

PRIMERA PONENCIA

FORMACION DEL PROFESORADO

FORMACION DEL PROFESORADO

MARÍA ANGELES GALINO

La tarea de formación debe desarrollarse en dos sentidos : *proporcionar formación pedagógica a todo el personal docente y reorganizar diferenciadamente esta formación de acuerdo con las necesidades reales.*

Si el Congreso quiere responder a la divisa—que por inasequible que parezca no rebasa las exigencias de un programa mínimo—«proporcionar formación pedagógica a todo el personal docente» tendrá que revisar en primer término los campos tradicionales de la Enseñanza Primaria y Media ambos en franca etapa de transición.

— 1 —

Cuando se enfoca la preparación pedagógica desde el ámbito de la *educación primaria* nos encontramos ante una situación rigurosamente inédita para España pues las escuelas del Magisterio podrían adquirir ahora el carácter técnico-profesional por muchos tan deseado : por vez primera en cuanto a tiempo disponible se refiere las materias específicamente destinadas a formar los maestros podrían tener un desarrollo adecuado.

A las escuelas del Magisterio, cuyos alumnos acudirán a ellas dominando el contenido de las distintas disciplinas de una En-

señanza Media Superior, se les brinda la ocasión de desarrollar un plan de trabajo netamente pedagógico, orientado coherentemente en todos sus aspectos para formar a sus alumnos en el espíritu de la *docencia entendida como forma de vida*, y familiarizar a los futuros maestros con los instrumentos técnicos más eficaces en orden a su trabajo con la infancia.

Este plan de estudios, cualquiera que en definitiva venga a ser, habrá de responder, por lo menos, a los grupos de saberes siguientes :

— *Materias filosófico-pedagógicas*, destinadas a situar la educación dentro del contexto de las llamadas «ciencias del hombre» como un proceso ordenado esencialmente al perfeccionamiento de la persona humana, sin olvidar su contexto social, pero por encima de todos los oportunismos histórico-políticos del momento.

— *Materias psico-pedagógicas*, llamadas a esclarecer el desarrollo del sujeto que necesariamente ha de condicionar cualquier tarea formadora, y a elaborar la base psico-didáctica de la instrucción.

— *Materias propiamente pedagógicas*, capaces de fijar las bases fundamentales de la educación, estableciendo sus fines, los principios que la rigen, y estudiando su proceso desde la doble vertiente del análisis y de la síntesis.

— *Materias didácticas*, destinadas a fundamentar científicamente los procesos de aprendizaje correspondientes a los distintos saberes.

— *Materias de organización, legislación y administración pedagógicas*, que dirijan de una manera inmediata el quehacer escolar, partiendo de datos positivos (empíricos, históricos o experimentales), según los casos.

— *Algunas técnicas particularmente necesarias al maestro y la maestra* para responder a las notas de «básica, unitaria y de iniciación», que, entre nosotros, se consideran ya definitivas para caracterizar la educación primaria.

— *Prácticas de enseñanza*, con suficiente holgura horaria y categoría académica que asegure su eficacia.

Para un estudio ponderado del nuevo plan habrá de tenerse muy en cuenta la prolongación de la obligatoriedad escolar has-

ta los catorce años, que lamentable e inexplicablemente se perdió a partir de la ley de 1945. Ello comporta la obligación de asegurar al maestro una cultura suficientemente actualizada, al mismo tiempo que mayor atención a la pedagogía de la adolescencia, para que los alumnos de diez a catorce años que van a pasar en la escuela elemental los cuatro años que muchos compatriotas suyos dedican al primer ciclo del bachillerato, no dejen de adquirir por eso unos instrumentos noéticos y una concepción de la vida que les facilite ulteriormente la participación digna en el patrimonio cultural de la nación y en el ejercicio de los derechos y deberes de la vida cívica.

— 2 —

La índole de la *Enseñanza Media*—aunque se trate de la enseñanza media elemental—exige un planteo de la formación pedagógica de su profesorado distinto del anterior. Los contenidos científicos de sus programas determinan *cierta especialización* en los docentes y, por este hecho, la diversificación numérica de los mismos. De aquí arrancan, a nuestro modo de ver, los dos problemas más serios de este nivel:

1) *Que cada profesor se introduzca en su disciplina a través de un proceso realmente formativo (siempre será verdad que más interesante que saber una cosa es el modo de saberla).*
2) *Que la acción de los distintos profesores, lejos de constituir otras tantas fuerzas antagónicas, opere orgánica y congruente sobre la personalidad del muchacho; toda obra de educación lo es de fortalecimiento interior, pero nunca de dispersión.*

Al primer problema debe responderse desde el plano de la formación didáctica, tanto teórica como práctica. Al segundo, más delicado, responden de un modo genérico la pedagogía juvenil y la organización escolar.

También el profesorado que ha de ejercer sus funciones en la Enseñanza Media encuentra sus planes de estudio en trance de revisión.

Las Universidades—el hogar espiritual que hasta ahora ha alimentado todo nuestro profesorado de Enseñanza Media—no están satisfechas de sus planes y convocan reuniones de sus Facultades de Ciencias (Zaragoza) y de Letras (Granada, 1963) para estudiar la reforma de los mismos. Aunque no haya cua-

jado en cauces legislativos, se dibujan cada vez más acusadas tres zonas de los estudios universitarios :

— Una zona propedéutica, siempre criticada y en trance de revisión (Selectivo en Ciencias, Estudios Comunes en Letras).

— Una segunda zona que abarca el tronco central de la carrera (en Ciencias, dos años aproximadamente).

— Finalmente, un espacio de diversificaciones especializadas que aumentan al compás del movimiento científico y técnico. Idealmente, se tiende a concederle otros dos años.

Este esquema corresponde más a las Facultades de Ciencias, pues en Letras, por lo que se refiere a la Sección de Pedagogía, mientras se registra una excesiva prolongación de los estudios preparatorios o comunes, se echan de menos en los últimos cursos varias especializaciones para que los licenciados puedan responder con más flexibilidad a las necesidades que, como la orientación escolar y profesional o la educación de niños y jóvenes especiales, reclama hoy con urgencia la sociedad.

Todo hace pensar que el esquema aludido (las tres zonas sucesivas que se van perfilando en los estudios universitarios) permitirá, sin ninguna violencia, introducir junto a las especialidades orientadas hacia la ciencia pura o investigación y aquellas otras encaminadas a las aplicaciones técnicas, una tercera especialidad concebida en función de la docencia media.

Hoy día esta posibilidad es sólo un acuerdo de la asamblea de los catedráticos de Facultades de Ciencias en 1961 y un proyecto en estudio.

Mientras eso llega, se han introducido ya para los alumnos de los últimos años de carrera tres materias pedagógicas con carácter optativo, el mismo que habrán de tener todas las especializaciones cuando estén instauradas.

A nadie se le oculta que esta solución de resolver la falta de preparación pedagógica del profesor de Enseñanza Media en la Universidad, por una vía que diríamos aditiva, no puede en absoluto satisfacer definitivamente. Añadir cuatro horas semanales a unos planes de estudio ya recargados, como son los de nuestras Universidades, sólo puede justificarse en el caso de quien se halla sometido al dilema de Hamlet : ser o no ser.

Y la pedagogía ha optado por *ser* «algo» en los años de formación universitaria de nuestros estudiantes. Con la esperanza de que muy pronto, junto a las especialidades que preparan

para el ejercicio de otras profesiones, encuentren nuestros muchachos en las mismas aulas universitarias la posibilidad de capacitarse para esta otra profesión de la docencia, no menos notable e interesante para el futuro nacional que las muchas profesiones técnicas a las que hoy se accede desde la Universidad.

Digámoslo sin rodeos : la formación pedagógica que hoy proporcionan los Cursos de Formación del Profesorado de Enseñanza Media en la Universidad es poca. Las tres disciplinas instauradas que aspiran a contener *in nuce* lo que está llamada a ser la especialización completa, son :

— *Didáctica de la materia correspondiente* enfocada desde el significado que ésta debe tener en la Enseñanza Media : orientar la enseñanza sin caer en el escollo de facilitar recetas, ya que jamás ha de sustituirse una enseñanza formadora por una enseñanza de resultados.

En este curso el universitario está llamado a hacer un esfuerzo para concebir la asignatura del bachillerato como un conjunto inteligible y superar de este modo la atomización y fragmentariedad de conocimientos que él ha recibido a través de varias asignaturas y, por lo tanto, de varios puntos de vista, a lo largo de la carrera. Esta misma reflexión ha de revelar le la estructura noética de la ciencia correspondiente, requisito indispensable para proceder con éxito a su enseñanza. No hay método didáctico válido si no arranca del tipo de saber rigurosamente formal que es propio de cada ciencia.

La elaboración de estas disciplinas, sin solera entre nosotros, es un clima de elección para focalizar las aportaciones convergentes de profesores de Enseñanza Media y de Universidad, pero formalmente no podrá lograrse como teoría de la enseñanza sin la colaboración de psicólogos y pedagogos.

La otra disciplina es *Supuestos de la educación*, entendidos como una introducción a la pedagogía.

Y, finalmente, *Prácticas de enseñanza*, realizadas siempre en centros de Enseñanza Media, donde obligatoriamente ha de buscarse lo que no pueden dar las aulas universitarias : el contacto vivo con profesores y alumnos de Enseñanza Media, el desarrollo continuado de los programas correspondientes ; y los muchos aspectos exteriores a la clase, pero no por eso menos

educadores, que constituyen el quehacer diario de ese centro vivo de colaboraciones entrañadas, que debería ser todo establecimiento de educación.

En los Cursos profesados en la Universidad las prácticas de enseñanza ocupan a la verdad poco tiempo y están concebidas como un ciclo de observación. Las prácticas de enseñanza en el segundo año del Certificado de Aptitud Pedagógica ocupan actualmente nueve horas semanales a lo largo de todo un curso y bajo la dirección de un catedrático experimentado que actúa de tutor.

A esta luz, cabe preguntarse qué sentido puede tener sustituir las prácticas por el trabajo de un becario en la investigación científica, ni siquiera por el de un ayudante en la Universidad.

El *stage* no pierde importancia porque al terminar no resulten «prácticos» perfectos. Crea las condiciones previas para el progreso ulterior, conocimiento práctico de sí mismo y de los alumnos: apreciación de las posibilidades y de las deficiencias individuales; evita los tanteos iniciales, más o menos largos, con las primeras promociones de alumnos, siempre perjudicadas.

La eficacia del *stage* será tanto mayor si quienes lo dirigen conocen bien las dificultades de los principiantes, las maneras de corregirlas metódicamente, y se inspiran en los resultados comprobados en didáctica experimental. En la formación práctica, más que en cualquiera otra, se pone de relieve la necesidad de un tratamiento individualizado.

No querríamos terminar el capítulo de discusión abierto al Congreso sobre la formación pedagógica del profesor de Enseñanza Media sin apuntar la diferencia que existe entre cinco años de formación científica en la Universidad y luego dos años de prácticas en un instituto, especie de añadido, y la ventaja de una iniciación durante los mismos estudios universitarios en la teoría y la práctica de la educación, o, lo que es lo mismo, en unos saberes orientados no sólo hacia su comunicación, sino concebidos como un instrumento de desarrollo de la personalidad.

Diferenciación de la preparación pedagógica del personal docente.—Hemos visto hasta ahora la necesidad de generalizar la formación pedagógica del profesorado como una exigencia genérica de *re-calificación* del docente, deteniéndonos en los pro-

blemas que plantea la formación del profesorado primario v medio. Ahora pasamos a la necesidad antes anunciada de diferenciar esta preparación pedagógica en nuevas direcciones si queremos responder a las necesidades reales de la sociedad.

No resulta menos significativo, sino incluso más importante desde el punto de vista del enfoque formal reclamado por las nuevas ramas de la pedagogía diferencial, el desbordamiento de los cuadros tradicionales de la pedagogía escolar provocado desde distintos campos.

Pensemos en la *pedagogía familiar*, a la que las investigaciones psicológicas y sociológicas conceden cada vez más importancia.

A través de ella, y mediante las *escuelas de padres y educadores*, se pueden modificar sensiblemente las relaciones entre escuela y familia y preparar así una mayor colaboración entre estos dos medios educativos tan importantes.

Pensemos en el vastísimo terreno de las pedagogías especiales en las que han de formarse profesores en gran número y variedad.

Empecemos ya a contar con la *pedagogía profesional* destinada a hacer fecundas grandes zonas de la psicología, la sociología y aun la deontología profesionales, todas en vías de rápida formación y aun transformación. A medida que no sólo la iniciación, sino la misma formación profesional, sea tan humanamente formativa como profesional y técnica, la pedagogía profesional está llamada a desarrollarse en direcciones que hoy apenas vislumbramos.

Pero, además, un país que como el nuestro aún no ha salido cierto contingente de analfabetismo, no puede menos de venir a dar siempre en esta herida abierta, que, desde el punto de vista en que ahora nos colocamos, reclama ante todo maestros preparados para la *educación de adultos*.

