Ciencias Sociales tiene un interés cierto, sólo alguno, por casualidad, sabrá algo de ella.

La tercera anotación que merece la pena hacer está en relación con el contenido del programa de la única asignatura de Economía que ha existido en la enseñanza secundaria con un planteamiento científico. El programa de esta única experiencia deja bien claro que no por ser un curso introductorio sus contenidos son menos específicos, cubriendo un amplio campo —introducción a la sociología, economía general y de la empresa— dentro del cual se establecen amplias

interrelaciones, el curso de introducción a las ciencias sociales sólo puede ser desarrollado por especialistas. Los temas tratados lo son a dos niveles:

- Conceptual.
- Descriptivo.

El primero exige una visión de conjunto del campo de estudio, y el segundo, tan cambiante, una dedicación al mismo. En este sentido, si se pretende dar un contenido científico a estas enseñanzas, parece que es necesario que sean desarrolladas por economistas. La elección de los centros privados no deja de ser significativa, y se hace imprescindible a la vista de las enseñanzas que en este campo del B.U.P. se propone impartir una acción por parte del M.E.C. para que se adecúen a estas exigencias todos los sectores de la enseñanza, especialmente estatal.

### III

Este tipo de propuesta llegará a aplicarse un día u otro. El problema es que se aplique lo antes posible. La Economía Política y las Ciencias Sociales encontrarán y deben encontrar su forma de expresión en nuestra enseñanza secundaria. Multitud de países lo hacen y no es ya momento de retrasarlo más. En algunos incluso la enseñanza llega al nivel primario.

Este tipo de propuestas puede tener además la enemiga de algunos de los profesionales especializados en la enseñanza media. Un problema objetivo, el del paro profesional, justifica el que pueda aparecer como un acto reflejo una oposición. Insistir, sin embargo, en esta línea sería erróneo, puesto que el pleno empleo de este sector no se logra, racionalmente, si un licenciado en Ciencias Físicas explica Economía o Ciencia Política. Esta medida sería de carácter corporativista y no arreglaría a la larga ni a la media problemas de falta de trabajo que responden sin duda a otras motivaciones o a otras soluciones. Ni el hecho de que la enseñanza de las ciencias sociales no sea neutral ideológicamente ni que no resuelva un problema de grupos sustanciales de licenciados que no son de Economía o de Política, no deben ser barrera para que el problema no encuentre una definitiva solución.

# notas

Una manera muy especial de celebrar  
el Año Internacional de la  
Mujer y algunas reflexiones sobre  
las leyes... y la arbitrariedad

En los Institutos Nacionales de Enseñanza Media del Distrito Universitario de Valencia se ha vuelto a poner en vigor este curso 74/75, un olvidado aspecto de la ordenación de dichos centros, que tiene mucho que ver, como se comprenderá fácilmente, con la celebración del Año Internacional de la Mujer.

En efecto, parece ser que la intención de celebrar tal año ha sido la de hacer tomar conciencia de todas las discriminaciones (laborales, familiares, etc.) a las que esté sometido el sexo femenino en nuestras sociedades. Uno de los aspectos cruciales de esta discriminación lo constituye, sin duda, la distinta educación dada a chicos y chicas, proporcionándoles muy diferentes perspectivas y motivaciones, tanto para la prosecución o no de los estudios como para el objetivo de éstos. Nada de extrañar, pues, que se reivindicque la coeducación en todos los niveles ni, más aún, que ésta sea un hecho ya, desde hace bastante tiempo, en tantos países. Y es aquí donde viene a cuento hablar de la especial manera con que la Inspección de Enseñanza Media de nuestro distrito ha querido, sin duda, celebrar este año internacional:

En los institutos mixtos, según la ordenación vigente, los alumnos deben ser agrupados, en la medida de lo posible, en aulas separadas. Ya se sabe: los chicos con los chicos y las chicas con las chicas. No obstante y desde hace bastantes años, nadie aplicaba una tal

medida y nuestros institutos funcionaban como centros en los que se practicaba la coeducación, con entera satisfacción de alumnos, profesores y padres. Pues bien, en el presente curso, y coincidiendo con el mentado año internacional, la inspección ha obligado a aplicar la norma de separación de sexos. Y de nada ha valido hacer llegar el sentir general, si no unánime, de que una tal medida sólo podría crear problemas.

Algunos han hablado de arbitrariedad porque en otros distritos, como los de Madrid, Barcelona, etc., esta medida no se ha adoptado y ni siquiera se ha mencionado nada al respecto. Pero el hecho es que la ley autoriza, incluso exige, una tal medida. Este es el inconveniente, sin duda gravísimo, de toda "apertura desde el sistema": la espada de Damocles de las ordenanzas vigentes pende amenazadora y puede dejarse caer en cualquier instante. Que lo digan si no los que han creído que apertura informativa significaba libertad de prensa. Los frecuentes secuestros y sanciones están ahí para deshacer el posible engaño. También es normal que se prohíba la proyección de un film en ciertas ciudades, mientras se pasa normalmente en otras (lo que está ocurriendo actualmente con "La prima Angélica"), o que se le niegue el pasaporte a un ciudadano por muy en regla que tenga su certificado de penales. No se puede hablar de arbitrariedad, porque estas eventuali-

dades están perfectamente previstas en las disposiciones respectivas.

La única solución, volviendo al problema de la coeducación que nos ocupa, estaría en una nueva ordenación de los centros, en cuya elaboración los sujetos de la educación (profesores, alumnos, padres...) intervinieran de manera decisiva. Precisamente circula actualmente un "proyecto de disposición por la que se regulan los Institutos Nacionales de Bachillerato", para el que la Administración ha pedido "sugerencias" al profesorado (lo que dista mucho de una verdadera participación, claro está, que exigiría posibilidad de voto, instancias de negociación...). Por lo demás, el tal documento no dice nada acerca de la coeducación, como tampoco lo dice la Ley General de Educación. ¿Seguirá, pues, todo igual? Nos tememos que sí, al menos hasta el momento en que la participación de los enseñantes en la política educativa no se limite a los consabidos "oído el claustro" (que tantas veces hace recordar aquello de "por una oreja le entra y...") o simple recogida de sugerencias que a nada comprometen. En definitiva, hasta el momento en que, en todos los órdenes de la vida social, se practique la democracia, con sus formas precisas de participación y de control de la autoridad por quienes la han elegido.

G. P.

# Un empresario valenciano opina sobre la Universidad

## Entrevista con don Joaquín Muñoz Peyrats

*Nuestra revista, a lo largo de todas sus páginas, intenta expresar, una y otra vez, cómo el hecho pedagógico no puede ni debe ser circunscrito a una serie de técnicas o métodos de aprendizaje, aislándolo de un contexto social, económico, político, ideológico, etc., que está operando en todo momento, no sólo a nivel de estructura, organización, etc., de la enseñanza, sino incluso en la aplicación de uno u otro método, en el tipo de actividades escolares que se realizan, etc., etc.*

*Es por ello que, como ya viene siendo costumbre en nuestra publicación, ESCUELA 75 intenta tomar el pulso a los diferentes sectores y problemas cuya incidencia en el hecho educativo es notoria.*

*Ante nosotros un hombre de empresa: Joaquín Muñoz Peyrats, vinculado, sin duda alguna, a un sector de la sociedad, la burguesía valenciana, que podemos decir que se halla en estos momentos en una situación lo suficientemente crítica como para que necesite reflexionar acerca de su futuro como tal, su posición ante los diversos problemas del País Valenciano, etcétera.*

*Muñoz Peyrats ha contestado con toda claridad al cuestionario que le hemos presentado. ¿Es su postura suficientemente representativa del sector social en que se halla? ¿Responde a sus exigencias aquí y ahora? ¿Es su posición suficientemente amplia como para que puedan converger en ella otros tipos de posiciones? Veámoslo.*

Antes de contestar al cuestionario que se me formula, tengo que advertir que mis ideas sobre la materia están sujetas a revisión y cambio, sobre todo cuando de la Universidad se trata, y de la Universidad española. Si bien es cierto que se dice, y no sin fundamento, que la Universidad por todas partes está siendo objeto de renovación, sufre crisis honda, en nuestro caso, por sus peculiares características y su entorno político-social, sus males aparecen como más difíciles de sanar y su diagnóstico pide diferente medicación y más radical tratamiento que en otros países y lugares.

Dogmatizar sobre un tema de esta categoría, es tentación en la que desearía no caer, máxime cuando huyo, por forma de ser y pensar, de sentar principios o partir de esquemas fijos e inmutables.

Tampoco pretendo aquí entrar en la letra pequeña de un programa para la Universidad, sino esbozar a grandes rasgos mis ideas sobre el particular.

La Universidad es algo vivo y dinámico que se desarrolla dentro y en la sociedad que la rodea. La Universidad, aunque no se desee, está condicionada por ideologías religiosas, filosóficas o políticas, motivaciones históricas e influencias sociales. Es un recinto donde no sólo se enseña y se aprende, sino que es receptiva de todas las corrientes y sensible a todas las formas de pensar.

En la Universidad se crea, se transmite, se lanza y se acuña, o es caja de resonancia para todas las modas y modos del pensamiento.

No reconocer la premisa anterior es, para mí, ignorar el

verdadero sentido de la Universidad. Por eso no nos debe extrañar ni chocar su enorme sensibilidad y receptividad para todo cambio, para todo lo "nuevo" y para toda transmutación. De ahí también su incomodidad para la Sociedad establecida y confortablemente anclada en formas y principios tradicionales. Su conflictividad, porque hoy, más que en otras épocas, se conjugan y se encuentran más virulentamente las diferentes capas generacionales, porque el espacio y el tiempo tienen hoy dimensiones y velocidades antaño desconocidas. La protesta es cada vez más frecuente cuando más hermética o integrista es la sociedad donde la Universidad se encuentra inmersa.

El grado de libertad de una sociedad está —contrariamente a lo que se pueda pensar— en relación inversa al grado de

subversión, porque una sociedad libre se adapta a las circunstancias del momento con mayor flexibilidad y elasticidad, las comprende y las moldea, e incluso las prevé y, en suma, tiene mayor autoridad.

Una sociedad rígida, un estado totalitario, podrá poner barreras y barricadas al pensamiento, condicionarlo o recortarlo, pero nunca someterlo. Pronto o tarde ella o él creará problemas irresolubles; ahí está la Historia, y la historia reciente.