El concepto de *educación permanente*, el deseo de aprender y perfeccionarse a lo largo de toda la vida, va ganando terreno, no con tanta rapidez como quisiéramos, pero sí afirmándose siempre entre quienes han llegado a intuir que sin instrucción carecen de clave para descifrar el mundo en que viven.

El deseo de una formación metódica proseguida a lo largo de toda la vida, sólo para una selecta minoría puede transformarse en autoformación; los más necesitan para satisfacer estas legítimas aspiraciones que cuadros de educadores capacitados para la educación de adultos vayan perfilando sus métodos, ya

sea para hacer asequibles aspectos generales o parciales de la cultura, ya para orientar en el empleo de los tiempos de ocio, ya, como hoy se requiere en gran escala, para guiar y orientar individuos y familias en el trauma de transculturación que caracteriza todo movimiento de exiliados o de emigrantes laborales.

Poco importa si esta última ayuda se asigna a visitadoras sociales o a maestros iniciados en los problemas de la convivencia moderna; en cualquiera de los casos, si su acción ha de rebasar la mera beneficencia y desea prolongarse a través de la elevación de los sujetos, no tiene más remedio que inspirarse en los principios de una verdadera educación de adultos.

A medida que la pedagogía confirma definitivamente la ruptura de sus límites etimológicos, para enriquecer su contenido a través de múltiples despliegues, la formación de los educadores ha de abrirse a campos nuevos y distantes, pero afectados por el denominador común de una manera rigurosa, formalmente pedagógica de enfocar sus cuestiones.

Hemos tocado la cualificación del docente desde un punto de vista que se puede considerar estático, ya que acentúa la preparación del profesorado precisamente en cuanto puede hacerle más apto para servir la enseñanza primaria, media de adultos, etc. Sin embargo, una visión de estos problemas desde su aspecto personal aconseja favorecer el paso de niveles que hoy cierran, como otras tantas compuertas insalvables, el paso de unos a otros niveles.

El que los maestros no puedan ser admitidos a la prueba del curso preuniversitario crea, desde luego, para muchos, una situación conflictiva, verdadero drama personal de quien desearía evadirse de un condicionamiento legal injustificable. Pero más importante es aún que España, cuyas autoridades académicas lamentan continuamente la insuficiencia de profesorado en la Enseñanza Media, obligue todos los años a ingresar en las Facultades de Letras, con destino a las tres únicas Secciones de Pedagogía que hay, a muchos centenares de maestros y maestras que no se sienten llamados a cursar esta especialidad, y que, sin embargo, dedicarían gustosos cursos universitarios para poder trabajar en la Enseñanza Media.

Hoy un doctor en Pedagogía puede opositar a cátedras de Universidad, pero en cambio no puede hacerlo a las de instituto. Tampoco parece defendible que un licenciado en Farmacia no pueda ser catedrático ni adjunto de Ciencias Naturales en

un instituto, ni un ingeniero lo pueda ser de Matemáticas o de Física. Ya se comprende que para admitir a la enseñanza estos títulos superiores habrían de añadir a más razón los Cursos de Formación del Profesorado de Enseñanza Media que se imparten en las dos Facultades docentes. ¿No será éste el momento de plantear los problemas de la docencia nacional con una visión unitaria y de conjunto que permita aprovechar al máximo toda la potencialidad personal de que se dispone?

¿Qué perjuicio puede resultar para la docencia nacional totalmente considerada el que los maestros hallen el camino abierto para que los que tengan capacidad y estímulo aspiren a ser profesores de enseñanza media, después de una preparación universitaria idéntica a los bachilleres y de las mismas pruebas subsiguientes?

En principio, lo que interesa a la comunidad nacional es que cada uno desenvuelva sus posibilidades hasta el máximo; pero si es retener a los maestros en Primaria lo que se ventila, bien se ve que el camino adecuado no es el de las restricciones oclusivas, sino una política de justa retribución que ofrezca condiciones aceptables de vida en cualquier nivel de la enseñanza. De otro modo, los mejores dotados, vista la imposibilidad de progresar dentro de su carrera, se verán obligados a desertar de ella, como ya se sabe que en muchos casos está sucediendo.

Hemos visto hasta hace poco que al tratar del profesorado de enseñanza media postulábamos la reforma de los planes universitarios. Si algo aparece claro cuando de impulsar y perfeccionar la formación del profesorado se trata, es que no sólo en sus grandes líneas, sino también en los muchos puntos conexivos que comporta, el problema rebasa los tres tradicionales niveles de nuestra enseñanza y sus divisiones político-administrativas, para postular un nuevo planteo radical unitario y coherente. Iba a decir congruente. Como los edificios modernos: líneas claras, elementales, sin espacios desaprovechados, con accesos y tránsitos bien patentes lejos de toda complicación antieconómica.

Estrechamente relacionados con los problemas de formación están los de selección.

Cabe hablar de selección al principio de los estudios o al final, terminada ya la carrera y tras algunos años de prepara-

ción complementaria, cuando el candidato desea acceder a la enseñanza oficial. Existen principalmente dos tipos de selección: el que tiene en cuenta las aptitudes y personalidad del profesor y el que mide exclusivamente sus conocimientos. Ambos puntos de vista, igualmente importantes, a nuestro parecer, pero muy distintamente tratados en la actualidad.

El método de las oposiciones mide directamente las aptitudes memorísticas y verbales e indirectamente las intelectuales teoréticas. El ejercicio que consiste en la «exposición del concepto y metodología de la asignatura y razonamiento y discusión de la Memoria pedagógica y del programa entregados al tribunal en el acto de la presentación, tendría que estar destinado a medir la teoría del quehacer pedagógico en sus dimensiones didáctica y formadora. Es un ejercicio interesante y muy aceptable por sus objetivos; diríamos por la buena intención del legislador.

Sin embargo, hoy resulta de lo más discutible por el planteo en general ficticio y falta de atención que suele merecer.

Es uno de los casos en que las disposiciones legales quedan frustradas por falta de madurez en el ambiente para interpretarlas.

El ejercicio de la lección carece en sí mismo de validez decisiva como prueba de capacidades pedagógicas. Tal como hoy se realizan, las oposiciones no miden la capacitación pedagógica del candidato en su teoría ni en su práctica. Los otros medios de evaluación de las aptitudes docentes—*tests*, cuestionarios, entrevistas, inventarios, observación directa, etc.—son hoy otros tantos puntos de partida brindados a la investigación y a la aplicación.

Quienes piensen que la tarea de enseñar requiere el ejercicio de ciertas aptitudes, por supuesto complejas y no fácilmente mensurables, pueden hallar en este punto materia de indagaciones y reflexiones abundantes, máxime teniendo en cuenta que, si bien sólo una mínima parte del profesorado nacional ingresa en la enseñanza a través de oposiciones, estos ejercicios tienen un carácter modélico y crean una mentalidad entre los aspirantes al profesorado, y aun entre quienes los orientan, que repercute fuertemente en el sesgo de la preparación.

Lo anteriormente expuesto induciría a suponer que una buena formación puede transformar a todos en excelentes o, por lo menos, aceptables profesores. Y, sin embargo, si se estima que la acción educadora es ante todo un desbordamiento de la personalidad, pronto se ve que las cosas no pueden ocurrir así.

¿Hay rasgos personales que imposibilitan absolutamente la acción magistral? Probablemente, no. Pero hay caracteres constitucionales que le pueden restar eficacia. Ante la imposibilidad de modificarlos, no cabe una acción formativa, sino más bien preventiva, procurando que no se dediquen a la docencia aquellas personas en quienes predominen aquellos caracteres.

Hay que pensar en una selección previa de los aspirantes al magisterio que tenga en cuenta las características de la personalidad. La determinación de las cualidades constitutivas de la personalidad magistral y las pruebas subsiguientes que las patentizan están llamadas a ser instrumentos valiosos en la orientación de los candidatos al magisterio.

— 5 —

Finalmente, podemos señalar un último capítulo, al que corresponden cuestiones de otro orden.

Es la nuestra una época de las que los historiadores llaman de transición. Y, en efecto, jamás la sociedad se ha sentido más perpleja ante las generaciones futuras, preguntándose con angustia qué herencia les dejará y de qué modo a fin de que sea válida.

¿Cómo preparamos entonces al educador para que contribuya eficazmente a resolver el gran interrogante que esta generación tiene planteado? Será preciso confesar que existe una desproporción notable entre las infraestructuras técnicas que suministran la pedagogía, psicología y sociología científicas, y las sobreestructuras humanas—ética, arte, concepción del mundo, religión—en las que ha de comulgar si quiere ofrecer a la juventud aquello que, en definitiva, verdaderamente educa: *una presencia humana*.

A esta presencia, sencilla e imperfecta, desde luego, pero también íntegramente humana, como ha de ser la del maestro, le corresponde, por encima de cualquier otra, la función de orientar.

Ahora bien, en una sociedad progresivamente secularizada, desacralizada, como será la del mañana inmediato, el mundo

dejará de ser un signo divino. Alguien ha observado ya que los espacios celestes, surcados por cosmonautas—cuyas vidas divulgan los semanarios ilustrados—, se han vuelto inservibles para simbolizar la trascendencia. Las imágenes del mundo que da la ciencia son hermosas, pero parciales y limitadas. No corresponden a todas las dimensiones del hombre. Cuando se termina el análisis de los elementos hay que pasar a la dimensión propiamente humana. Después de tres años de biología y aun de antropología, puede ignorarse lo más importante de la vida humana. Y la verdad es que el hombre se siente tan perdido en un cosmos sin centro como en una vida reducida a pura biografía, sin trascendencia. Por eso educar será capacitar al joven para que se oriente en el mundo y descubra un significado definitivo a su vida, o no será nada.

Tenía razón Gracián: todo discípulo era ya para él, será sobre todo mañana, *Critilo*, es decir, crítico.

Pero todo maestro tiene que ser Andrenio, esto es, hombre.

Ignoro si el Congreso se va a plantear la cuestión de la formación del maestro *como hombre*. En todo caso, parecerá claro —y pido perdón por citar a Perogrullo—que la educación se imparte—o se adquiere, que todo viene a ser lo mismo—*exclusivamente, en cuanto hombres*.

MEDIOS OBJETIVOS DE VALORAR EL RENDIMIENTO DEL MAESTRO

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

I. AREAS DE COMPROBACION

No se nos oculta que comprobar el rendimiento del maestro es sumamente delicado y difícil por la gran cantidad de factores y variantes que intervienen en el hecho educativo.

Por un lado, la cantidad y calidad de material humano que el maestro tiene a su cargo; por otro, la propia personalidad del maestro, con su formación, necesidades y exigencias; por otro, el contenido científico que el maestro tiene que transmitir a los escolares a través de métodos adecuados, y, por último, la influencia en extensión e intensidad que la escuela ejerce o debe ejercer en la comunidad en que está enclavada.

Por ello a la hora de valorar el rendimiento global del maestro se debería tener en cuenta la valoración parcial de cada uno de los factores siguientes:

1. FACTORES REFERIDOS AL ESCOLAR:
 - 1.1 Dimensión intelectual.
 - 1.2 Dimensión afectiva.
 - 1.3 Dimensión social.

2. FACTORES REFERIDOS AL MAESTRO:
 - 2.1 Dimensión profesional.
 - 2.2 Dimensión personal.
 - 2.3 Dimensión social.

3. FACTORES REFERIDOS AL CONTENIDO CIENTÍFICO:
 - 3.1 Adquisición de conocimientos.
 - 3.2 Formación de hábitos y destrezas.
 - 3.3 Desarrollo de actitudes positivas.
4. FACTORES REFERIDOS AL MÉTODO UTILIZADO:
 - 4.1 Adecuación del método a la estructura del contenido científico.
 - 4.2 Adecuación del método a la estructura psicológica del escolar.
 - 4.3 Adecuación del método a la estructura social del alumno y de la comunidad.
5. FACTORES REFERIDOS A LA PROPIA INSTITUCIÓN:
 - 5.1 Extensión de su influencia.
 - 5.2 Intensidad de su influencia.
 - 5.3 Aspectos positivos de su influencia.

El análisis objetivo de cada uno de los factores anteriores, tanto en su dimensión individual como social, nos daría, sin duda alguna, una valoración lo más exacta posible del rendimiento del maestro.

II. MEDIOS DE COMPROBACION

Hasta ahora la comprobación del rendimiento del maestro ha tenido un carácter más o menos subjetivo, dependiente en último extremo de la formación, exigencia y tolerancia del inspector a través de sus *visitas e informes*.

Esta subjetividad podría, si no eliminarse del todo, ser disminuida mediante la utilización de medios objetivos de comprobación.

EN EL FACTOR 1:

- 1.1 Tests de inteligencia.
- 1.2 Tests de personalidad.
- 1.3 Cuestionarios y Escalas.