1.— *Cada día va tomando más cuerpo la consideración de la enseñanza —y la Universidad con ella— como una industria, y esto tanto en los países del área capitalista como en los del área socialista, aunque, claro está, con objetivos y planteamientos distintos. Sin embargo, en ambos casos, una consideración así de la enseñanza comporta toda una serie de exigencias de orden económico, político, ideológico, etc. ¿Cuáles serían, a su juicio, esas exigencias aquí y ahora?*

1.— No desearía se comparara la Universidad con una industria. Si la Universidad es algo, es una fábrica y un laboratorio.

No se puede hablar de exigencias a la Universidad, sin hablar de exigencias a la sociedad y viceversa.

En general, a la Universidad se le pide que sea el gran motor de nuestra cultura, el centro de formación de la juventud, el sitio donde se forjan las nuevas generaciones para poner en práctica más tarde todo un caudal de enseñanza que allí han aprendido. Por eso hoy la mayoría de los padres, cualquiera que sea su condición económica y a costa de cualquier sacrificio, entienden que la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos es un título universitario, título universitario que se pretende sea la primera credencial para una serie de puestos de trabajo en el mundo económico, laboral, docente o de investigación. Por eso se pide que en la Universidad no sólo "se esté", sino que se estudie, aprenda o trabaje, como en cualquier otra parte, incluso más intensa y exhaustivamente,

por el miedo a un tiempo perdido de difícil o imposible recuperación. Por eso la sociedad exige que en la Universidad se trabaje, y trabaje tanto el alumno como el profesor.

Me atrevería a decir que lo que acabamos de afirmar en el párrafo anterior son ideas generalmente acatadas por todos. Me gustaría, sin embargo, añadir algo más, cuya general aceptación puede ponerse en tela de juicio. La Universidad es para mí, además, el sitio donde se desarrolla y confirma que la libertad es uno de los motores más importantes del quehacer humano; el lugar de convivencia de todas las tendencias, incluso de los gérmenes y embriones de las nuevas. La mujer o el hombre no acaban en la Universidad con su título, sino que deben permanecer ligados, unidos a ella siempre. La Universidad, si bien debe estar abierta e influida por todas las corrientes, debe no olvidar, por otra parte, el sitio geográfico donde está enclavada, los afanes, intereses y anhelos de la gente y de la sociedad que de una forma próxima e inmediata la rodea.

Por otra parte, habrá que considerar las premisas mínimas y, a nuestro parecer, necesarias para que la Universidad pueda tener el clima y el ambiente necesario para desarrollarse tal como arriba hemos expuesto. He aquí, para mí, las principales:

a) A nivel político, la existencia de un *sistema democrático*, en que el respeto de los derechos humanos y el ejercicio de las libertades estuviera perfectamente establecido constitucionalmente y garantizado por los tribunales.

El reconocimiento de una *autonomía regional*, que llevará, como es lógico, aparejada una verdadera descentralización administrativa. La Universidad se beneficiaría al estar regionalizada, de una mejor y más directa gerencia, de un control más sencillo y democrático, al estar más en contacto con la base, y un grado de participación más amplio y de una mayor responsabilidad de sus órganos rectores. Evitaría burocratismos innecesarios y haría frente con

mayor facilidad a los problemas que pueden plantear una mayor entrada en la Universidad de nuevos estudiantes, recogiendo más auténticamente los ambientes locales, sus inquietudes y sus deseos.

Esta Universidad regional y autónoma elegiría de su seno su propio gerente y junta de gobierno. Los órganos rectores confeccionarían los programas, contratarían al profesorado y elaborarían el presupuesto. Todo ello debería ser aprobado por la Asamblea.

La Asamblea estaría formada, no sólo por los órganos rectores y el patronato de la Universidad, los alumnos y los profesores, sino también los licenciados o graduados.

(Tenemos que hacer hincapié en que el licenciado no cesa o termina la Universidad cuando consigue su diploma, sino que debe permanecer en ella, de forma activa, durante toda su vida).

La contratación de los profesores se haría libremente; sin exigir necesaria u obligatoriamente título académico o nacionalidad, y por el tiempo que se juzgara necesario o se pactara contractualmente.

b) La forma de sostener económicamente la Universidad regional y autónoma debería ser a base de su propio presupuesto equilibrado. Todos sabemos que esto es prácticamente imposible. De ahí que entre otros considerandos expongamos como principales los siguientes:

Si bien es cierto que hay que hacer compatible que la Universidad esté abierta y sea asequible a toda persona que desee entrar en ella, también hay que tener en cuenta el costo de la misma.

Por lo tanto, la Universidad presupone, tal como la propugnamos, una discriminación según los niveles de renta.

Por eso, y en líneas generales, deberán existir dos tipos de matrículas para las clases más acomodadas y para las de renta insuficiente.

Las diferencias de costo entre ambas sería muy grande.

Existiría, por otra parte, un control riguroso y democrático para clasificar estas matriculaciones.

Para evitar pérdidas materiales o inmateriales, el universitario aportaría su ficha de estudios desde que empezara la enseñanza básica y ésta sería su más válida carta de presentación a las puertas de la Universidad.

Paralelamente, la Universidad dotaría de becas o bolsas de estudio, para aquellos estudiantes que la ganasen o se hicieran merecedores de las mismas.

Becas, bolsas de estudio, premios, etc., vendrían donados por personas físicas o jurídicas, instituciones o fundaciones públicas o privadas.

Estas donaciones ayudarían a equilibrar el presupuesto de la Universidad y, por último, el presupuesto regional y nacional, controlado y votado democráticamente, acudiría a la financiación de la Universidad.

c) Ideológicamente, y como ya hemos dicho antes, debe ser libre y ajena a toda influencia o presión del poder.

2. — *¿Cuál cree que ha sido el comportamiento tradicional de la burguesía valenciana ante el problema de la cultura y la enseñanza en nuestro País? A título indicativo, podríamos, por ejemplo, señalar la diferencia entre la burguesía madrileña y la catalana en su actitud ante la cultura y la lengua.*

2. — Yo no creo que el comportamiento de la burguesía valenciana frente a la enseñanza, sea hoy muy diferente a la de Madrid o Barcelona, ni siquiera tradicionalmente. Si hay diferencias de forma o de matiz, habrá que buscarlas en las siguientes promesas, entre otras:

— La élite intelectual ha sido más abundante en Barcelona y en Madrid que en Valencia y, por lo tanto, más influyente.

— El poder económico ha sido más extenso e intenso que en Valencia y por eso entendió antes, y lo pudo pagar, la necesidad del estudio universitario.

— A fuer de ser autocrítico, diría que la sociedad valenciana, hasta fechas muy recientes, ha padecido de "practicismo"; es decir, que lo importante era la práctica, no las teorías. Sin caer en la cuenta que ésa era una vieja "teoría" en desuso hace ya más de cien años.

Dentro de los factores económicos y sociales, creo que ha tenido influencia, entre otros, el marcado carácter agrícola de nuestra sociedad y de una agricultura tradicional, especializada, intensiva del monocultivo y poco experimental. Nuestro talante, más mercantil que industrial o financiero. Pero esos tiempos acabados están.

Yo afirmaré que la burguesía valenciana es consciente hoy de la importancia de la Universidad y anda preocupada por el mal cariz que ésta está tomando. Posiblemente no conozcamos el remedio a sus males, pero sí notamos y vivimos sus fallos y sus fallas.

3. — *Estamos asistiendo en estos momentos a apasionados debates acerca de problemas tales como la estructura económica del País Valenciano. En el meollo de estos debates se señalan los cambios de bases a que estamos asistiendo en cuanto a estructura económica sobre la que hemos estado asentados hasta ahora. ¿Cuál tendría que ser, a su juicio, la aportación de la Universidad a este cambio de bases?*

3. — La Universidad no es sólo el recinto geográfico donde está situada. La Universidad necesita conocer los temas que preocupan a la sociedad y la sociedad hacer consultas frecuentes y pedir estudios y dictámenes para los problemas que tiene planteados. En una Universidad también hay —o debe haber— laboratorio. Esa íntima convivencia sería la mejor de las aportaciones. Por otra parte, insisto en la regionalización de la Universidad y su plena autonomía, no sólo económica, sino gerencial.

En el País Valenciano existen ejemplos claros, aunque todavía poco frecuentes, e incipientemente de colaboración entre la empresa privada y la Universidad o ciertos Institutos, como el de Agroquímica y Tecnología de Alimentos.

4. — *¿Cuáles son los cambios que advierte usted entre la Universidad que usted vivió y la Universidad actual? ¿Responde ésta a las necesidades objetivas de nuestro País?*

4. — No creo que los cambios en la enseñanza o en la forma de enseñar sean sustancialmente diferentes, desde mis tiempos de Facultad hasta ahora.

El mayor número de estudiantes, la carencia de profesores y medios, están hoy más agudizados que en mi tiempo, y como no se han resuelto ni esos ni otros problemas que la Universidad tiene planteados, la crisis es hoy más profunda y amplia.

Estamos muy lejos, por tanto, de cubrir las exigencias reales que la enseñanza y la vida universitaria tienen planteadas, y estamos lejos porque tengo la impresión que ni siquiera se ha hecho el estudio idóneo para conocer los problemas, la lista de las prioridades y la forma de encontrar las soluciones.

5. — *Colocados ante una transformación profunda de nuestras estructuras educativas, ¿cuál sería su posición ante problemas tales como la lengua del País Valenciano o la estatización de la enseñanza?*

5. — Por todo lo antedicho, se puede adivinar mis ideas y posiciones ante muy diversos problemas.

La lengua es una decisión que a la Universidad regional autónoma atañe.

La lengua valenciana es una de las fuentes de cultura más apreciables de nuestro País, que hay que preservarla, cuidarla y enriquecerla como algo vivo y dinámico. El castellano es el gran patrimonio que hay que cuidar por su belleza y universalidad. Ambos son perfectamente compatibles y, en ningún caso, excluyentes. Ante este carácter bilingüe, los estudiantes tendrán derecho a re-

cibir la enseñanza en y de su propia lengua. Ambas enseñanzas recibirán, sin discriminación alguna, la necesaria atención presupuestaria con cargo a los fondos públicos.

La *Universidad privada* y la *autónoma regional* son perfectamente compatibles. Yo de lo que no soy partidario es de la Universidad oficial o estatal, tal como hoy está planteada.

Pero en todo caso, en lo que sí que no hay dudas es:

Primero: La Universidad española debe salir cuanto antes de la situación en que se encuentra sumida.

Segundo: Para ello es necesario tomar medidas de todo tipo y, en especial, de índole política, por muy radicales y a fondo que se precisen, y como

tales son decisiones no sólo a nivel de gobierno, sino del país.

Entiendo que un Estado autoritario tenga una Universidad, si puede, dictatorial; es decir, donde lo importante es el orden, la disciplina y el acatamiento al poder establecido. En una democracia la situación es muy otra. El problema es irresoluble cuando el poder pierde la autoidad.

# La formación del profesorado

## El XXXI Congreso Internacional del Movimiento de la Escuela Moderna (Técnicas Freinet) en Burdeos

A la entrada de la Facultad de Letras de la Universidad de Burdeos, una serie de carteles nos presentan los principios y reivindicaciones del Movimiento de la Escuela Moderna: "La pedagogía Freinet es la expresión libre, el tanteo, la investigación individual y en grupo, la organización cooperativa de la clase, la responsabilidad del joven por él mismo. Queremos 15 alumnos por clase, para conocer a cada niño tal como es él y para que se desarrolle a su ritmo; para permitir que todos se expresen y se escuchen. Queremos colegios de seis clases como máximo, pensadas para el niño; queremos una arquitectura escolar, pensada en las necesidades de los que van a utilizarla y un verdadero equipo escolar (formado por enseñantes, padres, médicos y animadores...)"

Resulta difícil calcular cuántos eran los miembros del Movimiento que hay en Francia; allí, en el Congreso, había unos mil doscientos, la mayor parte venidos de Francia.

Dos innovaciones tenía este Congreso de 1975. Por una parte, la organización y los temas era cosa de las comisiones y

no de la Permanente del Movimiento. Estas comisiones habían decidido los temas a discutir —con la aportación de documentos, grabaciones y diapositivas para confrontarlas y discutir las. Por otro lado, un pequeño festival de películas realizadas por los propios alumnos, era otra de las novedades.

### SUS OBJETIVOS

En la larga tarea por cambiar de educación, la Pedagogía Freinet propone soluciones a los problemas que se plantean hoy los padres y los enseñantes más conscientes, con mayor voluntad de actuación.

No como finalidades en sí, sino como medios para avanzar tanteando experimentalmente, en el camino de una educación popular, a ritmo con la vida y con el progreso tecnológico. No para encasillar a los niños de hoy para un mañana enajenante, sino para inflarles un espíritu crítico, creativo, que les permita a su vez estructurar un tipo de vida de acuerdo con las condiciones y exigencias del mañana.

### LAS ACTIVIDADES

El Congreso se desarrolló mediante fórmulas de trabajo diversas:

- Confrontación de ponencias, en comisiones ampliadas con la aportación de los congresistas.
- Trabajos de comisiones restringidas.
- Debates sobre temas propuestos e improvisados.
- Comisiones de talleres, reuniones, trabajos prácticos y discusiones en torno a un documento concreto.
- Veladas, espectáculos y actividades varias.

Tampoco podía faltar el conocimiento del medio y sus problemas, para lo cual se realizaron varias visitas: acondicionamiento de la costa, instalación de centrales nucleares, la viticultura, la expansión urbana, que luego fueron motivo de debates y comentarios.

## LOS TRABAJOS

La aportación de los Grupos Departamentales ha consistido en más de doscientos trabajos de importancia diversa, desde la preparación de un panel sencillo o múltiple hasta una vasta exposición; desde la sencilla comunicación hasta la animación de un amplio debate; desde la proyección de unas diapositivas hasta la presentación de películas de quince minutos; desde la presentación de trabajos modestos hasta el desarrollo de innovaciones en la creación y nuevas modalidades de las técnicas y útiles escolares.

Los trabajos pueden agruparse en siete grandes rúbricas:

- 1 — Organización y vida de la clase.
- 2 — Técnicas de la clase. Aprendizajes.
- 3 — Útiles pedagógicos.
- 4 — Producciones de las clases. Realizaciones.
- 5 — Vida del Movimiento de la Escuela Moderna. Cursos. La formación permanente de los enseñantes.
- 6 — Estructuras de relación. Apertura de las clases dentro de la escuela y al exterior. Condiciones de trabajo.
- 7 — Actualización de las Técnicas Freinet y de la organización del Movimiento de la Escuela Moderna.

Un tal caudal de aportaciones y el interés que suponía todas y cada una obligan a una cuidadosa preselección de los temas que interesan a cada participante, con el desaliento de no poder beneficiarse de todo cuanto allí se discute, experimenta y exhibe.

Si, dentro de la modestia de nuestros tanteos y nuestros avances en el conocimiento y aplicación de la pedagogía de la Escuela Moderna, precisamos de la experiencia de los educadores franceses, creemos que podemos solicitarles materiales altamente valiosos para estudio y aplicación.

## PRESENCIA INTERNACIONAL

Los congresos del ICEM tienen el impacto de atraer la presencia de educadores de otros países deseosos de beneficiarse de esas experiencias aludidas. En este Congreso se señaló la presencia de enseñantes procedentes de Suiza, Bélgica, Holanda, Alemania Occidental, Túnez, Argelia, España, Polonia, Rumanía, Dahomey, Reunión, Colombia, Japón, Brasil, Marruecos, EE. UU. y Alto Volta.

Con esta ocasión se desarrollaron varias conversaciones informativas sobre la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna).

### CONCLUSIONES DEL CONGRESO

Al final del Congreso fue publicado un documento que era el testimonio de reflexión de muchos congresistas y, entre otras cosas, decía: "El ICEM no puede ignorar el malestar entre los enseñantes ante los problemas y contradicciones de la escuela actual. Por eso proponemos la preparación de un proyecto en función de una nueva sociedad donde no se dé la explotación del hombre y se tengan en cuenta sus necesidades, permitiendo a cada cual realizarse al máximo. Este será nuestro proyecto de EDUCACION POPULAR y tendremos en cuenta:

- Sobre la autogestión.
- La función del saber.
- La función de las relaciones.
- La función de la organización.
- Al nivel de la institución escolar y en su conjunto.
- Sobre otra concepción de los valores que ponga en discusión la división del trabajo intelectual y manual.
- Un planteamiento de las nociones de retraso sociocultural y las desigualdades sociales.

Nuestro objetivo es conseguir que este proyecto de trabajo y reflexión sea tomado por el conjunto del Movimiento y que podamos entre todos realizar un documento que nos sirva de base para nuestra actuación futura.

F. T.

### RIDEF - 1975 EN ARGELIA

El Encuentro Internacional de los Educadores Freinet tuvo lugar del 15 al 29 de julio, en la ciudad de Tlemcen (Argelia).

Este encuentro se organizó para todos aquellos educadores interesados en la pedagogía Freinet y en el estudio de la situación escolar del país que lo organiza. Junto al trabajo de intercambio pedagógico existieron los grupos de investigación de ambiente sobre Argelia, con los siguientes apartados: Civilización, cultura y educación, vida económica y política y talleres (fotografía, diapositivas en "blanco y negro", expresión corporal, impresión, etc.

Las sesiones tuvieron lugar en el Instituto de Tecnología de la Educación de Tlemcen. Tlemcen es una de las ciudades más antiguas de Argelia, cuna de un antiguo reino bereber y refugio de muchos de los moriscos expulsados de España. Guarda numerosos monumentos de clara influencia granadina y talleres de artesanía.

### EN PORTUGAL

Otro importante Encuentro Internacional de la Pedagogía Freinet se efectuó del 20 al 27 de julio en Alcanterilha (Algarve), organizado por el Movimiento da Escola Moderna de Portugal, con este programa de actividades:

- Iniciación a las Técnicas Freinet.
- Profundización.
- Talleres.
- Técnicas de impresión.
- Estudio del medio.
- Partir de cero: cómo comenzar en Pedagogía Freinet en escuelas poco dotadas de medios.

# Actividades del Seminario

## Información de los grupos de trabajo

### Quinta sesión de sensibilización

En esta sesión se abordó la problemática que presenta la organización de la clase en grupos de trabajo. Se trató de analizar, por tanto, la estructura formal de una clase activa —la ordenación de los contenidos se estudiaría en la sesión posterior—.

El desarrollo de la sesión fue el siguiente:

Grupos de seis personas analizaban una cuestión de la clase mientras eran observados. A partir de la observación y de las impresiones de los miembros de los grupos, se vieron los factores de dinámica que habían tenido lugar. Tomando como punto de partida la reflexión sobre la propia vivencia en el grupo, se pasó a ver cómo y qué tipo de problemas se pueden presentar en el transcurso de una clase. En líneas generales se apuntaron:

- La participación desequilibrada.
- Las dificultades en la cohesión de los grupos.
- Individuos que dentro de un grupo se marginan o se sienten marginados.

- Surgimiento de tensiones internas, fenómenos de rechazo...
- Formación de pequeños subgrupos.
- Aparición de liderazgos.

De todos estos aspectos se insistió en los factores que inciden en la participación y en el "parasitismo" en la tarea. Entre los externos se vio que había que tener en cuenta: la diferente madurez de cada grupo, las diversas aspiraciones o

expectativas, el peso de los hábitos de la enseñanza tradicional, la discontinuidad del trabajo de los grupos. Entre los factores internos se enumeraron: la frecuencia de diálogos, las intervenciones muy largas, los enfrentamientos, los bloqueos o inhibiciones, las intervenciones no consideradas por el grupo, la imposibilidad de intervenir, el desinterés, etc.

Como soluciones para poder vencer estos obstáculos se concluyeron, en primer lugar, la programación adecuada del trabajo —para la revisión del funcionamiento de los grupos— elucidaciones en cada grupo—, y en casos extremos se consideró la reestructuración de los grupos (sobre este punto las opiniones fueron muy dispares).

Para comenzar a resolver el "parasitismo" —consecuencia del hábito adquirido del aprendizaje en función de los exámenes y de la inseguridad personal— se señalaron como soluciones: motivar, elucidar, responsabilizar y gratificar.

De la evaluación de la sesión entresacamos algunas de las respuestas a la pregunta: "¿En qué medida han sido alcanzados los objetivos?":

- "Podrían haberse obtenido conclusiones más interesantes si se hubiera solicitado la exposición de casos prácticos por parte de los asistentes que han utilizado la técnica de grupos..."
- "Se ha visto relativamente clara la dinámica existente en el grupo y los problemas planteados".
- "Creo que se ha alcanzado satisfactoriamente, en cuanto me han aportado puntos de vista y opiniones, a los que difícilmente accedo en el medio en que normalmente me desenvuelvo".
- "Creo que la gran dificultad está a la hora de la práctica... ¿Podría hacerse un estudio por materias?..."
- "En un cincuenta por ciento de sus posibilidades, por la falta de discusión en la asamblea".
- "Poca "practicidad". Discusión a nivel exclusivamente teórico".
- "Se han visto una serie de problemas y unas soluciones, pero éstas me parecen pocas".
- "Sólo en parte, en tanto que las participaciones en el grupo de trabajo no han sido todo lo productivas que fueran de desear, ni tampoco la puesta en común en la asamblea".