EN EL FACTOR 2:

- 2.1 Tests vocacionales.
- 2.2 Nivel de aspiraciones.
- 2.3 Cuestionarios y Escalas.

EN EL FACTOR 3:

- 3.1 Tests de Instrucción. Pruebas objetivas.
- 3.2 Tests manipulativos.
- 3.3 Tests situacionales.

EN EL FACTOR 4:

- 4.1 Pruebas de exposición global de lecciones.
- 4.2 Lecciones de carácter específico a alumnos de edades determinadas.
- 4.3 Lista de control.

EN EL FACTOR 5:

- 5.1 Control estadístico de asistencias.
- 5.2 Estadísticas de actos realizados.
- 5.3 Cuestionarios y Escalas.

Junto a los medios objetivos anteriores, también pueden utilizarse:

- Inventarios de diferentes clases.
- Cuestionarios con diversos fines.
- Fichas puntuables.
- Escalas de distancia social.
- Técnicas sociométricas.
- Entrevistas, etc., etc.

III. ESCALAS DE EVALUACION

A continuación ofrecemos una escala de evaluación global del rendimiento del maestro. Se trata de una escala incompleta, perfectible, pero capaz con su utilización de:

- a) Disminuir, en lo posible, la subjetividad.
- b) Aunar una serie de criterios básicos para la evaluación.
- c) Valorar el rendimiento de todos los maestros con una misma medida.
- d) Ser más objetivo en la evaluación.
- e) Promover un trabajo más eficaz en la escuela.
- f) Servir de autocontrol para el propio maestro.

Al confeccionar esta Escala de Evaluación hemos tenido en cuenta los siguientes seis apartados fundamentales, en los que de una forma directa y personal está comprometida la responsabilidad del Maestro:

1. ASPECTOS MATERIALES DEL AULA DE CLASE:

- 1.1 Ornamentación.
- 1.2 Limpieza.
- 1.3 Funcionalidad del mobiliario.

2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO POR PARTE DEL MAESTRO:

- 2.1 Programa de actividades.
- 2.2 Clasificación de alumnos.
- 2.3 Trabajo de escolares.

3. DISCIPLINA EXISTENTE EN LA ESCUELA:
 - 3.1 Reglamento escolar.
 - 3.2 Disciplina externa.
 - 3.3 Disciplina interna.
4. EJECUCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR:
 - 4.1 Preparación de lecciones.
 - 4.2 Métodos utilizados.
 - 4.3 Aprovechamiento escolar.
5. CONTROL DE LA LABOR ESCOLAR:
 - 5.1 Datos referidos al alumno.
 - 5.2 Métodos de comprobación.
 - 5.3 Asistencia escolar.
6. ACCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA:
 - 6.1 Instituciones complementarias.
 - 6.2 Relaciones escuela-familia.
 - 6.3 Relaciones escuela-comunidad.

Quizá sea una pretensión demasiado aventurada, pero en estos seis apartados fundamentales hemos pretendido sintetizar toda la problemática práctica de la responsabilidad del maestro al frente de su escuela.

En cada apartado hemos incluido diez *items* o cuestiones, que hacen un total de 60 aspectos a evaluar, los cuales hemos creído indispensables y fundamentales para juzgar la labor del maestro, en su doble aspecto cualitativo y cuantitativo.

ESCALA DE EVALUACION PARA ESCUELA DE MAESTRO UNICO

Don Localidad
 Escuela Fecha
 Inspector Zona

I. ASPECTOS MATERIALES	Muy deficiente	Deficiente	Buena	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Estado de limpieza del aula					
2. Aspecto estético de la clase					
3. Situación funcional del mobiliario					
4. Condiciones de uso del material didáctico..					
5. Biblioteca escolar... ..					
6. Limpieza y orden en mesa magistral, armarios, estanterías					
7. Aprovechamiento de la luz natural					
8. Aseo personal de los escolares					
9. Limpieza y conservación del mobiliario escolar					
10. Aspecto de cuadernos, cartillas, ficheros... ..					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

II. ORGANIZACION DEL TRABAJO	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Programa de actividades escolares					
2. Aplicación del programa a la realización de las tareas escolares ...					
3. Cuadro de distribución del tiempo					
4. Aplicación del cuadro de distribución del tiempo en las tareas escolares					
5. Clasificación pedagógica de los alumnos ...					
6. Utilización del material didáctico					
7. Utilización de la biblioteca por los escolares					
8. Trabajo autónomo realizado por los escolares					
9. Trabajo realizado por equipos de escolares...					
10. Carácter activo de las tareas escolares					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

III. DISCIPLINA ESCOLAR	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Reglamento de comportamiento en la clase					
2. Conocimiento del reglamento por parte de los escolares					
3. Conocimiento del escolar de lo que tiene que hacer en cada momento					
4. Se estimula la autoemulación en el escolar					
5. Atención personal del maestro a los escolares.					
6. Adecuación de los premios a las acciones realizadas					
7. Adecuación de castigos a faltas cometidas... ..					
8. Organización de trabajo independiente para alumnos que terminan sus tareas					
9. Libertad de los escolares para preguntar al maestro					
10. Orden de los escolares durante el trabajo en el aula					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

IV. REALIZACION DEL TRABAJO	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Cuaderno o ficha de preparación de lecciones					
2. Ejercicios de motivación que preceden a la lección o unidad didáctica					
3. Desarrollo de las lecciones o unidades didácticas en la clase ...					
4. Utilización en la enseñanza de Centros de interés					
5. Utilización en la enseñanza de la técnica de Proyectos					
6. Ejercicios prácticos de aplicación de cada lección o unidad didáctica					
7. Utilización del ambiente próximo en la enseñanza					
8. Carácter activo y reflexivo del aprendizaje escolar					
9. Manualizaciones en asignaturas adecuadas... ..					
10. Reflejan los ejercicios una elaboración personal de los escolares ...					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

V. CONTROL DE LA LABOR ESCOLAR	Muy deficiente	Deficiente	Buena	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Ficha escolar del alumno					
2. Expediente escolar del alumno					
3. Medios de comprobación del aprendizaje escolar					
4. Corrección de las tareas escolares					
5. Atención a alumnos especiales					
6. Conocimiento del escolar del resultado de su aprendizaje					
7. Asiento de los datos correspondientes en las cartillas de escolaridad.					
8. Matrícula general de escolares					
9. Asistencia media de los escolares a la escuela.					
10. Expedición de Certificados de Estudios Primarios					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

VI. ACCION SOCIAL DE LA ESCUELA	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Organización de festi- vales artísticos escola- res					
2. Intercambio escolar de correspondencia					
3. Realización de excur- siones escolares					
4. Visita a fábricas y cen- tros de la localidad					
5. Mutualidad y Coto Es- colar					
6. Santa Infancia y Misio- nes					
7. Club para escolares					
8. Comedores escolares					
9. Relaciones escuela - fa- milia					
10. Relaciones escuela - co- munidad					
	Puntuación total				
	Puntuación media... ..				

FICHA DEL RENDIMIENTO DEL MAESTRO

Don Localidad
 Escuela Fecha
 Inspector Zona

CALIFICACION	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
I. Aspectos materiales ...					
II. Organización del trabajo					
III. Disciplina escolar... ..					
IV. Realización del trabajo					
V. Control de la labor escolar... ..					
VI. Acción social de la escuela					

Rendimiento efectivo					
-----------------------------	--	--	--	--	--

OBSERVACIONES

I
 II
 III
 IV
 V
 IV

La anterior Escala de Evaluación está concebida, principalmente, para escuelas de un solo maestro. Las escuelas graduadas, Grupos escolares o Agrupaciones escolares, necesitarían, quizá, un tipo de Escala diferente, aunque bien pensado aquélla sirve para evaluar el rendimiento de cada maestro al frente de su curso escolar. Y como consecuencia de ello, resultaría también valorado, aunque indirectamente, el rendimiento del director.

No obstante, si la responsabilidad principal, a nuestro juicio, del director escolar está en la buena organización y en el buen funcionamiento del Centro, bajo la orientación, supervisión y control del inspector correspondiente, bastaría con agregar a la anterior Escala una serie de *items* o cuestiones relativos a la Dirección y referidos principalmente a clasificación de escolares, asignación de cursos, relaciones humanas, organización y resultado global de la calificación de cada curso escolar, extraída de la puntuación media de cada maestro.

Por ello, a la anterior Escala de evaluación podría agregarse un séptimo apartado: Organización y Dirección del Centro, que incluimos a continuación:

VII. ORGANIZACION Y DIRECCION DEL CENTRO	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
1. Clasificación de alumnos en cursos					
2. Asignación de cursos a maestros					
3. Orientación metodológica a maestros					
4. Relaciones humanas con el personal docente ...					
5. Aceptación de la dirección por parte de los maestros					
6. Organización educativa de recreos... ..					
7. Trabajo en equipo con maestros					
8. Actos extraescolares ...					
9. Servicios complementarios					
10. Dotes de dirección ...					
Puntuación total					
Puntuación media... ..					

FICHA DEL RENDIMIENTO DEL DIRECTOR

Don

Localidad

Agrupación

Fecha

Inspector

Zona

CALIFICACION	Muy deficiente	Deficiente	Bueno	Superior	Excelente
	1 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
VII. Organización y dirección del Centro					
Primer curso					
Segundo curso... ..					
Tercer curso					
Cuarto curso					
Quinto curso					
Sexto curso					
Séptimo curso... ..					
Octavo curso					

OBSERVACIONES

.....

.....

.....

.....

.....

Como puede apreciarse se trata de una Escala sencilla y práctica.

Su aplicación es fácil y ofrece la doble perspectiva de poder ser utilizada por el propio maestro o director, como autoevaluación; y por el inspector, como evaluación objetiva, previo diálogo en las posibles diferencias y las anotaciones pertinentes en el apartado de OBSERVACIONES. La forma de puntuar ofrece unos márgenes flexibles de tolerancia y discriminación.

Y por último, la Ficha, nos daría una visión global del rendimiento del maestro en cada uno de los aspectos considerados, así como del Director escolar responsable, en buena parte, de la marcha de la institución docente.

IV. EFECTOS POSTERIORES

Si resulta difícil realizar una valoración objetiva del rendimiento del maestro, no menos difícil resulta la traducción de esta valoración en una serie de efectos que pudieran repercutir favorable o desfavorablemente en la trayectoria administrativa, personal y profesional del propio maestro o director escolar.

No obstante, esta valoración podría utilizarse con la regulación legal y técnico-pedagógica adecuada, para los siguientes u otros parecidos fines:

- Diferentes tipos de recompensas.
- Diferentes clases de premios.
- Validez en concurso-oposición.
- Validez en concursos de traslados.
- Promoción a puestos de responsabilidad.
- Acceso a cursos de especialización.
- Validez para becas de ampliación de estudios.
- Asistencia a cursillos.
- Viajes de estudio.

TECNICAS DE INSPECCION ESCOLAR

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO

1. CONCEPTO Y OBJETIVOS DE LA INSPECCION

Trataremos de hacer una breve síntesis de los conceptos y objetivos que se han marcado a la Inspección de Enseñanza Primaria a lo largo de su historia, exponiendo después, sucintamente, el concepto y objetivos en el momento actual:

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA:

1.1. *R. D. de 30 de marzo de 1849.*—Crea la Inspección de Enseñanza Primaria, concibiéndola como un instrumento de vigilancia del maestro. Establece un inspector en cada provincia, con obligación de visitar las escuelas, proponer al Ministerio las reformas convenientes y estimular el celo de los Ayuntamientos en pro de la enseñanza.

1.2. *Ley de 9 de septiembre de 1857.*—Concibe y señala los mismos objetivos para la Inspección.

1.3. *R. D. de 21 de abril de 1901.*—La Inspección de Primera Enseñanza se concibe como función privativa del Estado para ejercer su misión fiscalizadora sobre el Magisterio y, a través de ella, conocer las necesidades de la enseñanza y de la educación popular.

1.4. *R. D. de 30 de marzo de 1905.*—Señala nuevos rumbos y horizontes. La Inspección tiene por objeto llevar a las escuelas primarias oficiales la acción gubernativa del Ministerio; estimular a los maestros en el ejercicio de su cargo; guiarlos en su vida profesional y pública, con el fin de lograr un mayor progreso y una rápida difusión de la cul-

tura popular. Y al mismo tiempo señala los siguientes objetivos: La Inspección de Enseñanza Primaria se ejercerá sobre la aptitud profesional del maestro, sobre el cumplimiento de sus deberes, sobre su conducta moral, sobre el estado de las escuelas, sobre la asistencia y adelanto de los escolares, edificios, mobiliario, material pedagógico, formación e inversión de presupuestos y sobre cualquier otro asunto relacionado con la educación y enseñanza primaria. Ordena al mismo tiempo dar conferencias y lecturas a los maestros y promover paseos y excursiones, certámenes, concursos, exposiciones y otros que puedan contribuir al progreso de la cultura.

1.5. *R. D. de 18 de noviembre de 1907.*—Señala a la Inspección los siguientes objetivos: Llevar a la escuela primaria la acción gubernativa y la orientación pedagógica del Ministerio; informar al Ministerio sobre el estado de la enseñanza; proponer las reformas convenientes; visitar 140 escuelas al año, y presentar a fin de curso una Memoria de actividades, premiándose las más destacadas.

1.6. *R. D. de 27 de mayo de 1910.*—Manifiesta que la obligación principal de los inspectores es la visita a la escuela, eximiéndoles de otros trabajos u obligaciones que dificulten esta misión, señalándole los siguientes objetivos: oír las quejas de maestros, autoridades y pueblo; apereibir a los maestros y suspenderles de empleo y medio sueldo; clausurar escuelas; proponer suspensión de Juntas locales, visitar edificios en construcción; visitar escuelas privadas; recoger y comprobar datos estadísticos necesarios; organizar conversaciones y reuniones con los maestros en una céntrica localidad al terminar las visitas en una comarca; organizar misiones y conferencias para interesar a los estamentos sociales en favor de la escuela.

1.7. *R. D. de 5 de mayo de 1913.*—Fija, entre otros, los siguientes objetivos: Inspección de todas las escuelas públicas en lo concerniente a métodos, material pedagógico, estado y condiciones de edificios, asistencia escolar...; vigilar el funcionamiento de las Juntas locales, pudiendo proponer suspensión o reforma, así como nombrar delegado en ellas; visitar las escuelas en construcción, dando cuenta de las alteraciones; acordar traslados voluntarios de los maestros dentro de la localidad; conceder licencias de diez días; visitar las escuelas privadas; formar parte todos los inspectores como vocales de la Junta Provincial; visitar cien escuelas en el año, dejando constancia en el «Boletín de Visitas», con las advertencias oportunas a los maestros; establecer reuniones con los maestros después de la visita; dar conferencias y lecciones prácticas de Metodología y Organización Escolar, con carácter voluntario.

1.8. *Decreto de 2 de diciembre de 1932.*—Conceptúa a la Inspección Profesional de Enseñanza Primaria como el organismo encargado de orientar, impulsar y dirigir el funcionamiento de las escuelas nacionales y de las instituciones educativas de las mismas. Y señala como objetivos: contribuir al mejoramiento profesional de los maestros; perfeccionar la vida pedagógica de las escuelas; intensificar la acción social de la escuela: celebrar reuniones con los maestros en la prime-

ra quincena del curso; celebrar reuniones después de la visita a la escuela; organizar y dirigir los Centros de Colaboración Pedagógica, que se crean en este Decreto, con fines de perfeccionamiento técnico pedagógico; publicar un «Boletín de Educación», órgano de comunicación con las escuelas; organización de museos pedagógicos, de bibliotecas circulantes, de escuelas de ensayos experimentales, de cursillos de formación pedagógica; viajes de estudios; conferencias; encargarse cada inspector de alguno de los Servicios Generales de la Inspección.

1.9. *Ley de 17 de julio de 1945.*—Conceptúa a la Inspección como el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente, fijando los siguientes objetivos: excitar la cooperación de la familia, las Instituciones del Estado, los organismos y empresas de trabajo, en la obra común del desenvolvimiento de la labor escolar; cumplir y hacer cumplir, como delegado de la autoridad superior, las disposiciones legales relativas a la enseñanza; visitar detenidamente las escuelas, centros o instituciones de educación y enseñanza primaria de su comarca, tanto públicas como de patronato, privadas y especiales, dejando de ello constancia en el libro correspondiente, después de haber examinado y comprobado los trabajos, métodos, material y cuantos requisitos sean completados en la Reglamentación (aún no realizada); orientar de manera constante, por medio de circulares, reuniones, cursos y certámenes, la actuación pedagógica del maestro.

1.10. *Recientes disposiciones legales.*—Señalan otros diversos objetivos al inspector en cuanto se relaciona con la visita de escuelas; el transporte escolar, las construcciones escolares, la alfabetización de adultos; la organización de centros de colaboración; la realización de agrupaciones escolares y la de otros servicios que, por ser relativamente recientes, son conocidos de todos y ello nos exime de su concreción.

2. MOMENTO ACTUAL:

En la breve perspectiva histórica que anteriormente hemos señalado se observan clara y definidamente dos etapas en cuanto al concepto y objetivos de la Inspección de Enseñanza Primaria:

2.1. *Primera etapa: De creación:*

En la que se concibe a la Inspección como un órgano de vigilancia y al inspector como un juez que sanciona y cuyo objetivo principal es la fiscalización y sanción de las actividades del maestro.

2.2. *Segunda etapa: De evolución:*

La Inspección se concibe como un cuerpo científico y asesor del maestro, y al inspector como un experto en educación, señalándole como objetivo principal la información al maestro en las nuevas técnicas educativas y la orientación para un mejor y más eficaz rendimiento profesional.

Aunque solamente venimos haciendo referencia a nuestro país, un estudio de educación comparada en este sentido nos haría ver cómo casi todos los países han evolucionado en este sentido, encontrándose algunos en una fase superior, que incluimos en una

2.3. *Tercera etapa: De renovación:*

En la que se considera a la Inspección como un órgano impulsor, promotor y cooperador y al inspector como un líder profesional, cuyo objetivo principal es la realización de una serie de tareas para promover iniciativas e impulsar actividades en estrecha cooperación con maestros, directores escolares y cuantas personas o entidades tienen cierta responsabilidad en el desarrollo de la educación primaria para hacer más eficaz el sistema educativo.

II. UN NUEVO CONCEPTO DE INSPECCION

La evolución del concepto y objetivos de la Inspección que hemos ido señalando nos dicen que el inspector debe ser un técnico de la educación a nivel primario, necesitando para realizar su cometido una formación general y especializada a nivel universitario, polarizada en tres dimensiones:

1. *Conocimiento de la administración y organización escolar.*

Y entre otras materias, las relativas a Administración General; Administración del Sistema Escolar; Organización de Servicios escolares: *Construcciones, Transportes, Colonias, Escuelas de Hogar, Comedores escolares...*; Organización racional del trabajo; Política educacional; Organización y Legislación escolar, y Técnicas de Planificación Educativa y Organización Escolar en sus variados aspectos.

2. *Conocimiento de las Ciencias de la Educación.*

Normalmente, la Sistemática de la Ciencia educativa; Ciencias aplicadas a la Educación, y las Técnicas de Investigación Experimental, de Programación Escolar, de Aplicación a la realidad escolar, de Evaluación del Rendimiento Escolar y de Perfeccionamiento en la labor docente.

3. *Conocimiento de las Ciencias Sociológicas.*

Principalmente en lo que se refiere a los grupos humanos; la problemática del líder; el trabajo en colaboración; modificación de opiniones y actitudes; armonía de los grupos; las relaciones públicas; ecología; movilidad social y relaciones humanas, juntamente con un conocimiento profundo de Técnicas Sociométricas, de Dirección, de Autocontrol directivo, de Inventarios, Cuestionarios y Escalas para determinar distintos y variados matices de carácter sociológico, de Sistemas de Comunicación, de Entrevista y Consejo...

A partir del momento actual se concibe la Inspección Profesional de Enseñanza Primaria como un cuerpo técnico-pedagógico responsable de *impulsar, dirigir, promover y evaluar*, con los medios adecuados, el desarrollo y eficacia de las instituciones de educación primaria; y al inspector como un experto en educación capaz de *controlar, orientar y perfeccionar* a maestros y directores escolares para en estrecha cooperación con él lograr un desarrollo eficaz y positivo del Sistema de Educación Nacional.

III. NUEVAS TÉCNICAS DE INSPECCION

En orden a un rápido intento de sistematización de las Técnicas de Inspección de Enseñanza Primaria, las clasificamos en tres amplios grupos: las referidas a la Administración y Organización del Sistema Educativo; las que se refieren a las Ciencias Educativas en general; y las que tienen un carácter Sociológico, dándonos cuenta de lo difícil y arriesgado de esta clasificación por las mutuas implicaciones que tienen entre sí.

1. TÉCNICAS DE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Entre ellas, aunque pudieran señalarse algunas más, nos fijamos principalmente en las siguientes:

1.1. *Técnicas de planificación escolar:*

En los variados tipos de planificación educativa que pueden realizarse, el conocimiento y utilización de la serie de técnicas que componen una Planificación daría una mayor eficacia y responsabilidad a la Inspección:

a) Confeccionando un plan de actuación a nivel provincial, comarcal y zonal, que estando de acuerdo con las directrices marcadas por un Plan Nacional, tendería a facilitar su adecuación a la realidad y diversidad regional, al mismo tiempo que facilitaría el conseguir sus objetivos finales.

b) Interviéndolo adecuadamente en las distintas fases del Proyecto de Planificación, sobre todo en las fases de *elaboración, aplicación y evaluación*. En la de *elaboración*, porque la Administración escolar necesita de una serie de datos demográficos, económicos, sociales, culturales, educativos, etc., etc., que la Inspección, con los medios oportunos y la utilización de las técnicas adecuadas: Cuestionarios, Escalas, etc., y el análisis e interpretación de los resultados, señalarían con un rigor científico la situación real educativa del país en el nivel primario.

En la fase de *aplicación*, para adaptar la consecución de los objetivos finales del Plan a las diferentes características regionales y locales del país.

Y por último, en la fase de *evaluación*, para comprobar con rigor

técnico el rendimiento del Plan y proceder, mediante la interpretación de los datos obtenidos, a su revisión.

1.2. *Técnicas de Organización escolar:*

Que pudieran aplicarse a los siguientes u otros parecidos fines:

a) *Organización del sistema educativo:*

Analizando su estructura y comparándola con la de otros países, extrayendo consecuencias de tipo práctico y aplicativo a las propias características de nuestra realidad escolar.

b) *Organización de la enseñanza primaria:*

Utilizando técnicas históricas, descriptivas, comparativas, etc., analizar la organización de países superdesarrollados y extraer las consecuencias aplicativas oportunas a nuestra realidad.

c) *Organización de Servicios escolares:*

Racionalizando el trabajo en orden a conseguir una mejor educación a través de una serie de servicios: Transporte Escolar, Colonias, Comedores, Escuela-Hogar, etc.

d) *Organización de grupos escolares:*

Mediante la utilización de variadas técnicas para su organización, clasificación de alumnos, distribución de cursos, relaciones humanas entre el personal docente, grupos de trabajo y discusión, orientación a directores y maestros, instituciones complementarias, etc.

e) *Organización de trabajos escolares:*

Referidos a la organización del aula de clase para una enseñanza de tipo activo; orientación al maestro sobre el desarrollo práctico de métodos activos; información y formación en las técnicas para estudiar alumnos especiales, para programar y planificar los trabajos a nivel de la comunidad local, etc.

Igualmente poner en marcha y orientar al maestro en los variados y efectivos estudios que puedan hacerse de la propia comunidad local, con objetivos claros y definidos; organización de cursos especiales; Organización de tiempo libre; formas de influir en la modificación de opiniones, actitudes, usos y costumbres; manera de participar a la Comunidad de las necesidades escolares; formas de facilitar a la comunidad la utilización de la escuela, etc., etc.

2. *TÉCNICAS REFERIDAS A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:*

Solamente señalaremos algunas, y entre ellas:

2.1. *Técnicas de Investigación:*

Referidas a la globalidad de los hechos educativos, y que clasificamos en:

2.1.1. *Técnicas de Investigación histórica:*

Que proporcionan una información significativa de lo *que fue* el hecho educativo, válida para abrir nuevos horizontes y perspectivas en una futura organización y programación, mediante evaluación de sistemas anteriores.

2.1.2. *Técnicas de investigación descriptiva:*

Que al analizar e interpretar lo *que es* en un momento determinado una realidad educativa, daría luz para la comprensión de muchos problemas, señalando posibles caminos para su adecuada solución, mediante la aplicación de técnicas específicas.

2.1.3. *Técnicas de investigación comparada:*

Que al analizar e interpretar *cómo es* un hecho educativo determinado mediante su comparación con otro en un plano internacional, nacional, regional, provincial, comarcal o zonal, puedan obtenerse interesantes conclusiones, válidas para la comprensión y solución del mismo, mediante el estudio y análisis de sistemas escolares en su totalidad, planes y programas, métodos, asistencia escolar, deserción, etc.

2.1.4. *Técnicas de investigación experimental:*

Que mediante la formulación, comprobación y evaluación de hipótesis determinadas sobre variados problemas educativos, puedan ser útiles para medir, contractar y perfilar los mismos en orden a la consecución de una serie de técnicas con que controlar y perfeccionar el desarrollo de la educación.