Asistieron treinta y cinco enseñantes.

# Informe del equipo de dirección de nuestro Seminario sobre el curso 1974-75

Presentado al pleno del Seminario en la reunión del 22 de junio

## 1 — OBJETIVOS:

Con el fin de luchar contra el fracaso escolar, el Seminario pretende como objetivos inmediatos el perfeccionamiento de la calidad de nuestro trabajo en clase, es decir, la formación activa y permanente de los enseñantes. Ello permitirá el que ya desde ahora elaboremos, mediante nuestro trabajo diario, una alternativa pedagógica para una sociedad democrática, paralelamente a la construcción de una alternativa más global.

## 2 — PLAN DE TRABAJO ELABORADO EN OCTUBRE DE 1974:

En la sesión de trabajo realizada en octubre y completada por una posterior para la discusión de los objetivos y principios del Seminario, se confeccionó un plan de trabajo, que, en líneas generales, se concretaba del siguiente modo:

### *Grupo de Psicología:*

a) Trabajo interno: Estudio y profundización de los factores que inciden en el desarrollo intelectual: factores afectivos, papel de la actividad, lenguaje, factores provenientes de las condiciones de escolarización, etcétera.

b) Trabajo externo: Charla en la Asociación de Padres de Alumnos del Sagrado Corazón de Godella. Artículos en "Las Provincias". Participación en sensibilización.

### *Grupo de Análisis de la Realidad:*

a) Trabajo interno: Elaboración de un libro sobre la educación en España (enseñanza preescolar y E.G.B.). Ampliación del trabajo del curso anterior sobre la estructura educativa en Valencia al resto del país valenciano.

b) Trabajo externo: Charlas-coloquio. Artículos en "Las Provincias". Participación en sensibilización.

### *Grupo de la Clase Activa:*

a) Trabajo interno: Estudio de la dinámica de grupos, la motivación, y la gestión democrática en la clase.

b) Trabajo externo: Artículo para el Boletín sobre las fases del aprendizaje. Colaboración en la sensibilización con una sesión sobre el aprendizaje y otra sobre la dinámica de grupos. Colaboración con los otros grupos en la preparación de un "stage" de verano.

### *Grupo de Análisis de la Institución Docente:*

Equipo de la Revista, formado por un secretariado de redacción, un equipo de administración - difusión - distribución y un consejo de redacción. Se programaron CUATRO números para este curso y se insistió en la importancia de la presencia en sus páginas de trabajos elaborados por los demás grupos del Seminario.

Equipo de Dirección, encargado de coordinar el trabajo realizado en el Seminario y de las relaciones con las demás comisiones del Colegio y con otros grupos de pedagogía de Valencia y del exterior. Se le encomendó la organización de la sensibilización y la elaboración de un anteproyecto de principios y objetivos del Seminario para su discusión y aprobación por los grupos de trabajo.

## 3 — TRABAJO REALIZADO:

El Grupo de Psicología ha llevado a cabo dos charlas en Godella, sobre la enseñanza preescolar y sobre los problemas de la inteligencia, y, además, la primera sesión de sensibilización.

El Grupo de Análisis de la Realidad ha hecho el trabajo sobre la enseñanza en España y ha ampliado su estudio al País Valenciano. Ha dado dos charlas en asociaciones y ha publicado en la Revista un artículo sobre "Llengua i societat". Algunos de sus miembros han participado en la segunda y quinta sesiones de sensibilización.

El Grupo de la Clase Activa, después del primer trimestre, se dividió en dos, trabajando sobre distintos temas: gestión democrática y motivación.

El Grupo de Gestión se encargó de la sexta sesión de sensibilización y algunos de sus miembros participaron en la preparación de la tercera.

El Grupo de Motivación ha elaborado una encuesta.

Boletín: Han aparecido TRES números con el nombre de ESCUELA 75 (el primitivo nombre de BOLETIN DE PEDAGOGIA no lo aceptó el Ministerio de Industria), a imprenta y con una tirada de 3.000 ejemplares cada una. El cuarto número saldrá en septiembre.

Sensibilización: Según los resultados de la consulta al profesorado, se elaboró un programa de nueve sesiones mensuales aproximadamente: 1) Problemas del desarrollo intelectual. 2) Papel del profesor. 3) Preparación de una clase activa. 4) Estructuración de una clase en grupos de trabajo. 5) Análisis de los problemas de dinámica de grupos. 6) Breve consideración de los factores de aprendizaje. 7) Evaluación. 8) Análisis de la institución docente. 9) Condiciones necesarias para una enseñanza de calidad. De ellas, por razones coyunturales, no se realizó la séptima. La octava y novena se fundieron en una sola y se dedicó a la presentación y discusión del anteproyecto de alternativa democrática.

El Grupo de Análisis de la Institución Docente inició su trabajo en el mes de noviembre con el estudio de los movimientos educativos en Italia, pasando luego al análisis sobre España, con el fin de empezar a confeccionar algunos escritos sobre la función de la escuela

—a partir del libro de Reimer— sobre la escuela como inversión.

**Grupo Alternativa:** De acuerdo con lo propuesto en octubre, se elaboró el anteproyecto de principios y objetivos del Seminario que apareció en el primer número de ESCUELA 75. Con este documento como base y juntamente con las demás comisiones del Colegio y enseñantes de otros estamentos, se confeccionó un anteproyecto de alternativa democrática de la enseñanza. De cara a la difusión de este documento y para facilitar su discusión entre todas las personas interesadas en este tema, se crearon los siguientes grupos de trabajo: E.G.B., B.U.P., Profesional, Enseñanza Privada y Pública; formación de los grupos de B.U.P., Profesional y "País Valencià". El resultado del trabajo ha sido una serie de mesas redondas.

#### 4 — EVALUACION:

**Aspectos positivos:** En líneas generales, durante este curso se ha conseguido una gran difusión del trabajo realizado en otros años por el Seminario. En este sentido consideramos fundamental la participación del Seminario en la Alternativa Democrática, donde las tesis pedagógicas que se propugnan coinciden con las que más ha trabajado el Seminario desde que se creó. El trabajo realizado en las sesiones de sensibilización se puede considerar un éxito, ya que en las cuatro primeras el número de asistentes fue de 60 personas, y 30 en las tres últimas.

Esta aceptación pone de manifiesto el interés creciente de los enseñantes por los problemas pedagógicos y nos plantea la necesidad de continuar la investigación, abordando nuevos temas y profundizando en otros que ya resultan insuficientes. Es muy probable que muchos de los asistentes a estas sesiones se incorporen a los grupos de trabajo del Seminario para el próximo curso. El Boletín consideramos que ha dado un paso muy positivo con su legalización y su tirada a imprenta. También el contenido creemos que ha mejorado. Las dificultades se han planteado en

la difusión. De los 3.000 ejemplares se han distribuido menos de la tercera parte, con el consiguiente agobio económico de cara al cuarto número. A esto ha contribuido en gran medida el no haber obtenido la legalización total hasta el tercer número, lo que ha impedido hacer publicidad. En este aspecto consideramos que es fundamental para el curso próximo conseguir que una empresa distribuidora se encargue de su difusión por todo el país.

**Aspectos negativos:** Los grupos de trabajo, si bien han participado en las tareas de difusión y sensibilización, han descuidado su trabajo de producción. Esto se ha reflejado en la insuficiente colaboración en la Revista por parte de todos los grupos.

Ha habido dos grupos (Psicología y Gestión Democrática) que han interrumpido su trabajo por motivos diversos.

El equipo de dirección se ha visto muy absorbido por la organización de la sensibilización y por los problemas de la Revista, abandonando otros aspectos importantes para el Seminario: relaciones más estrechas con las demás comisiones del Colegio, contactos con otros grupos pedagógicos de Valencia y del exterior. En este sentido consideramos necesaria su ampliación con una cuarta persona. La colaboración que se inició con "Las Provincias" se ha abandonado.

#### 5 — "STAGE" DE VERANO:

Pese a que se formó un equipo para su preparación, se ha creído más conveniente para el Seminario la asistencia de todos los miembros que puedan a los cursillos que organiza en Barcelona el Colegio de Licenciados y Rosa Sensat, dado el gran número de enseñantes que allí se reúnen. Por otra parte, este año el Colegio de Barcelona ha solicitado la colaboración del de Valencia y del de Madrid para la preparación de uno de estos cursillos. La información más detallada sobre esto la enviaremos tan pronto como la tengamos y también se mandará a todos los asistentes a las sesiones de sensibilización.

#### 6 — PERSPECTIVAS:

Dado:

Que existe una inquietud por los problemas pedagógicos más generalizada.

Que los cursillos sobre didáctica organizados por la Comisión de Culturales del Colegio, con la participación de miembros del Seminario, han tenido gran éxito, dando lugar incluso a la formación de grupos de trabajo.

Que algunos miembros del Seminario están ya trabajando en grupos de didáctica.

Que el material ya elaborado en el Seminario sobre problemas generales de organización general de la clase en cuanto a funcionamiento y contenido, permite abordar la planificación del trabajo en clase de forma más detallada.

Que existen posibilidades de extender la sensibilización a sectores más amplios de docentes.

Que haría falta atender peticiones de otras comisiones del Colegio para la organización de actividades culturales, radio, etcétera.

Consideramos que sería interesante para el próximo curso:

La formación de grupos de trabajo por asignaturas en los que se desarrolle la concepción pedagógica del Seminario y que recojan al amplio número de enseñantes interesados en ellos.

Introducir junto a la actual forma de sensibilización otras formas, como la organización de cursillos por asignaturas.

Continuación del trabajo de aquellos grupos que estudien la fundamentación pedagógica de nuestro trabajo. Desarrollar el trabajo de la alternativa.

Participar regularmente en la Comisión de Actividades Culturales del Colegio.

Colaborar con la Asociación de la Imprenta: en charlas, intercambio de resultados de trabajo, etc.

Ampliación del Equipo de Dirección.

EQUIPO DE DIRECCION  
Valencia, 9 de junio de 1975.

# Primer cursillo de Didáctica de la Lengua y Literatura<sup>(1)</sup>

Cuando se planteó realizar un cursillo de didáctica de la lengua y la literatura, el primer problema surgido fue el del contenido. ¿Qué hacer? Sabíamos por nosotros mismos que las necesidades eran muchas, que teníamos bastantes vacíos que llenar desde que finalizamos los estudios académicos y también, por los resultados que en nuestra práctica pedagógica obteníamos, innumerables problemas.

Ignorábamos, por otra parte, la situación del sector, temiendo organizar el cursillo y que no acudiese nadie o, peor todavía, que, una vez en marcha, no se cubrieran las necesidades de todos los matriculados.

La matrícula nos desbordó. Habíamos acertado. El cartel anunciador señalaba una carencia que se iba a tratar de cubrir. José Bueno tenía en la cabeza que aquello no podía ser "el complemento circunstancial es esto", "los morfemas se enseñan así, así y así"... Enseñante, como el resto de los cursillistas, de lengua y literatura, impulsó un método similar al propuesto a sus alumnos: el trabajo en grupos. Pensó que era importante antes de abordar cualquier cuestión, ponerse de acuerdo en algunos puntos básicos: ¿Qué

es y dónde está la escuela? ¿Qué es educar? Presupuestos que, por poco sensible que se sea, el trabajo cotidiano los descubre como claves y ordenadores de nuestra actividad pedagógica.

Tras la discusión de estos puntos, los equipos estarán en situación de proseguir el cursillo. El método está ahí: en el trabajo de todos, para todos y desde todos. El problema de los contenidos está resuelto; nadie va a decidir por nadie; todos somos enseñantes. Bueno, desaparece. El cursillo se encauza, se desborda, se estanca, llega a brazos ciegos o que suponen un camino que excede el tiempo de diez sesiones. El cursillo deja un pequeño estiaje: Grupo de Didáctica de la Lengua y Literatura. ¿Qué se ha sacado en claro? Humildemente pensamos que ya nos conocemos cuarenta y seis enseñantes preocupados por nuestra profesión. Que algunos iniciaremos por primera vez en nuestras escuelas el trabajo en grupos. Que la lingüística teórica no es tan importante para un niño de trece años. Que la enseñanza de la lengua ha de hacerse a través de la literatura. Que hay, en suma, un grupo creado por nuestras necesidades y abierto a todos que continúa lo puesto en marcha: Grupo de Didáctica de la Lengua y Literatura. Sin pompa. En equipo.

(1) Véase el número anterior de ESCUELA 75, pág. 28.

C. SALAZAR

## Constancia de vacío

### Propuestas para un trabajo complejo

En ocasiones se nos presenta con singular evidencia la necesidad de un replanteamiento a fondo dentro de nuestras posibilidades. El segundo cursillo sobre didáctica de la lengua y literatura... fue escenario en donde ese vacío *se sintió* de manera acuciante; se palpaba una constante desazón por salir del cotidiano hábito de dar pasos de ciego.

Resultó evidente la utilidad de un trabajo en común que pudiese proporcionar al menos ciertos asideros que ayuden a escapar en lo posible de la clase de lengua-literatura concebida —con más o menos astucia— como noria ideológica. Para

ello se ha formado el grupo que en el Colegio trata de situarse frente a este hueco.

El punto de partida puede ser la situación de que habla France Vernier con respecto a su país:

"La toma de conciencia, bastante reciente, del hecho de que el aprendizaje del *francés* (lengua y literatura) está ligado más o menos directamente a las *ideas dominantes*, ha provocado en el caso de los enseñantes de todos los grados una interrogación positiva acerca de la finalidad de su enseñanza y de su práctica (*nada se enseña inoportunamente*).

Sin embargo, ello conduce, por falta de métodos de *recambio*, a un malestar que se traduce, en el caso de unos, en una afición a la explicación del texto o en la afición por la disertación cuyo aspecto caduco sienten (aunque la cuestión no sea ésta) y en las que no creen, pero que tampoco saben por qué reemplazar; en el caso de otros, por un replanteamiento teorístico, generalmente separado de toda aplicación práctica y que se dobla necesariamente cuando se trata de prepararse para el bachillerato o las oposiciones con una triste sumisión a las recetas del deber" (1).

(1) France Vernier: *¿Es posible una ciencia de lo literario?* Madrid, Akal editor, 1975, pág. 9.

Todo confluye en una crítica de la ideología chata sobre la clase de lengua-literatura y en el acercamiento hacia un trabajo complejo, problemático, de la "disciplina".

Antes que buscar "nuevas" teorías sobre los objetivos de una enseñanza de la lengua-literatura (¿quién puede creer todavía desde nuestra situación en estas cosas?), se trata de conseguir, de intentar en todo caso, instrumentos para una *práctica diferente* de ella. Y en eso estamos.

A. FERNANDEZ

# Nuestra práctica pedagógica

## CATALÀ A L'ESCOLA: Algunes experiències

Aquest curs, a moltes escoles ha començat a fer-se classes de llengua catalana com un pas més dins el procés de normalització lingüística al nostre país, però encara hi existeix força obstacles per tal que deixem de ser analfabets en la nostra qüestió.

La demanda de classes per banda de prou institucions (col·legis, falles, llars parroquials, clubs juvenils, ajuntaments, particulars...) és el resultat d'un llarg i esforçat treball de presa de consciència d'una part fonamental de la nostra personalitat com a poble. Aquesta demanda de nous professors, en general inexperts, no tant pel domini de la llengua com per la complexitat del problema a nivell pedagògic, ha posat de relleu la necessitat d'una formació adequada per a impartir aquestes classes.

La intenció d'aquest article és assabentar-vos de la curta experiència de tres professors de català durant el actual curs.

Fem classes a centres d'EGB: col·legis religiosos i escoles municipals. En tots ells les classes són fora de l'horari escolar, bé una hora abans del començament o en finalitzar-ne, amb el consegüent esforç de banda dels xiquets. El fet que la classe siga voluntària, fa que cada grup siga format per alumnes de diferents cursos, fins i tot de locals situats en diferents carrers, per tant s'hi troben amb una dificultat més: el desplaçament. No hi ha material didàctic escaient per als xiquets del País (llibres, discos, etc.) (1), i la freqüència de les classes és una o dues —segons centres— a la setmana.

Si analitzem la qüestió, trobem que el problema fonamen-

tal està en la planificació: de fet aquesta matèria no entra al programa de l'EGB. Es una classe, com hem dit, voluntària (si bé aquest podria ser un aspecte positiu, esdevé negatiu en tant que els xiquets no són educats en aquest sentit), i fora d'horari no existeix cap coordinació amb la resta del professorat, amb un total desconeixement del funcionament del Centre. La marxa interna de les classes també ens ha plantejat problemes respecte als diferents nivells de coneixements de la llengua entre els xiquets d'un mateix grup. A cada una de les nostres classes hi havia des de xiquets que parlaven correctament el nostre idioma, fins a xiquets que el desconeixien per complet i no entenien quan se'ls parlava. El nombre d'alumnes era l'usual a les nostres escoles, és a dir, de 30 a 40. Només quan la criba de la "voluntarietat" ha fet que disminuïra la quantitat d'assistents, el nombre, en algunes d'elles, ha esdevingut escaient. Darrerament, una de les classes funcionava de manera prou acceptable. Constituïda per 10 xiquetes i la mestra. Els objectius inicials de comprensió de la llengua parlada, expressió oral i expressió escrita s'han acomplit en una mesura prou satisfactòria tant per a les alumnes com per a la mestra. Nosaltres pensem que se'n deu al reduït nombre d'alumnes que ha permès una participació oral prou activa. Però als grups solen ser massa nombrosos i les possibilitats de participar-hi disminueixen en proporció inversa.

Les classes que funcionen una vegada a la setmana amb 30 xiquets, no són més que un projecte de classe: difícilment els alumnes poden fer conversació, difícilment trobem el nivell mig adequat per a obtenir un rediment quantificable.

En general podem dir que la nostra experiència d'ensenyament de la llengua es definiria

(1) Aquest curs la Caixa d'Estalvis va publicar el volum de Ferran Zurriga i Manuel Boix "Veles i vents", llibre de lectura i exercicis, molt important per a la nostra tasca. Dissortadament els exemplars no han arribat als xiquets de les escoles, puix l'edició s'ha distribuït com "obsequi" i s'ha oblidat el propòsit i finalitat del llibre.

com un projecte o una aproximació, com un intent que per al curs vinent i els següents deuria concretar-se en una planificació seriosa de la normalització de l'idioma a les escoles de tot el País Valencià. Abordar el tema seriosament suposa:

— Una anàlisi de la realitat de la població escolar: no és el mateix la ciutat que els pobles, els primers nivells que els nivells superiors.

— La inclusió dintre el pla general d'estudis i dintre l'horari escolar amb un tractament idèntic al de les altres matèries.

— La creació de tota una sèrie de material didàctic, adequat als alumnes del País Valencià i als diferents nivells.

— La formació pedagògica del quadre de professors.

L'acollida dels cursos de llengua ha estat bona i l'interés de pares i xiquets molt gran. Falta ara els mitjans correctes i les mesures concretes per a iniciar l'aprenentatge a totes les escoles i per part de tots els xiquets del País.

ELVIRA MONDRAGON  
HORTENSIA MORIOLES  
RICARD ROCA

# Una experiencia de transmisión de información:

## 1 INTRODUCCION:

El Colectivo de Pedagogía de los presos políticos de Jaén (en su mayoría obreros y campesinos) comenzó a trabajar en septiembre del año pasado, con una estructura de "Clase de Pedagogía", actuando como profesor Rafael Pla, del Seminario de Pedagogía de Valencia.

Desde el primer momento se utilizó la discusión en grupos y la puesta en común; por este método se elaboró el programa a seguir (dos sesiones).

En general, cada sesión (cuatro a la semana) comenzaba con una información dada por el profesor, que pasaba a la discusión colectiva. El primer punto tratado fue el de las relaciones entre pedagogía y régimen social, empleando técnicas como el sociodrama o planteamiento de una situación imaginaria (cuatro sesiones).

Después de una información mínima sobre dinámica de grupos (una sesión), se pasó a su puesta en práctica, realizándose una experiencia de *observación* mediante tablas (dos sesiones), y se introdujeron las funciones de animador, secretario, informador y representante, llevándose a cabo una experiencia sobre el funcionamiento de las mismas (dos sesiones). En la evaluación de esta última experiencia (dos sesiones) se aprobaron las siguientes propuestas:

- 1) Que dentro de cada grupo funcionen rotativamente informador, animador, secretario y representante.
- 2) Que al acabar cada tema cambien los grupos.
- 3) Que también sean rotativos animador y secretario en las sesiones generales.
- 4) Que también lo sea el informador.

Las tres primeras propuestas se aprobaron por unanimidad; la cuarta, por mayoría simple (7 votos a favor); R. P. actuó como animador en la evaluación y se abstuvo en todas las votaciones.

## 2 UNA EXPERIENCIA TEORICO-PRACTICA (dos sesiones):

El tema siguiente era "La información y el problema del lenguaje". R. P., actuando como primer informador del turno rotativo, leyó a velocidad normal el texto siguiente, mientras los demás tomaban apuntes:

### "El concepto de información: Información y lenguaje:

La teoría científica de la información fue desarrollada por dos matemáticos americanos hace unos 25 años.