2.2. *Técnicas de Programación escolar:*

Referidas principalmente a una puesta al día de Cuestionarios de Enseñanza, Planes de estudio y Programas de actividad escolar, mediante la utilización de las técnicas adecuadas, en los siguientes momentos:

a) *Necesidad de una programación:*

Por medio del estudio y análisis de la realidad escolar actual y previsible en un futuro y de las causas que impulsan la necesidad de una nueva programación.

b) *Directrices fundamentales del programa:*

A través de un análisis de factores sociales, económicos, culturales y educativos.

c) *Selección de materias:*

Estudiando experimentalmente la adecuación del programa a la edad, curso, desarrollo, interés, capacidad, ambiente y necesidad del escolar.

d) *Elaboración del programa:*

Participando a nivel nacional, provincial, comarcal y zonal, orientando a maestros y directores principalmente en la adecuación del programa general a la realidad de su institución y comunidad.

e) *Aplicación del programa:*

Poniendo en práctica el programa general y orientando a maestros y directores escolares en la confección de programas de actividades para el desarrollo del programa general a su nivel escolar.

f) *Evaluación del programa:*

Utilizando pruebas, cuestionarios, escalas, entrevistas, etc., al objeto de analizar el rendimiento del mismo y proponer las reformas necesarias.

2.3. *Técnicas de control y evaluación del rendimiento escolar:*

Que estarían constituidas por una serie de pruebas que permitirían calificar cuantitativa y cualitativamente, con cierta objetividad, determinados aspectos que intervienen en el hecho educativo, por medio de exámenes, pruebas, entrevistas, cuestionarios, inventarios, escalas de evaluación, índices, etc.

Los principales aspectos que pudieran ser controlados y evaluados con las técnicas anteriores serían:

a) *Factores referidos al escolar:*

Dimensión física; dimensión intelectual; dimensión afectiva; y dimensión social.

b) *Factores referidos al maestro:*

Dimensión profesional, personal y social.

c) *Factores referidos al contenido científico:*

Adquisición de conocimientos, formación de hábitos y desarrollo de actitudes positivas en el escolar.

d) *Factores referidos al método utilizado:*

Su adecuación a la estructura del contenido científico, a la estructura de la psicología del escolar y a la estructura social del alumno y de la comunidad.

e) *Factores referidos a la relación maestro-alumno:*

Clima de esta relación, métodos utilizados y consecuencias prácticas.

f) *Factores referidos a la institución:*

Extensión de su influencia, intensidad y tonalidad afectiva de la influencia de la escuela en la comunidad local.

2.4. *Técnicas de perfeccionamiento:*

Que pudieran ser utilizadas en una doble dirección:

a) *Perfeccionamiento de maestro y directores escolares mediante la utilización de:*

- Conferencias.
- Cursos variados.
- Cursos por correspondencia.
- Reuniones de trabajo.
- Grupos de discusión.
- Seminario de estudios.
- Círculos de trabajo.
- Coloquios profesionales.
- Centros de colaboración.
- Observación de trabajos en el aula.
- Viajes de estudio.
- Intercambio de personal docente.
- Adiestramiento individual.
- Usos de medios audiovisuales.
- Revistas nacionales y extranjeras.
- Libros y folletos.
- Circulares.
- Bibliotecas.

— Investigación operativa: estudiando y operando sobre casos de escolares especiales; obtención de resultados del ensayo de determinados sistemas, procedimientos o métodos; análisis de las causas principales que afectan a un determinado aspecto escolar; bajo nivel cultural de la comunidad; deserción escolar; condiciones económico-sociales de los alumnos, etc.

b) *Perfeccionamiento de la propia labor de la Inspección:*

En el sentido de tener que permanecer constantemente al día para solucionar multitud de problemas teóricos y prácticos de carácter escolar, perfeccionando constantemente las técnicas de actuación en todos los sentidos.

3. TÉCNICAS SOCIOLÓGICAS:

El triple concepto que hemos señalado para el inspector: como juez que juzga y sanciona la eficacia personal de maestros y directores escolares; como orientador, consejero e impulsor del desarrollo de la educación primaria; y como líder profesional, aceptado por sus cualidades personales y profesionales más que impuesto por derecho legal, de un grupo de maestros y directores escolares empeñados en un óptimo desarrollo de la tarea educativa a nivel primario, nos ha ido señalando una serie de técnicas a utilizar. Sólo nos quedan por examinar las que se refieren al último concepto y que tienen especialmente un marcado matiz sociológico:

3.1. *Técnicas de relaciones públicas:*

Organizadas y estructuradas en el sentido de servir de lazo de unión entre las directrices marcadas por una política escolar, la escuela que las ejecuta y la sociedad que de ellas se beneficia, y que se traducen:

a) En la utilización de eficaces sistemas de información y de comunicación.

b) En la confección de sistemas y normas a seguir.

c) En la elaboración de un sistema adecuado y justo de recompensas.

d) En la confección de un sistema para entrevistar a autoridades; organizar asambleas familiares y reunir con eficacia las Juntas de Educación.

e) Diseños de Sistemas para implicar a diversas personas en varios estudios en torno de la comunidad; interpretando sus necesidades reales y tratando de satisfacerlas, obteniendo su máxima cooperación.

f) Sistemas para interpretar rectamente las directrices de la política educacional, informando adecuadamente a la Comunidad para comprometerla en la cooperación y solución de las necesidades de la propia escuela.

3.2. *Técnicas de relación personal:*

Elaboradas para obtener un eficaz resultado en las relaciones humanas, polarizadas en dos dimensiones:

a) *Interindividuales:* Comprensibles de la relación inspector-maestro; director escolar-maestro; maestros entre sí; maestro-alumno, y maestro-comunidad.

b) *Intergrupales:* Que comprenden la constitución y armonía de los grupos humanos; su dinamismo; sus objetivos, y técnicas de cooperación, información y discusión en grupos.

En la primera dimensión sólo nos referimos a:

3.2.1. *Técnica de la Entrevista:*

Que «es una conversación que se sostiene entre dos personas con un propósito definido», pudiendo ser utilizada en las visitas de Inspección para los siguientes fines:

a) *Buscar información*: Referida a la organización del trabajo; a la disciplina escolar; a la realización de tareas; al control de resultados al rendimiento escolar; a la relación del maestro con otras personas, etcétera.

b) *Dar información*: Sobre variados aspectos profesionales, técnicos, administrativos, personales y sociales al maestro.

c) *Influir sobre cierto aspecto de la conducta*: Modificando opiniones, actitudes y sentimientos de la persona entrevistada.

Por lo que se refiere a la dimensión intergrupala, las técnicas sociométricas, las de información, cooperación y discusión, tienen aquí su utilidad más principal. Solamente nos ocupamos de:

3.2.2. *Técnica de Discusión en grupo*:

Saber dirigir un grupo, saber proponerle un objetivo, estimular para que todos contribuyan en la solución de un problema planteado, requiere habilidad y técnica.

La técnica de los grupos de discusión puede discurrir a través del siguiente esquema:

- 1.—Fijación del objetivo.
- 2.—Exposición de experiencias reales.
- 3.—Análisis del objetivo.
- 4.—Búsqueda de soluciones.
- 5.—Análisis de las diversas soluciones.
- 6.—Conclusiones.
- 7.—Decisión final que compromete al grupo.

Con el anterior esquema y la técnica adecuada pueden tratarse variados problemas educativos, fijando conceptos, aclarando ideas, asumiendo responsabilidades y obteniendo conclusiones y decisiones para la solución adecuada de los mismos.

SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE PROVISION Y LA REPERCUSION DE LOS MISMOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

ANTONIO CLEOFÉ AQUILUÉ

JUSTIFICACIÓN

Se observa por parte de la Administración últimamente, en el ámbito de la Enseñanza Primaria, un loable empeño por elevar el rendimiento escolar. Diversas medidas tendentes a ensanchar y perfeccionar la graduación y otras que se concretan en la fijación de niveles de instrucción, a ello van encaminadas.

El tema del rendimiento escolar tiene por ello una cierta actualidad, la que nos lleva a referir nuestra comunicación a un punto al parecer olvidado y siempre estrechamente conexo con el grado de eficacia de la labor que desarrollan los maestros de sección en grupos y agrupaciones escolares.

LOS INTERESES INDIVIDUALES Y LOS DE LA ENSEÑANZA, ENCONTRADOS

Es muy vieja ya nuestra observación de que los intereses particulares del maestro no se conjugan las más de las veces con los de la Enseñanza, que en este caso equivale a decir con los del centro en que aquél se inserta. De tal discordancia surgen inconvenientes unas veces, males importantes otras y, algunas, auténticos estragos.

En general, el efecto más patente se traduce en la desorganización y bajo rendimiento que acusan determinadas escuelas, en su incapacidad para mostrarse como conjuntos cohesionados que alcanzan resultados adecuados a la exigencia y al concepto pedagógico de cada hora.

No olvidamos que factores de otra índole están frenando el desenvolvimiento y los frutos de nuestra enseñanza primaria, pero ahora nos detenemos en aquel que por sus consecuencias negativas merece ser situado entre los que reclaman una corrección más urgente.

PANORAMA ACTUAL

La enseñanza primaria española brinda actualmente demasiadas muestras de los efectos nocivos derivados del ciego automatismo aplicado a la adjudicación de puestos. Es fácil hallar grupos escolares que, al ser apetecidos por el Magisterio, se han transformado en refugios de ancianidad; otros, con cerca de un millar de alumnos, en los que la Iniciación Profesional no llega a establecerse porque nadie se siente con fuerzas o deseos para pechar con la exigente tarea propia del último período de escolaridad, mientras, como curioso contraste, en otras escuelas reducidas varias de sus clases pasan por ser de iniciación profesional simplemente porque son varios también los maestros que las han apetecido; otros grupos escolares, en los que el canto, el trabajo manual, el dibujo y los juegos educativos son actividades arrumbadas como consecuencia de la falta de especialistas; y otros, en fin, víctimas de la coincidencia en ellos de elementos perturbadores del clima de sosiego necesario.

Se nos aparece como hecho comprobable que la Enseñanza se halla en cierto modo, y en cualquier caso, a merced de lo que conviene a los que han de impartirla.

CONTRASTE ALECCIONADOR

Una ojeada al campo de la actividad privada, tan preocupada por la producción, basta para que nos demos cuenta de que la contratación de un operario se subordina, prácticamente en todas las ocasiones, a su destreza y a sus antecedentes. Toda nueva incorporación se efectúa en función del rendimiento. Podrán ser muchos los aspirantes a cubrir un determinado puesto de trabajo en una industria y cabe siempre esperar que sea adjudicado a quien va a desempeñarlo de manera más esmerada y eficaz.

Nos resistimos a admitir que en el campo de la actividad privada la máquina más moderna y costosa se ponga en manos del hombre que por insuficiencia técnica o física va a inutilizarla. Este fenómeno, sin embargo, se registra con carácter endémico en la enseñanza primaria de cualquier ciudad española, referida a centros oficiales. Pensamos que si se contagiara a la industria de nuestro país, la quiebra no se haría esperar.

URGEN NUEVOS PROCEDIMIENTOS DE PROVISIÓN

Conviene no continuar dejando al albur de los concursillos y demás procedimientos de absurdo automatismo la adjudicación de las vacantes de maestros en los grupos y agrupaciones escolares. Hay que hallar otros procedimientos que respetando hasta donde sea posible circunstancias

humanas, antepongan los derechos del niño y de la escuela, la cual, por encima de otra consideración, debe alcanzar en todo caso los niveles educativos e instructivos que se le señalan.

Por ello, el régimen administrativo aplicado a la provisión de escuelas ha de subordinarse a la preocupación por la eficacia, por el rendimiento. El maestro español continúa aguardando que se le reconozca de una vez su auténtico derecho a la consideración social y económica, pero al mismo tiempo debe estar dispuesto a desprenderse de esos minúsculos y envejecidos «derechos» que con tanta prodigalidad se le otorgan y que, a nuestra manera de ver, llevan implícito el aciago derecho a destruir.

RÉPLICA ANTICIPADA

Mientras vamos avanzando en el desarrollo de esta comunicación parece como si ya nos llegara al oído el clamor de protesta de la masa que considera que la capacidad de un maestro quedó demostrada de una vez y para siempre en el momento de ingresar en el Estado.

Aparte de que los procedimientos de selección sabido es que adolecen de no pocas imperfecciones, hay que considerar que a lo largo de treinta, cuarenta y más años de vida profesional nadie mantiene la condición física inicial y sólo unos pocos son capaces de ir actualizando su preparación técnica. De otro lado, no hay que olvidar que los quehaceres son muy diversos en una escuela, donde no tiene nunca las mismas exigencias una clase del período de iniciación que otra nutrida por adolescentes.

Los grupos y las agrupaciones escolares precisan de un elemento idóneo para cada quehacer, porque tienen en cada momento necesidades concretas que hay que cubrir precisamente con los maestros que se van insertando en dichos centros.