Tenemos una información cuando elegimos una de entre varias alternativas posibles. Por ejemplo, yo ahora estoy usando un idioma determinado de entre los muchos idiomas que existen. Y estoy empleando sólo unas pocas palabras de entre las muchas que contiene el idioma castellano. Además, digo estas palabras en un orden determinado, de entre los varios que en principio serían posibles. El modo de escoger las palabras y el orden en que las digo es lo que determina la información que os estoy dando.

Los seres humanos disponemos de un instrumento especial para transmitir información, un instrumento que contiene grandes posibilidades en ese sentido; dicho instrumento es el *lenguaje*. Sin lenguaje sólo podríamos escoger, para su transmisión, entre unas pocas alternativas: placer o dolor, alegría o tristeza, hambre o deseo sexual, y poco más. La existencia de un lenguaje desarrollado distingue a los hombres de todos los demás animales.

Ahora bien, en la transmisión de un mensaje es normal que se pierda una parte de información: es lo que ocurre en la radio, en la cual, debido a los parásitos, se pierden palabras. Pero también ocurre que el oyente sólo retiene aquellos aspectos que le resultan de interés: escoge, selecciona, una parte de lo escuchado; por ello, el oyente nunca es completamente pasivo: la información con la que se queda la ha escogido en parte el mismo oyente. Por ello, en una clase, y aunque sólo hable el profesor, la información que asimila el alumno la ha aportado en parte el alumno y en parte el profesor.

Por otra parte, si después de escuchar la información los alumnos la discuten colectivamente, cada cual aportará los aspectos que haya destacado, lo que permitirá alcanzar una visión más completa de la información dada".

A continuación se le planteó a cada grupo la tarea de reconstruir el texto con la mayor exactitud posible, usando los apuntes de todos sus miembros. Señalemos que durante la lectura anterior los animadores de los grupos abandonaron el local, para garantizar que no intervinieran en el *contenido* de la discusión en su grupo. La discusión terminó el día siguiente, usando las notas de los secretarios respectivos.

Entonces se reunió un representante de cada grupo (tres en total), con R. P. en papel de animador, y redactaron un texto común hasta el asterisco (\*) del inicial:

"La primera teoría científica de la información y el lenguaje fue desarrollada por dos científicos norteamericanos (¿W...?) hace 25 años.

Esta teoría fue elegida (la escogemos) entre varias formas de lenguaje.

Yo elijo un tema, un medio, que es el lenguaje hablado, y un idioma, el castellano. Utilizo unas pocas palabras de nuestro idioma, las empleo ordenadamente y el orden determina el significado".

En la redacción de este texto se tomó como criterio para elegir entre distintas versiones el que fueran más o menos razonables, si eran opuestas. Si eran compatibles, se hacía una síntesis.

Respecto a los "padres" de la teoría de la información, se les calificó como "matemáticos", "profesores" y "científicos"; finalmente se escogió el término más amplio (científicos). Un representante dijo que no recordaba sus nombres (!), y otro le contestó que era algo así como "Walker", que no estaba seguro de ello, pero sí de que empezaba con "W". Se discutió, en fin, si serían "americanos" o "norteamericanos", para concluir que si el nombre de uno de ellos empezaba por "W", debían ser norteamericanos.

(Nota: Casualmente los dos matemáticos eran norteamericanos y uno se llamaba Warren Weaver, aunque estos extremos no se dieran en la información).

### 3 EVALUACION DE LA EXPERIENCIA Y REDACCION DE ESTE ARTICULO (dos sesiones):

Una interrupción forzosa de las sesiones obligó a aplazar la evaluación. Cuando se reanudaron (cuatro meses después), R. P. presentó un escrito como base para la evaluación, en forma de anteproyecto de artículo. Este escrito fue discutido y corregido en los grupos, y posteriormente se puso en común su redacción.

Respecto a la experiencia, ya se señaló antes de la interrupción que:

- Incluso con interés en realizar una transcripción exacta, no se logra: si no hay interés, es de esperar que las diferencias sean aún mayores.
- El que recibe información no sólo la selecciona y pierde una parte, sino que aporta información nueva, como hemos visto en la experiencia.
- La información asimilada depende de la que poseía previamente el receptor.

Al reanudarse, se añadió al punto anterior:

"...y de lo influenciado que éste esté por la información dominante, coincidente con el dominio político a que está sometido este receptor. En este caso (el problema de la nacionalidad de los científicos en cuestión) la influencia USA".

Finalmente, se acordó enviar este artículo al Seminario de Pedagogía de Valencia, para su publicación en el Boletín.

COLECTIVO DE PEDAGOGIA  
CENTRO PENITENCIARIO DE CUMPLIMIENTO DE JAEN

Febrero de 1975.

SUPUESTOS BASICOS que fueron estudiados, corregidos y enriquecidos, mediante el trabajo en grupos, a lo largo de las sesiones de los dos cursillos sobre la enseñanza de la lengua y literatura:

#### 1. La escuela:

- 1.1. Dado lo que la escuela es, aquí y ahora, el escolar se forma, en lo esencial, fuera de la escuela.
- 1.2. La escuela actual está separada de la vida. Cada día, al ir a ella, los alumnos se instalan en un mundo tan desvinculado de la realidad como el de la televisión, pero sin aliciente para ellos. Porque la escuela, cuando habla de la vida, lo hace a base de abstracciones de la realidad.
- 1.3. Por eso, cuando los alumnos se preguntan: ¿Para qué sirve "eso"?, tienen razón. Porque les enseñamos "eso" aislado de la vida, fosilizado. Tampoco les enseñamos cómo podrán con "eso" transformar la realidad.

1.4. La enseñanza actual es un cementerio de conocimientos muertos.

#### 2. La educación:

- 2.1. Educar es formar hombres completos...
  - ...para conocer el mundo.
  - ...para ser capaces de transformarlo.
  - ...para comunicarse con otros hombres.
  - ...para ser capaces de comprender y de disentir.
- 2.2. El esquema actual de la enseñanza es: asignatura-profesor-alumno. Debemos sustituirlo por la interacción...
  - ...alumnos-profesor.
  - ...profesor-alumnos.
  - ...alumnos-alumnos.
  - ...profesor/alumnos-realidad, a través de varios canales de información (libros, revistas, periódicos, comunicaciones orales, etc.).
- 2.3. El proceso educativo se desarrolla por medio del lenguaje. Es decir, en la base del proceso educativo "está el lenguaje". Si esto es así, la enseñanza del lenguaje aparece como una coordinación sistematizadora de todas las enseñanzas.

#### 3. La enseñanza de la lengua:

- 3.1. Esencialmente a través de la literatura y de la expresión oral espontánea.
  - 3.1.1. Entendida en un sentido amplio: literatura, revistas, periódicos, subliteratura, creaciones de los alumnos, etc.
  - 3.1.2. Entendida como un medio de cumplir los fines de la educación (vía de acceso a la realidad, aprendizaje de una actitud crítica, etc.).
- 3.2. "Contagiar" a los alumnos el entusiasmo del profesor (entusiasmo supuesto) por la literatura (enseñar es un oficio, pero además es una misión).
- 3.3. Los alumnos harán también literatura (desarrollo de su creatividad), que será utilizada como material de enseñanza.
- 3.4. Formar lectores, como medio de asegurar la educación permanente.
- 3.5. La comprensión reflexiva de los textos debe ser gradual:
  - 3.5.1. En los primeros pasos, basta la impresión belleza.
  - 3.5.2. Lecturas directas, después, con el comentario mínimo para comprenderlas.
  - 3.5.3. Comentario de textos breves (poemas, cuentos, entremeses) en básica, para llegar en el B.U.P. a comentario de novelas, obras poéticas completas, ensayos...
- 3.6. Libertad de leer, no quedando las lecturas escogidas únicamente en la subliteratura.

#### 4. El quehacer escolar básico en la clase de lenguaje:

(Alternando el trabajo individual y el trabajo en grupo).

- 4.1. Lectura (expresiva, silenciosa, etc.) esencial, y deducida siempre de los textos utilizados en clase.
  - 4.2. Memorizar poesías, papeles dramáticos y recitarlos.
  - 4.3. Crear literatura: redacciones, diarios, entrevistas, encuestas, reportajes, poemas, cuentos, novelas en las que cada capítulo sea escrito por un alumno, guiones de películas, etc. Facilitar las técnicas más sencillas para la realización de estos trabajos.
  - 4.4. Representaciones dramáticas, algunas improvisadas.
  - 4.5. Diálogos, coloquios, etc. Aprender a disentir (tan importante como entender).
  - 4.6. La enseñanza de la gramática será reducida a lo
  - 4.7. Llegar, en los niveles superiores, a una reflexión sobre el lenguaje como código.
5. Rechazar (en la medida de lo posible):
- 5.1. El plan de estudios, que es un reflejo de la ideología de la clase dominante.
  - 5.2. El programa, cuyo cumplimiento crea en profesor y alumnos un clima de ansiedad incompatible con la obra bien hecha.
  - 5.3. La lingüística teórica concebida como trampa tecnocrática.
  - 5.4. La historia de la literatura.
  - 5.5. Las fichas de trabajo individual.

JACQUES HALLACK: "A qui profite l'Ecole?". Presses Universitaires de France, Col. "Economie en liberte". Paris, 4.º trimestre 1974.

Se trata de un libro que podríamos calificar de "autocrítico", dirigido, fundamentalmente, a poner en cuestión un oficio: el de economista de la educación, acerca del cual señala el autor:

"Se trata frecuentemente de un mal economista y mediocre educador; a veces, de un mediocre economista y buen educador; raramente, de un buen economista con algunas nociones de los problemas de la educación, y aún más raramente, de un buen economista y buen educador".

La obra parte de tres tipos de constataciones:

A) Lo que podríamos llamar "el fenómeno de la inflación escolar" en el mundo, en donde "los alumnos y estudiantes cuentan por centenas de millones", correspondiendo la población escolar actual a la población total de varios continentes.

B) La incapacidad del aparato educativo para responder a las necesidades planteadas por ese crecimiento escolar.

C) Las incoherencias metodológicas y los límites de la economía de la educación.

Acto seguido Hallack, al preguntarse ¿a quién aprovecha la escuela?, pone al descubierto "la desigual distribución de las inversiones en educación según los distintos grupos sociales", para lo cual propone, como hipótesis de trabajo, "la equidad por el financiamiento".

LINDSAY, PETER H., y NORMAN, DONALD A.: "Procesamiento de información humana" (una introducción a la psicología). Volumen II: "Memoria y lenguaje". Ed. Tecnos. Madrid, 1975. Traducción de Julio Seoane y Carmen García Trevijano.

La versión castellana del segundo volumen de la obra: "Human Information Processing" (1972), publicada por la Editorial Tecnos, presenta un panorama muy actualizado de las actuales investigaciones de la psicología experimental norteamericana.

Una completa comprensión de los mecanismos del aprendizaje sólo se puede conseguir teniendo presentes los mecanismos que permiten la incorporación de la información y su retención en la memoria. Las bases neuronales de la memoria, descritas aquí en su dimensión química y estructural, proporcionan una explicación científica de los procesos psíquicos más profundos. La obra, sin embargo, incorpora unos modelos de análisis mucho más amplios que los de la actual literatura conductista. La psicología meramente fisiologista no daba explicaciones a los sistemas más complejos de la mente humana, como es el lenguaje. La acción es la base del conocimiento inicial del niño; el lenguaje reorganiza dicha experiencia y acaba siendo la estructura misma del conocimiento. La psicología precisaba incorporar en sus esquemas metodológicos la aportación de la lingüística (y la obra de Lindsay y Norman recoge en este sentido las aportaciones de Chomsky y las modernas escuelas semánticas) para poder construir un auténtico modelo del conocimiento humano.

La obra está concebida como "una introducción a la psicología", sin renunciar por ello a un rigor conceptual y terminológico adecuado. Como obra general resulta adecuada su lectura para ponerse en contacto con los materiales teóricos y experimentales más avanzados, en el contexto de la psicología empirista americana, que, si bien se ha mostrado en muchas obras como meramente académica, incapaz de dar respuestas a

ALBERTO ALBERTI, GIORGIO BINI, LUCIO DEL CORNO, GABRIELE GIANNANTONIO: "El autoritarismo en la escuela". Segunda edición, Barcelona, Editorial Fontanella, 1975 (Colección "Educación", n.º 7; introducción de Mario Alighero Manacorda; traducción de Prudenci Comes; edición original: "L'autoritarismo nella scuola". Roma, Editori Riuniti, 1969).

Este libro, dividido en una introducción y cuatro partes correspondientes a distintos autores, trata de proporcionarnos una visión crítica de los aspectos esenciales del autoritarismo educativo a todos sus niveles.

A. Alberti, en "El autoritarismo en la sociedad actual: el niño hasta los seis años" (págs. 27-93), hace un repaso de la coerción autoritaria que el niño sufre en su primera edad; para ello analiza brevemente elementos fundamentales en este proceso, tales como la familia, el juego o las relaciones interpersonales.

G. Bini, en "El autoritarismo en la escuela obligatoria" (pp. 95-178), tal vez la parte más conseguida de las cuatro, proporciona una amplia visión de los problemas de la educación en la escuela primaria, haciendo un sugerente balance de las teorías y prácticas políticas correspondientes sobre la reforma de la escuela en la sociedad capitalista. Para Bini, dado que la causa del autoritarismo docente está en otra parte: en las relaciones sociales, "el papel de los maestros no es únicamente el de los reformadores de la didáctica y de la relación escolar, sino de trabajadores que eligen su puesto junto a los demás trabajadores en la lucha de clases" (página 178).

L. del Cornò, en "Los problemas de la escuela media superior" (pp. 181-248), traza un cuadro de las condiciones sociales en que se halla la juventud, así como de las características de la escuela de masa. Señala

Dedica la segunda parte de la obra a lo que llama "la tarea de clarificación y desmitificación" en el terreno de la macroeconomía de la educación, centrándose en tres problemas que, según él, han sido hasta ahora mal planteados:

- 1) El empleo de los recursos.
- 2) Los factores de crecimiento de la escolarización.
- 3) El papel de la educación en el crecimiento económico.

Para Hallack, la macroeconomía de la educación "se revela incapaz de suministrar un cuadro teórico riguroso y adaptado a las necesidades de los responsables de la política escolar".

Dedica el autor la última parte del libro "a la búsqueda de proposiciones", las cuales, tras una crítica de las posiciones "liberales progresistas", "estructuralistas" y "radicales", no llegan a concretarse sino en unos "buenos deseos", en donde la confusión y la imprecisión, una vez más, se dan la mano de la forma más estrecha:

"Romper su dependencia respecto a una ideología determinada y alcanzar el pluralismo, integrarse en otras disciplinas para adquirir una dimensión educativa, favorecer los cambios de información sobre doctrinas y teorías, he ahí las direcciones en que debe orientarse la economía de la educación".

P. H.

planteamientos globales que no fueran materia de "la especialidad", sí ha tenido un alcance, digamos, práctico.

La obra de Lindsay-Norman se sitúa, pues, ante la exigencia de ampliar los esquemas explicativos y los modelos psicológicos a luso, no mediante un cambio de objeto, sino incorporando nuevas metodologías en un enfoque interdisciplinario (cibernética, lingüística, fisiología...).

Estamos a la espera de la publicación del primer volumen sobre "Percepción humana".

J. P. P.

como aspectos fundamentales del autoritarismo clasista la exclusión de los adolescentes de los estratos sociales más pobres y las considerables dificultades en la continuación de sus estudios.

Por último, "El autoritarismo en la universidad" (pp. 249-322), de G. Giannantoni, es un balance de la doble faz autoritaria de la institución: por una parte, la discriminación clasista de los alumnos universitarios, y las diferencias cualitativas en cuanto a medios y salidas profesionales, por otra. Las referencias al "autoritarismo ministerial italiano", particularmente en lo que respecta a las supervivencias de la legislación fascista, al burocratismo, la jerarquización y, en general, al total anquilosamiento de la estructura docente, son asimismo esclarecedoras.

Si uno de los aspectos fundamentales de la obra es el hecho de que se nos explique el autoritarismo docente, no a partir de reflexiones abstractas, sino a través del autoritarismo generado por circunstancias sociopolíticas concretas, tiene igualmente el interés de ofrecer aspectos críticos sobre la situación italiana que pueden ser transvasados a nuestra nacional tragedia escolar.

El libro constituye, en definitiva, instrumento útil en favor de toda acción que pueda incidir sobre el autoritarismo, siendo eje principal la denuncia del carácter piramidal de la escuela en la sociedad clasista y subrayando, como contrapartida, la necesidad urgente de una gestión democrática en una estructura realmente democrática. Un apoyo, en una palabra, para cualquier alternativa de cambio, pues con ello, como dice M. A. Manacorda en la introducción, "qué perderemos, sino la situación de opresión, de discriminación, de autoritarismo pedagógico y político que nos envuelve a todos, víctimas y artífices" (p. 25).

A. F.

# Vagando por las librerías

**DEL VAL, JUAN A.:** El animismo y el pensamiento infantil. Siglo XXI, de España Editores, S. A., Madrid, 1975.

El libro consta de dos partes: una primera en donde hace una revisión de las investigaciones anteriores sobre animismo infantil, para pasar a centrarse en la concepción piagetiana sobre el tema; y una segunda parte donde expone los resultados de sus propias investigaciones realizadas en niños de 4 a 12 años y en universitarios. El análisis de sus propios resultados le lleva a realizar una revisión crítica de la posición de Piaget.

**DE COSTER, S.; HITYAF, F.:** Sociología de la educación. Ediciones Guadarrama, Colección Punto Omega. Madrid, 1975. Título original: La sociología de l'education. Editions de l'Institut de Sociologia, Université Libre de Bruxelles. Traducción de Evelin Sainz.

Los autores de este libro han manejado una bibliografía amplia, aunque preferentemente anglosajona y francesa, para llegar a conclusiones eclécticas y excesivamente generalizadoras.

**GUTTON, PHILIPPE:** El joc dels nens. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1975. Título original: Le jeu chez l'enfant. Librairie Larousse (Canadá), 1973. Versió catalana de Xavier Romeu i Helena Jürgens.

El autor analiza el mundo lúdico infantil, siguiendo la metodología clínica freudiana que va desde la descripción hasta la reflexión teórica, aportando toda una serie de nuevas observaciones. Gutton, para su análisis, divide el libro en las cuatro partes siguientes: De las actividades pre-lúdicas a las actividades lúdicas; la elaboración de los juegos; lo simbólico en los juegos, y el lugar de los juegos. Aportando además una amplia bibliografía sobre el tema.

**JONES, RICHARD:** La fantasía y el sentimiento en la educación. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1975. Título original: Fantasy and Feeling in Education. By New York University Press. Versión castellana de Josep Alcobé.

El libro trata sobre el papel que juega en la educación todo lo que es imaginación, sentimiento y fantasía; este intento de atender estos elementos que influyen en el proceso educativo da lugar a una imagen del maestro diferente de la que se le da en muchos programas y planes de estudio.

Además de esta temática, realiza una crítica a la orientación general de muchos programas educativos que se presentan como novedosos.

**MAIGRE, A.; DESTROOPER, J.:** L'éducation psychomotrice. Presses Universitaires de France. 1975.

El libro trata sobre la educación psicomotriz, su nacimiento, origen y formulaciones. Estudia asimismo su desarrollo en Francia y otros países y

su relación con la psiquiatría, la neuropsiquiatría, psicopedagogía y educación física. Por último estudia las relaciones entre la educación psicomotriz y la educación integral y grandes corrientes de renovación pedagógica.

**SCHOER LOWELL, A.:** L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe. Presses Universitaires de France. 1975.

En el presente libro se abordan los aspectos siguientes:

-- Armonización de la enseñanza, de la evaluación y de las notas con los objetivos pedagógicos.

— Definición de los objetivos pedagógicos.

— Elaboración de una tabla de especificaciones.

Los temas abordados ponen de manifiesto la necesidad de plantear una crítica a los métodos de evaluación tradicionales.

**PEPIN, LOUISE:** La psicología de los adolescentes. Oikos-tau, s. a. ediciones. Barcelona, 1975. Título original de la obra: La psychologie des adolescents. Editada por Edouard Privat, Editeur, Toulouse. 1975. Versión castellana de Jordi García Bosch.

Esta obra se dedica a tratar los factores más importantes característicos de los adolescentes de hoy, sobre todo los que están relacionados con su psicología y los que se manifiestan en la sociedad moderna en su reciprocidad. Por medio del estudio de estos factores se ponen de manifiesto los problemas que se presentan en la juventud con respecto a su inserción en el mundo de hoy, con sus características peculiares.

**BARTOLUCCI, GIUSEPPE:** El teatro de los niños. Ed. Fontanella. Barcelona, 1975. Traducido al castellano por Roser Berdagué, del original italiano "Il teatro dei ragazzi", publicado por Guaraldi Editore. Florencia, 1972.