El ideal sería que todo maestro de sección fuese igualmente apto para cualquier tarea dentro de un grupo escolar. Puede que en teoría ya ocurra así, pero en la realidad esto resulta una utopía, ya que escasean los maestros capaces de desenvolverse y de rendir del mismo modo en cualquier clase y en cualquier tipo de enseñanza. En el Magisterio, como en cualquier otra profesión, el operario completo no abunda.

EN BUSCA DE SOLUCIONES

He aquí algunas sugerencias encaminadas al hallazgo de una solución. ¿Procedería elegir a los maestros llamados a prestar servicio en grupos y agrupaciones escolares? Se trata de una fórmula aplicada con éxito hace más de treinta años, entre otros lugares, en los grupos escolares barceloneses, cuyos directores pudieron constituir con libertad su equipo de trabajo e incluso desplazar en alguna ocasión a la periferia a quienes se acreditaban como ineficaces o disolventes. La elección la ejercen hoy también los Patronatos, si bien factores al margen del interés por la enseñanza frustran y desacreditan con demasiada frecuencia la bondad del procedimiento. ¿Vetar la entrada de los que no convenga incorporar?

Aunque en menor proporción, éste a manera de filtro resultaría también ventajoso. Finalmente, ¿otorgar al claustro de los grupos y agrupaciones escolares el derecho a pronunciarse a favor o en contra de la incorporación de los aspirantes? Nos parece una fórmula ensayable, con antecedentes en el medio universitario, pero de una cierta endeblez.

CONCLUSIONES

1.^a Los procedimientos automáticos aplicados a la provisión de escuelas (puntuaciones derivadas de antigüedades y merecimientos poco convincentes) ocasionan evidentes daños a la enseñanza, por lo que urge hallar otras formas aplicables a la adjudicación de puestos que antepongan la preocupación por el rendimiento a los intereses de persona.

2.^a Se propone la elección de los maestros de sección más idóneos en cada caso para la tarea que ha de asumir en el grupo o agrupación escolar, responsabilizando a los seleccionadores estrechamente con el fin de que quede garantizada la objetividad.

URGENCIA DE UNA ATENCION ESPECIFICA A LOS DIRECTORES DE ESCUELAS GRADUADAS, GRUPOS Y AGRUPACIONES ESCOLARES

ANGELA CORONADO Y ROSA MARÍN

La urgencia a que hace referencia el título sólo lleva ahora, tras de sí, una llamada de atención al Congreso.

El problema, intrínsecamente, no es más que una parte del problema general de una preparación más eficiente de nuestros educadores en todos los niveles y, que es unánimemente sentido y proclamado por todos los que de la educación se preocupan en España.

Sin embargo, nuestra llamada, nuestro S. O. S., no viene dado en función de esa necesidad genérica, sino en virtud del agudo problema planteado por el gran número de plazas a proveer en este momento.

El problema no es sólo numérico. Entraña un cambio de situación en la organización de las escuelas de España.

Hasta el curso pasado la inmensa mayoría de nuestras escuelas eran **unitarias**; pero las concentraciones determinan el hecho de que este tipo de escuelas quede reducido al mínimo y los grupos se amplíen al máximo.

La responsabilidad en la educación concreta, personal, de cada alumno, en última y definitiva instancia, corresponde, claro está, a la familia y, también, al maestro de la sección donde esté o por donde pase. Porque **son ellos los que pueden**, con más proximidad y continuidad, acercar la mano para ayudarle a mover el timón de su barco; para advertirle de la conveniencia de persistir en una línea o cambiar de ruta.

Pero a ninguno se nos oculta la importancia de un director a la hora de trazar planes, avizorar novedades, coordinar esfuerzos, y como consecuencia, impulsar más vivamente la marcha de un Centro.

En esta hora de cambio de rumbo en la organización escolar nacional; en esta hora en que las inquietudes del mundo se cruzan el punto que marca una mejor y más rápida promoción humana, no parece que podamos permitir que este gran número de futuros directores pasen a ocupar sus puestos sin hacer todo lo posible, por nuestra parte, para que puedan ir pertrechados de los medios idóneos para cumplir su misión.

Hasta ahora no ha habido más preparación específica, si así se puede llamar, que las exigencias de una convocatoria de oposiciones. El llenarlas ha sido tarea del tiempo, por una parte, y por la otra, de los tanteos del propio opositor, sus academias de preparación y sus amigos.

Es preciso cambiar. Y pronto.

¿Cómo? El hallar el «cómo» es tarea de muchos. Por lo menos. de todos los que hayan sentido la punzada del apremio que, sin duda, no son pocos y que sin duda la habrán sentido antes de oír nuestra voz.

Nosotros, desde luego, ni podemos, ni queremos, vivir extraños al problema hasta tanto se encuentre su solución.

Hubiéramos deseado ofrecer un plan, por mínimo y modesto que hubiese sido. Pero no hemos podido. Y al tener que optar entre callarnos, en espera de tener algo más rico que ofrecer, o clamar en busca de auxilio, hemos escogido, ya se ve, lo segundo.

Ni las campanas, ni el teléfono han apagado un fuego jamás. Pero muchísimas veces han sido ellos los que han hecho posible que, oportunamente, se salven cosas y personas que estaban en peligro inminente de perderse.

VALORACION DE LOS FACTORES PERSONALES EN LA FUNCION DOCENTE

RESUMEN

ANTONIO ENSEÑAT LÁZARO

Ante todo es conveniente considerar las cualidades del profesor, en su aspecto de ejercicio, en lo concerniente a su panorámica personal. De los diversos significados de persona cabe entresacar: «1.º Etimológicamente, persona significa actor, representante. 2.º Vulgarmente, persona indica la índole natural, buena o mala, que cada uno posee y le diferencia de los demás: mala persona, bellísima persona. 3.º Sociológicamente, indica las diversas funciones sociales que puede desempeñar el mismo individuo: personalidad privada, pública, etc.»¹.

Si nos centramos en lo físico, un factor docente puede ser la presencia y el tono de voz, cosas ambas, pero sobre todo la última, esenciales para la labor de enseñanza y formación. «Con la presencia física incluyo no sólo la presencia tal como se entiende en el lenguaje corriente, y que se refiere únicamente a las propiedades apreciadas por medio de la vista, sino toda manifestación externa de las condiciones físicas del maestro; pienso especialmente en la voz del maestro, su tono, ritmo y timbre, que pueden influir en la eficacia de la enseñanza»².

García Hoz nos dice que en una encuesta universitaria realizada en Madrid se resaltaron como aptitudes, entre otras, el conocimiento de la

¹ EMILIO HUIDOBRO DE LA IGLESIA: *Problemas filosóficos fundamentales e Historia de los sistemas*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, 1948.

² VÍCTOR GARCÍA HOZ: *El estudio experimental de la función docente. Las cualidades del profesor*. «Revista Española de Pedagogía», núm. 21, año 1948, Madrid.

materia, la simpatía, la expresión correcta y la sociabilidad. De ahí se puede desprender que, en su perspectiva psicológica, pueden citarse como factores docentes, entre otros, la religiosidad, sociabilidad, la adaptabilidad al alumno y el factor o elemento cultura. En cuanto a las cualidades didácticas cabe dividir las en «de gobierno o gobierno de la clase» y de «espíritu profesional». Siguiendo el alumbramiento de factores personales del docente, se deben citar también los siguientes: sencillez y renuncia. «En el pensamiento moderno, que tanto menosprecio o tanto miedo tiene de Dios, encontramos también, y especialmente en Jaspers, una referencia clarísima a la sencillez de la existencia humana, con la afirmación de que la sencillez es el último valor de la persona y de que tal sencillez no viene sino por vía de referencia a la suprema sencillez de lo uno, a la trascendencia»³. La sencillez, como factor personal en el docente y en relación con el proceso educativo, se manifiesta contraria a la resonancia o a la exagerada solemnidad y al lado de sinceridad.

En lo físico, la escala de factores sería: 1.º Presencia física. 2.º Belleza. 3.º Edad. En el aspecto síquico, se podrá jerarquizar de este modo: Mantenimiento del orden, 56; habilidad docente, 54; cumplimiento de sugerencia, 52; iniciativa, 50; personalidad, 46; amor al estudio, 44; compenetración maestro-alumno, 38; experiencia, 36; aspecto, 20; salud, 04 (todo ello calculado correlacionando esos factores con el mérito general de la enseñanza). Para García Hoz, los factores necesarios para el ejercicio de la función docente son, en cuanto al número de menciones: Aptitud para comunicar los conocimientos, 21; conocimiento de la materia, 17; autoridad, aptitud para mantener disciplina, 16; aspecto físico, 15; simpatía, 14; virtud, religiosidad, 13; entusiasmo y amor por la profesión, 10; expresión correcta, 9; inteligencia general, 9; amor a los niños, 9; personalidad, 8; salud, 8; adaptabilidad al alumno y ejemplaridad de conducta, 7; preparación de la enseñanza y sociabilidad, 4.

³ VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Cuestiones de Filosofía de la educación*. C. S. I. C., 1952, Madrid.

LA FORMACION DEL PROFESOR TITULAR DE DIBUJO

RESUMEN

M.^a ROSARIO GARCÍA GÓMEZ

Como titular de la asignatura de Pedagogía del Dibujo de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Carlos de Valencia, recibo un oficio de la Dirección General de Bellas Artes en el que se nos comunica que nuestro Presidente del III Congreso Nacional de Pedagogía, don Víctor García Hoz, nos hace el honor de invitarnos al Congreso a los que trabajamos en centros de enseñanza en el marco de las Bellas Artes.

Con anterioridad se había recibido el comunicado de la Sociedad de Pedagogía en el que se nos notificaba el tema general del Congreso. Este comunicado, siguiendo la norma de la cátedra de actualizar el programa, fue tratado en clase, pues el tema «Desarrollo de la sensibilidad estética, artística y cultural en la enseñanza primaria, media y universitaria» está incluido en nuestro programa.

Como la asignatura de Pedagogía del Dibujo es la que más capacita a los artistas para ser profesores titulares de Dibujo, desarrollamos en forma intensiva durante el curso académico: clases teóricas; prácticas de enseñanza; educación y museo; trabajos de seminario; centros didácticos; laboratorio de psicotecnia.

Resumo mi trabajo, que abarca la formación del Profesor de Dibujo, cuyo ciclo comenzó en el año 1932-33 como alumna de la Escuela de Bellas Artes (año en que por primera vez se implantaron en España los estudios de Profesorado de Dibujo, quinto de la carrera), y que en la actualidad continuó como catedrática de Pedagogía del Dibujo.

Partiendo del concepto filosófico de Luis Vives, divido la asignatura: 1.º «*Los Ideales*»: a) Como Profesor en General; b) Como Profesor de Dibujo, considerando: 1.º El dibujo como lenguaje universal. 2.º Hacer artistas y artesanos. 3.º Al resto de la humanidad, público culto. 4.º Desarrollo de la capacidad estética y artística en los ratos de ocio.

2.º Los postulados que nos da la realidad de la enseñanza son: a) El estudio del Dibujo. b) El estudio de la realidad psicológica de nuestros alumnos. c) Estudio de la vocación pedagógica a través de vivencias pedagógicas.

3.º La Técnica: Métodos y planes de la Enseñanza y Didáctica. Y dentro de ella, la Didáctica del Dibujo del Natural, el dominio de la clasificación de los modelos, las Técnicas y el Dibujo con relación a las otras asignaturas.

Los principios vivistas se desglosan en las siguientes partes: Generalidades. Elementos del Dibujo; Finalidades; Realidades psicológicas; Metodología; Didáctica; Educación y Museo, y El Profesorado de Dibujo.

De las prácticas de enseñanza se sacan conclusiones para los seminarios didácticos.

A la par que se desarrolla el programa, se confecciona la Memoria Pedagógica.

Y por último, proyecciones de la cátedra, como publicaciones, participación en Congresos y exposiciones de la U. N. E. S. C. O.

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE GEOGRAFIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN

JUSTINIANO GARCÍA PRADO

La enseñanza de la Geografía en España está necesitada de una profunda revisión, y un aspecto importante de ella ha de ser la formación del Profesor de Geografía, y, concretamente, el de enseñanza media.

Repasando la bibliografía española sobre la enseñanza de la Geografía, resaltan nombres de meritísimos geógrafos y magníficos profesores que han sido adalides en esta rama del saber y de la docencia; pero la tradición, la inercia, la rutina, cuando no la apatía o ciertos malentendidos intereses de clase o, lo que es peor, delicados respetos humanos a los intereses creados, han matado en flor muchos bellos ideales y algunas prometedoras esperanzas.

El Profesor Sanz García, en su artículo «Algunas sugerencias acerca de la Metodología de la Geografía»¹, presenta el panorama actual en los siguientes términos: «Existen hoy varias escuelas españolas de Geografía, pero aún nos falta la Sección de Geografía, en la Facultad de Letras o en la de Ciencias, o en otra nueva, si la colocación es el obstáculo.

Resulta absurdo suponer que una de las ciencias más complejas que hoy existen, y con más amplitud de conocimientos y de técnicas necesarias para su cultivo, pueda enseñarse correctamente en una facultad por uno o dos profesores no especializados. Piénsese en una carrera de Leyes o de Medicina explicada por un solo catedrático enciclopedia, y no nos extraña que si, además fallan otros medios materiales: bibliotecas y la-

¹ Separata del «Bol. Pedagógico» de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Madrid, 1960.

laboratorios, posibilidades de salir al campo y de viajar, se resienta extraordinariamente la formación del alumno geógrafo, a menudo solicitado por otras ciencias más feas, pero más adobadas. Claro está que la facultad prepara para ser profesores de toda la Geografía y de toda la Historia, y aun para otras cosas...; pero... la extensión es en perjuicio de la hondura, y con peligro de formar parásitos de trabajos ajenos que no pasen de las ideas generales, más o menos enmascaradas con una terminología cuya precisión se desconoce. Una vez más indicaremos el divorcio entre la ciencia y la aplicación. La sociedad necesita *bastantes* profesores de Geografía, pero *mucho más*, geógrafos que sepan colaborar en la transformación de los paisajes geográficos de su patria, en los planteamientos urbanísticos de sus ciudades, en la colonización agrícola de sus comarcas.

Sólo unas palabras a propósito de nuestra actitud ante la investigación. Se puede ser un auténtico maestro en una disciplina y no ser investigador en ella. Pero siempre conviene que quien prefiera una ciencia tan ancha como la Geografía haya estudiado al menos alguna de sus partes, calando lo más hondo posible. Las dificultades encontradas, la experiencia que atesore, le valdrán para calibrar mejor el esfuerzo y la aportación de los demás investigadores que consulte. En lo que no creemos jamás es en el maestro que desdeñe la realidad geográfica que le rodea y prefiera el exotismo de regiones que sólo conoce de lecturas, a veces, ni siquiera de primera mano.»

En otro orden de ideas se expresa el catedrático señor Ezquerro Badía, con no menos amargas reflexiones²: «Es el momento de pensar en nuestra realidad. Ofrece dos aspectos: su organización y su espíritu. Pero antes se puede afirmar que problemas parecidos se dan en otros países, y en las obras citadas asoman quejas por motivos iguales: métodos pasivos, memorísticos o librescos, desconocimiento de los activos y de sus últimos progresos, falta de preparación o de afición en parte del profesorado, tanto en pedagogía como en conocimientos geográficos, lo que se traduce en incompreensión de la importancia de la disciplina en sí o como vehículo de acercamiento internacional...

Los defectos de la enseñanza de la Geografía entre nosotros nos son notorios y familiares y no hace falta exponerlos con detención. Refiriéndonos a los dos aspectos aludidos antes, en el de la organización se puede recordar la insuficiencia de tiempo dedicado a la Geografía y a su inadecuación a la edad del alumno. Conocido es el descrédito de esta disciplina, vista, en general, como inútil o aburrida—esto puede ser ya efecto de los métodos empleados por cada profesor—, su desprestigio social, el erróneo concepto popular sobre ella que la confunde con la Geografía postal. Y algo desalentador: profesores—por lo menos los oficiales, contrastados en una oposición—y textos están, en general, bien orientados y con un sentido moderno; sin embargo parece que esto resbala sobre el alumno, que olvida los criterios aprendidos—superficialmente—para

² Cátedra 1962-63: *Didáctica de la Geografía*, Madrid, 1962, págs. 142-144.

recaer en el memorismo, la mera nomenclatura, el desconocimiento del mapa, que sigue siendo un jeroglífico para muchos, y aun se oye hablar de los cuatro elementos, de las cinco partes del mundo a secas, sin recordar la noción del continente, y otras definiciones trasnochadas de la escuela primaria (como la misma de continente o la de meseta), que aún oíamos en nuestra lejana niñez. En los exámenes de alumnos libres nos asomamos al deficiente tipo de enseñanza geográfica que se da ordinariamente en los centros privados no reconocidos ni autorizados; no conocemos lo que sucederá en éstos; pero en algunos la diferencia será escasa: echamos de ver el memorismo, el desconocimiento, muchas veces, total del mapa, jamás visto por el alumno; la confección de cuadernos de mapas, en ocasiones primorosos, de cuyo contenido el alumno no tiene idea al examinarse ni le han servido de nada para el estudio, como dos labores ajenas y aisladas del todo; el recitado a lo loro de accidentes de todo orden, a los que se añaden ahora las comarcas naturales españolas; el absoluto desconocimiento de la Geografía económica, la ignorancia del clima, de las estaciones anuales, de fenómenos que ocurren en nuestra vista y nos afectan, como la duración de día y noche a lo largo del año. Climatología y Economía no han entrado aún en el concepto vulgar de la Geografía; los productos más de una vez se reducen a los tópicos del semianalfabeto, mantequilla de Soria, mantas de Palencia, naranjas valencianas... Muchos alumnos desconocen su ciudad, como tampoco han visitado un museo. Tras todo ello se vislumbra la falta de preparación o de competencia del profesor.»

Ha de perdonársenos la extensión de las citas en honor a su realismo y veracidad, así como por lo que suponen de crítica constructiva, puesto que la enumeración de los defectos en la enseñanza de la Geografía equivale a poner en claro lo que a toda costa ha de evitar el profesor de enseñanza media medianamente capacitado, debiendo hacer presente que también son hoy legión los profesores a los que no podría imputárseles los defectos anteriormente señalados, especialmente en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y en los Colegios reconocidos y autorizados cuando la enseñanza de la Geografía recae en los Profesores Titulares.

Conviene tener presentes estos dos postulados:

1.º La Metodología científica de la Geografía exige que la formación del geógrafo se efectúe sobre el terreno.

2.º La Metodología o Didáctica de la Geografía recomienda que dicha Ciencia se enseñe principalmente también sobre el terreno.

En los recientes Congresos Internacionales de Estocolmo y Washington se ha insistido en el uso de los procedimientos intuitivos (directos e indirectos) en la enseñanza de la Geografía, imponiéndolos con exclusividad a todos los demás antes de los diez años, bajo las denominaciones de: Observación de la Naturaleza, programas para la enseñanza intuitiva, Geografía local, etc., extremos en los que coinciden los tratadistas modernos de Didáctica.

A una nueva orientación pedagógica, de acuerdo con la época presen-

te; de la electrónica, las centrales atómicas y los viajes espaciales, a la manera de entender hoy la vida y conforme con el principio de que la enseñanza ha de ser un camino preparatorio para mejor desarrollar ésta, ha de servir quien se encargue de la enseñanza de la Geografía.

En resumen, la enseñanza de la Geografía en nuestros días ha de ser transformada y de esta transformación debe beneficiarse el Profesor de Geografía de Enseñanza Media y lo justificamos en los tres extremos siguientes:

1.º Porque la Didáctica general y la Didáctica aplicada han sido perfeccionadas, han sufrido profundas transformaciones, han señalado nuevos métodos y procedimientos, disponen de un más abundante y más adecuado material (recordemos los que se utilizan con el nombre de «Medios audiovisuales») y su progreso no debe ser despreciado.

2.º Porque las conquistas de la Geografía, tanto en la ampliación del horizonte geográfico como en el contenido y orientación de la Ciencia y en los medios puestos al alcance de esta disciplina, exigen ser tenidos en cuenta a la hora de formar el Profesorado de Enseñanza Media, a fin de que éste pueda hallarse en condiciones de comunicarlas a sus alumnos.

3.º Porque el profesor de Geografía tiene una elevada misión que cumplir y esta Ciencia exige una especialización que no excluya la formación cultural y la unidad de la docencia.

LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD, RAIZ Y Y VENTURA DE TODA REFORMA

Dr. A. GARMENDÍA DE OTAOLA

«Las leyes de la educación son las leyes de la vida», escribió Dupanloup resumiendo su magistral obra *De l'Education*. Fórmulas idénticas hallamos en los grandes teóricos de la educación, desde la Paideia hasta la actual mentalidad pedagógica. John Dewey, en *Democracy and Education*, escribe: «La educación es el laboratorio en el que las doctrinas filosóficas se concretan y se ven sometidas a la piedra de toque de la vida real», y Th. Litt, en *Philosophie und Bildungsideal*: «La educación y la filosofía de la vida tienen conexión entre sí, no tanto por su ilación de causa a efecto cuanto por la solidaridad viva de dos ramas nacidas del mismo árbol: el hombre.»

Concretando esta doctrina, podemos expresar los siguientes principios: Toda pedagogía se basa en la filosofía de la vida; toda verdadera pedagogía se basa en la filosofía total de la vida; la verdadera pedagogía se basa en la verdadera filosofía de la vida. Estos principios están plenamente corroborados por los hechos de la historia de la educación y de la pedagogía. Cuantas direcciones de vida han aflorado desde el naturalismo hasta el catolicismo han tratado de aplicar a la educación sus doctrinas. La conexión entre la filosofía de la vida y la doctrina de la educación es el pensamiento fundamental que por todas partes sale a la luz en las corrientes pedagógicas contemporáneas: así el citado Dewey, Henry Boyd Bode, Stanley G. Hall, Payot, Landsberg, Litt, Ortega, D'Ors, Marañón, Manjón. Y no puede ser de otra manera, ya que la conexión de la pedagogía y la filosofía tiene múltiples lazos,

como el religioso, social, cultural, histórico, lógico, personal y las íntimas realidades humanas.

La cultura es la conexión primaria y básica entre ambas. La cultura no es solamente el concepto de diferentes campos del espíritu, sino que comprende también el ideal, la norma que la anima. Ahora bien, a este ideal de la cultura se liga orgánicamente el ideal de la formación, porque la educación abarca la esencia de la cultura: educación y cultura van siempre unidas histórica y existencialmente: Son dos fenómenos inseparables, que mutuamente influyen.

De aquí deducimos la ley fundamental de la historia: cual es el ideal de la cultura, tal es el ideal formador y educador. Para su cultura, para la característica de su espíritu, la educación de un pueblo es tan típica como lo puede ser su idioma, literatura, costumbres, religión, derecho, actividad científica. La educación es, ante todo, función de la vida cultural; lo fue en las pedagogías primitivas, en las asiáticas, la israelita, la griega, la romana.

* * *

Magnífica confirmación de esto es la aparición de la Universidad, fruto necesario y espontáneo de su época y de su cultura; en ella se aunaron todos los valores morales y educativos del momento. La Universidad tuvo una causa material: el aumento del caudal del saber humano a lo largo del siglo XIII; una causa formal: el desarrollo del espíritu de corporación, con el fin de defender los intereses comunes. El movimiento corporativo que da lugar a la formación de los gremios, cofradías y «hansas» de artesanos y mercaderes, al reunir a los intelectuales, hace que surja la Universidad. Estas dos causas, material y formal, se produjeron al mismo tiempo, y al darse una causa eficiente, la mayor parte de las veces un hecho casual —presencia de un gran maestro, lucha contra el cancelario de la escuela catedral, etc.— fueron surgiendo las distintas Universidades, que también tenían una causa final: la atracción de las carreras indispensables a la sociedad y, en último término, el servicio de la Iglesia, de la Patria, de Dios. Lentamente cajo su personalidad y su organización a lo largo del siglo XIII, mediante la obtención de la independencia jurídica y la formación de los métodos de enseñanza que habrán de emplearse en adelante. Surgen las Universidades; nuevas también en su variedad. En tanto que unas abarcan la totalidad del saber, otras, como Bolonia o Montpellier, se limitan a una especialidad del mismo. París es una Universidad de maestros y estudiantes, cuya población escolar está formada por alumnos en su mayoría jóvenes, y en cambio, Bolonia es una Universidad de estudiantes casi todos ellos adultos. Es difícil encontrar otra institución que conserve la unidad dentro de una variedad grande y política. Esto mismo demuestra hasta qué punto fue la Universidad un producto natural y espontáneo de la vida, porque solamente los seres vivos pueden adaptarse tan perfectamente a los diferentes medios sin dejar de ser

fieles a sí mismos. ¡Hechos que se prestan a profunda reflexión al tratar de la Universidad actual! ¹.

Desde entonces, la Universidad ha sufrido muchos vaivenes, tanto en su idea como en su estructura; en diferentes momentos se ha tratado de modificarla, aunque sin resultados positivos. La lucha por la «nueva» Universidad ha sido larga, a veces trágica, siempre desorientada. Actualmente advertimos la necesidad de una reforma, como renacimiento o como catástrofe, como movimiento espiritual o como externa organización burocrática. del caos interno que presenciamos. Más que medios financieros, más que retoques de organización, urge fomentar la condición espiritual, la intención de que toda actividad particular, pese a su carácter limitado, sirva únicamente a la verdad total y que la idea de la Universidad sea la norma efectiva de estas actividades. Que la Universidad sea intérprete de la vida y de los medios para hacerla más noble y digna.