Este libro es una antología de creaciones teatrales de alumnos que pertenecen a escuelas elementales. Resultan creaciones espontáneas, que pueden proporcionar un material a considerar en las actividades didácticas y pedagógicas de centros escolares.

**PINILLOS, JOSE LUIS:** Principios de psicología. Alianza Universidad. Madrid, 1975.

El autor de la presente obra realiza un examen sistemático de temas centrales en su materia, como son el origen y la evolución de la mente, el cerebro humano, la sensibilidad, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje, la motivación y las emociones, la personalidad y el desarrollo y la diferenciación.

Como se dice en la introducción, el presente libro tiene carácter de iniciación, pretende ser un punto de partida para quien desee introducirse en el panorama de la psicología actual.

**FREIRE, PAULO:** Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. Primera edición, noviembre 1970; 13.ª edición (primera en España), mayo 1975.

El presente libro, ya conocido por muchos lectores, ha sido publicado legalmente en España en el presente año y trata cuestiones en torno a la justificación de la pedagogía del oprimido, a la educación como instrumento de opresión, a la dialógicidad como esencia de la educación y como práctica de la libertad, que sirve para la opresión. Enfrentando así características como la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural frente a la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

Al mismo tiempo el libro también contiene un prefacio dedicado al método de alfabetización de Paulo Freire, realizado por Ernani María Fiori.

## OTRAS NOTICIAS BIBLIOGRAFICAS

Una nueva colección de libros para niños, LABOR BOLSILLO JUVENIL ayudará sin duda a reducir el vacío bibliográfico de la literatura escrita para niños y adolescentes. Los títulos aparecidos hasta ahora son:

"Canciones y poemas para niños", de Federico García Lorca.

"Donde duerme el agua", de Angela C. Ionescu.

"Con pluma y cincel", de José Luis Velasco.

"Cómo cuidar a tus animales", de Eileen Totten.

"Cuentos", de los hermanos Grim. \* \* \*

Debe destacarse la traducción al castellano del siguiente libro, ya reseñado por este Boletín en sus publicaciones internas:

**MENDEL, G.; VOGT, CH.:** El manifiesto de la educación. Siglo XXI, de España editores. Primera edición en castellano. Mayo 1975. Título original: Le manifeste éducatif. Payot, Paris, 1973. \* \* \*

La Editorial Avance publicará próximamente "Por una alternativa democrática de la enseñanza", el primer libro de nuestro Seminario.

Por último, una relación de libros recibidos en nuestra redacción, entre los que hay reediciones (en muchos casos, citados o recensados por nosotros anteriormente) y novedades.

De Editorial Fontanella:

**KIRK, S. A.; KARNES, M. B.; KIRK, W. D.:** Educación familiar del subnormal.

**ALBERTI, A.; BINI, G.; DEL CORNO, L.; GIANNANTONI, G.:** El autoritarismo en la escuela.

**ELIADE, BERNARD:** La escuela abierta.

**BARTOLUCCI, GIUSEPPE:** El teatro de los niños.

De Ediciones Marova:

**BUTCHER, H. J.:** La inteligencia humana: su naturaleza y evaluación.

**CENCILLO, LUIS:** Dialéctica del concreto humano.

**JACKSON, P. W.:** La vida en las aulas.

**PERETTI, ANDRE DE:** Los imperativos de la vida colectiva.

**GEIWITZ, JAMES:** Teorías no freudianas de la personalidad.

De la mayoría de estas obras hemos de ocuparnos oportunamente.

(Recopilación de MARIA JESUS HERRERO)

# Las revistas

**LES CAHIERS FRANÇAISES**, núm. especial, febrero 1975, en "La documentation française". París.

Se trata de un número especial dedicado enteramente al texto íntegro de la llamada "Reforma Haby" francesa y que lleva por título "Pour une modernisation du système éducatif". Es éste un texto importante, no sólo por cuanto podemos conocer a través de él las perspectivas que en materia de educación tiene el gobierno salido de las últimas elecciones francesas, sino, y esto es aún más importante, por la gran cantidad de controversias que en torno al mismo se han originado y que han servido para que todas las formaciones políticas francesas, o al menos las más fuertes, vayan, a través de la polémica, definiendo, concretando y poniendo a punto sus "contrapropuestas" en este terreno.

**ENFANCE**, revista bimestral, 41, Gay Lussac, París.

Dentro de la rigurosidad que caracteriza las investigaciones que en psicología infantil lleva a cabo el equipo de esta revista, fundada por Henri Wallon, el número que hemos recibido, de septiembre-diciembre del 74, contiene, entre otros, los siguientes artículos:

A. GIROLAMI-BOULINIER: "Medida de los niveles de lectura a nivel de clases primarias".

F. OLIVIER: "El dibujo infantil, ¿es una escritura?".

M. CARIOU: "Influencia de las actitudes de autonomía en la familia sobre el comportamiento del niño en el curso preparatorio".

Amplia bibliografía y una reseña del XXI Congreso Internacional de Psicología, que tendrá lugar el próximo año, completan este número de "Enfance".

## LE MONDE DE L'EDUCATION.

En el número de mayo y siguiendo la línea emprendida desde el primer número de entrevistar a representantes de diversas corrientes ideológicas francesas cara al problema de la educación, se contiene una entrevista con monseñor Pailler, que contesta a un amplio cuestionario sobre el papel de la Iglesia en la educación, la enseñanza superior católica, los movimientos de jóvenes, etc., etc.

Sigue un interesante debate sobre la formación de los maestros, a cargo de Bertrand Schwartz; la sección de "Noticias del extranjero", con artículos sobre Suecia, Marruecos, Quebec, etcétera.

Un artículo sobre "¿El hijo único es un anormal?", y la abundante bibliografía en libros y revistas son, entre otras, las notas más destacadas de este número de abril.

**RIFORMA DELLA SCUOLA**. Via dei Frentani, 4 - 00185. Roma.

Revista italiana mensual, dirigida por Lucio Lombardo Radice, de la que nos hemos ocupado en repetidas ocasiones.

Consta de las siguientes secciones:

- Política.
- Encuentros.
- Experiencias didácticas.
- Administración de la escuela.
- Hacia la escuela: Investigación. Experiencias.
- Libros.

Incluye en cada ejemplar un suplemento didáctico, "Práctica educativa".

En el suplemento del número 1 de 1975, cabe destacar los artículos dedicados a:

- Antifascismo y didáctica.
- Antifascismo y técnicas didácticas.
- De la educación física a la psicomotriz.

El suplemento del número 3 está dedicado íntegramente a la educación antifascista, no sólo como tributo a la celebración de los 30 años de la liberación italiana, sino para ofrecer a los lectores una serie de informaciones sobre lo que se está haciendo en Italia (iniciativas, regiones, escuelas, convenios, seminarios de estudio sobre el fascismo promovidos por asociaciones de enseñantes y por entidades locales democráticas) para combatir con las ideas y la formación intelectual las aberraciones fascistas frente a las instituciones democráticas.

**ORIENTAMENTI PEDAGOGICI**. "Revista Internazionale di Scienze dell'educazione". Società Editrice Internazionale. Corso Regina Margherita, 176. 10152 Torino (Italia).

Revista italiana bimensual, que viene recibiendo con regularidad nuestro Seminario y que creemos de gran interés por la variedad de temas que en ella se abordan y la profundidad con que son tratados, acompañados de amplia bibliografía.

Cada ejemplar viene a tener unas 200 páginas, que se distribuyen en tres secciones:

- Estudio e investigación (unas 50 ó 60 páginas).
- Experiencias y documentos (alrededor de 100 páginas).
- Orientación bibliográfica: Reseñas y reseñas (unas 50 páginas).

En el número 1 (127), año XXII, de enero-febrero 1975, lo más destacado del sumario es:

- La educación política.
- Trabajo en grupo en la escuela secundaria superior.
- Primeras experiencias interdisciplinarias para estudiantes que comienzan el curso universitario.
- El periódico en la escuela.
- Desviaciones juveniles y problemas de reeducación. Reseña bibliográfica.
- La problemática educativa del siglo XX en la pedagogía de Pedro Poveda.

En el sumario del número 2 (128), año XXII, de marzo-abril 1975, cabe destacar:

- Política de la educación en Cuba y en China.
- Gramática escolar y lingüística moderna.

**SANTANDER EDUCATIVO**. Número de abril 1975. Canalejas, 66 C., 5.º Santander.

Del sumario del único número de esta revista que hemos recibido nos ha interesado especialmente una información sobre el Colegio Familiar Rural de Liérganes, uno de los cuatro que existen en las comarcas campesinas de Santander, colegio que, desde hace tres años, realiza una interesante experiencia, inspirada en modelos franceses, de escuela rural para alumnos de 14 ó más años, basada en la alternación de una semana de escuela y dos de vida familiar ayudando a los padres en los trabajos agropecuarios. Durante la semana se estudia un tema y el último día los alumnos se reúnen con los profesores para escoger una serie de puntos que van a elaborar durante la quincena siguiente en su casa. Lo esencial de esta enseñanza, más que la formación técnicoprofesional, es dotar al adolescente de medios críticos para cambiar las condiciones en que se desenvuelve su vida. En el plano oficial estos estudios encajan en la formación profesional de primer grado.

Otros temas del sumario: Mesa redonda con estudiantes de la Universidad Nacional a Distancia. El controlado B.U.P. Los problemas de las Escuelas Náuticas. Reseñas de libros, etc.

**CUADERNOS DE PEDAGOGIA**. Publicaciones Mundial. Consejo de Ciencia, 201. Barcelona, 11.

Revista mensual de la que ya nos ocupamos en uno de nuestros números anteriores, en su número 7-8, correspondiente a los meses de julio y agosto, se ocupa de temas tan interesantes como un estudio sobre las pedagogías antagónicas de Illich y Freire. La educación en tiempo libre. Mesa redonda sobre los problemas de la formación profesional en el curso próximo. Los estudios de Gonzalo Zaragoza ("Algunas ideas sobre la nueva historia") y Elena Torres ("Dimensión histórica sobre la enseñanza de la ciencia"). Informaciones sobre política educativa en el nuevo Portugal y sobre la larga huelga de los PNN de la Universidad de Barcelona.

**BORDON**. Instituto de Pedagogía del C. S. I. C.

En su número de mayo-junio 1975 aparece un estudio de F. J. Bernal, "Aspectos críticos de la medida de la inteligencia en las distintas clases sociales", que pone de manifiesto las insuficiencias e irregularidades en que se incurre al medir la inteligencia con los tests. Como siempre, se aporta una abundante bibliografía, poco seleccionada.

(Resumen a cargo de PILAR MORENO)