* * *

La Universidad está en crisis. Para solucionarla se han publicado muchos libros y ensayos, que podemos clasificar en dos grupos, a saber: unos han dicho lo que, en abstracto, *debe ser* la Universidad, presentando un *desideratum universitarió*. Así Max Scheler, Ortega y Gasset, Jaspers, Heidegger, Marañón, Laín Entralgo, Rossmann, etc. Otros, con criterio más realista han dicho lo que *puede ser* o lo que *va a ser*.

Quiero resaltar la polémica suscitada en Inglaterra e Irlanda con ocasión de la fundación de la Universidad de Dublín, cuyo rector, John Henry Newman (1801-1890), definió la Universidad como «el lugar del conocimiento universal», «esto indica que su objeto es intelectual y moral, y que se trata más de la difusión del conocimiento que de su progreso». No lo entendían así las Universidades históricas: la francesa preparaba al alumno para misiones intelectuales superiores; la alemana, conforme la definieran Fichte y Schleiermacher, «es un instituto de investigaciones científicas»; la inglesa formaba hombres y personalidades influyentes, el «gentleman». Newman aceptaba estas posiciones pero añadía la misión de elevar el nivel cultural medio del pueblo. No es la Universidad, añadía, un centro de investigaciones, sino una transmisión de la herencia cultural y de los resultados de la investigación, y en todo caso, puede fomentar el espíritu científico. Enseñar e investigar son funciones distintas que no suelen encontrarse de ordinario en un mismo sujeto, ni como carácter, ni como vocación, ni como ejercicio. La historia, la filosofía y la psicología confirman esta diferencia.

A la Universidad corresponde, sobre todo, la formación intelectual que de suyo irradiará sobre la formación integral. Más que hacer «gen-

¹ M. ANGELES GALINDO: *Historia de la educación*. 1) *Edades Antigua y Media*; Madrid, 1960, págs. 527-544.

tleman», que es una manera externa de conducirse; más que hacer hombres o formar caracteres, la Universidad debe formar la inteligencia proporcionándole conocimientos, todo en un plan de selección y de altura. La Universidad para Newman está al servicio de la excelencia intelectual, de la capacidad de síntesis, de la armonización de los conocimientos, del servicio social. Sobre esta base el hombre universitario construirá su personalidad y realizará su destino².

* * *

En Norteamérica se suscitó en la segunda mitad del siglo XIX el mismo problema. Aquella nación joven deseaba dar a su pueblo mentalidad nueva a través de una escuela nueva. ¿Cuál debería ser el sello de su Universidad? Destacaré la opinión de Nicholas Murray Butler (1862-1947). pensador y educador, presidente durante veinticinco años de la Universidad de Columbia, a la que elevó grandemente en prestigio cultural y educativo. Humanista distinguido, político de amplios horizontes, discípulo de Paulsen. En el discurso de sus bodas de plata con el rectorado, dijo: «Si queréis estudiar a fondo la pedagogía, aplicaos a la filosofía; esto me aconsejó Paulsen cuando me despedía de él en Berlín.»

Con una total y vasta visión de la problemática educacional, Butler escribió repetidamente sobre el tema universitario, señalando la finalidad de la escuela. Será, hablando en términos generales, hacer el «hombre culto». He aquí su razonamiento: Tenemos que excluir la universalidad de conocimientos y tender a la especialidad. Esta elección trae aparejados sus límites, pero no nos hace superficiales. El método cuantitativo (el ideal cuantitativo de la formación) en la apreciación de la cultura se cuarteja por su propio peso. Hemos de buscar en otra parte las señales evidentes de la verdadera cultura, del hombre culto.

La herencia intelectual es quíntuple: literaria, científica, estética, institucional y religiosa, dependientes unas de otras, sin que ninguna pueda llenar las funciones de las demás. En consecuencia, todas contribuyen en cierta medida a plantear los fundamentos de la formación del espíritu. Pero su desarrollo no puede ser medido cuantitativamente ni por la ciencia, ni por la literatura, ni por el arte, ni por las instituciones, ni por la religión. En cada uno de estos campos el ejercicio desarrolla ciertas propiedades, visibles y palpables, de la inteligencia y del carácter. Menester será, pues, buscar las señales de la cultura en tales hábitos y propiedades del espíritu. Estas son:

— Pureza y propiedad en el uso del idioma materno.

— Urbanidad y maneras distinguidas, reveladoras de la costumbre del pensar y obrar con método. Las verdaderas maneras, las maneras del hombre culto, manifiestan una profunda convicción intelectual y

² *Naturaleza y fin de la educación universitaria* («The Idea of University»). Madrid, 1946.

moral. Las maneras «alquiladas» no son más que un ligero barniz.. Las genuinas tienen un sentido moral y arraigan en un firme y profundo respeto de sí mismo, fundado a su vez en el respeto y estima de los demás. No hacen los modales al hombre, lo revelan.

— El poder y el hábito de reflexión. Sin organización determinada por el pensamiento, no merece la pena vivir la vida, porque no es humana. Y, por el contrario, los blasones del hombre culto están forjados de principios y convicciones aplicables siempre a las situaciones nuevas. El hombre formado posee criterios de verdad, piedras de toque de experiencia y prudencia humanas, que le permiten apreciar en su justo valor las nuevas corrientes intelectuales y estar siempre en viviente actualidad. Tal situación sólo puede adquirirse y conservarse por la reflexión, por los principios lógicos, inquebrantables, sostén de la personalidad.

— La cuarta señal del hombre culto es la fuerza del crecimiento, la vitalidad, que debe ir acompañada de un ensanchamiento del espíritu, de simpatías cada vez más universales, de pensamientos cada vez más profundos y luminosos. Tal fuerza de crecimiento exige un interés múltiple, lejano de la miopía intelectual y moral. Son impedimentos de esta vitalidad, la educación actual en gran parte antipedagógica, la especialización anticipada y exagerada, la aversión frente a lo que se califica como desagradable antes de haberlo comprendido, no ver cómo nuestro campo de estudios se refiere a otros campos del espíritu, entregarse a investigaciones científicas sin una base positiva, cínica indiferencia para con hombres y cosas, extravagancia no pocas veces tomada como señal académica de distinción. La vida es el desarrollo de una fuerza misteriosa que se hace consciente en el hombre; gracias a esta consciencia se pone en contacto con el mundo de la verdad, del orden y del amor, donde la actividad no está abandonada a la materia y al instinto, sino regida por la razón y la conciencia moral. Favorecer este fenómeno vital mediante el esfuerzo consciente y razonable es educar, sembrar el germen del desarrollo pleno de la inteligencia y de la moral, fomentar la sana curiosidad, la inquietud científica, el rigor científico, el aguijón del progreso, el afán de superación, la aristocrática verticalidad.

— La actividad es la quinta señal del hombre culto. Un hombre culto debe ser activo de una manera o de otra; debe poder trabajar. La acumulación del saber, sin exteriorizarlo, es tan funesta para el carácter como para el desarrollo superior del espíritu. Si haces algo, hazlo bien, traduce tu saber de modo egregio en mil servicios sociales, produce algo: es el camino de la autenticidad y no el sendero cómodo de una falsa cultura que se entrega a la inactividad estéril y molesta. El conocimiento puede llegar a ser una potencia para quien lo funda en una actividad, sin ésta la formación en manca, incompleta. La mera erudición, el simple saber, son infecundos; es preciso «hacer», producir, investigar, servir. Para servir es prerequisite necesario valer. Y, pues

la Universidad da valores, el universitario los debe utilizar y multiplicar en perfección personal y servicio del bien común. Aquí entra su autonomía, su iniciativa y su quehacer. Para ser verdadero científico son necesarios: talento, curiosidad y dedicación.

Estas cinco propiedades son las piedras angulares de toda comunidad cultural que reúna en sí a todos los intelectuales verdaderos, aunque se ocupen en ramas especiales y distintas y en centros de intereses superiores muy diferentes entre sí. Sin ellas los hombres se ven privados de la verdadera formación. Por abultada que sea su ciencia para nada servirá, porque es extraña a una personalidad humana desarrollada armoniosamente³.

* * *

He alargado un tanto esta cita porque ello me servirá para ser más breve posteriormente, ya que observo que otros autores han expuesto similares razones; así O. Willmann (1839-1920), maestro supremo de la didáctica católica, nos indica las características de una formación ideal, que son: vivacidad del espíritu; poder de irradiación; dominio propio; vitalidad religiosa, y convicción moral y religiosa⁴.

Max Scheler (1874-1928), discípulo de Eucken, en Jena, pide en su obra clásica *Von Ewigen im Menschen* para la juventud que se forma en los grandes centros del saber: pureza y propiedad en el uso del lenguaje materno; urbanidad y distinción de modales; hábito de reflexionar; vitalidad, dentro del marco personal, familiar y profesional, social, nacional y político, según los momentos y las exigencias del bien común. Recordemos que para Scheler la educación es la acuñación, la conformación del ser total humano; es un proceso mediante el cual el mundo-grande (el «macrocosmos») se concentra en un foco espiritual y personal, el «microcosmos». La educación para él es la humanización, el proceso que nos hace hombres. Respecto al saber, considera que la educación o cultura del espíritu consiste en una transformación de la materia del saber en fuerza para saber, es decir, en un verdadero crecimiento funcional del espíritu mismo en el proceso del conocimiento. Pero el saber no es sólo intelectual, sino que afecta también al sentimiento y a la voluntad. Para Scheler hay tres clases de saber: el saber de dominio, el saber culto y el saber de salvación, siendo el primero

³ *The meaning of education* (1898); *Philosophy* (1911); *Family of Nations* (1938); *The world to-day* (1946), y otras.

⁴ *Teoría de la formación humana (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación)*, 2 vols. (Madrid). Advierte WILLMANN que no es éste el único camino para ascender a la cumbre cimera de la hombridad. Existe otro, tortuoso y difícil, que bordea abruptas rocas y hondos precipicios. Dice que el carácter elevado, en el que armonizan la moralidad y la religión, puede ser conquistado por otros medios distintos de la cultura intelectual y, sobre todo, por la educación directa de la voluntad, el afinamiento del espíritu y la nobleza del corazón.

de carácter utilitario, el segundo intelectual, y el último ultrapersonal. De otra manera, hay el saber técnico o práctico, el saber cultural y el saber de la felicidad o de la salud⁵.

En esta línea podríamos enumerar y analizar otros autores, como Eucken, Eggersdorfer..., mas nos referiremos a la doctrina de pensadores españoles, como el doctor Marañón, para quien la finalidad de la Universidad es ésta: «Por desdicha, se han organizado las escuelas, los Liceos o Institutos y la Universidad para enseñar a los niños y a los jóvenes cosas, olvidando que las cosas son un material inestable, sujeto a una degradación y a un proceso incesante; y, sobre todo, olvidando que las cosas que se saben o se pueden enseñar son sólo una parte mínima de la educación... Lo que importa es enseñar modos: modos de conducta, modos de aprender, que no es recibir los hechos y aprenderlos de memoria, sino saber buscarlos por uno mismo, saber criticarlos, dudar de ellos cuando es preciso, y, acaso, prescindir aiosamente de lo que parecía verdad. Y, junto con esto, lo que importa es salir de la Universidad con el alma definitivamente recta.» Define «el espíritu universitario... en amar la verdad sobre todas las cosas. Y no hay forma más eficaz que la enseñanza alada, no faciosa de la religión, porque Dios, El mismo lo dijo, es la Verdad»⁶.

Ortega y Gasset señalará a la Universidad las siguientes funciones: transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; formación de hombres de ciencia que sean creadores de nuevos órdenes de ciencia e investigación científica; una misión estrechamente ligada con la primera: formar clases rectoras. Compara la Universidad moderna con la medieval y dice que la Universidad moderna ha cometido la barbaridad de no transmitir y dar formación cultural. «No seamos paletos de la ciencia, dice; la ciencia es buena, pero mejor es la vida, sin la cual la ciencia es imposible»⁷. Laín Entralgo coincide en muchas cosas con Ortega al señalar los fines de la Universidad de la siguiente manera: el fin histórico, en sentido estricto y tradicional, es la conservación y transmisión de saberes. La Universidad es la responsable de que sigan viviendo los grandes pensadores; debe responder a esta misión ante los pueblos que la sostiene y favorecen. El fin docente o profesional es la enseñanza de las disciplinas científicas que exige la sociedad en que la Universidad existe. El fin formativo consiste en que los hombres que abandonan la Universidad deben ser más que técnicos o sabedores; deben ser personas cabales en todos los órdenes: religión y moral, intelectual y social... Tiene la Universidad un fin de investigación, entendiéndose por tal la obligación de aumentar el caudal heredado de sa-

⁵ Cf. también *Sociología del saber; El saber y la cultura; El puesto del hombre en el cosmos; Esencia y forma de la simpatía*.

⁶ *Ejemplares y comentarios, 1952-1954* (Madrid, 1955); *Vocación y Ética* (Madrid, 1935); *Raíz y decoro de España* (Madrid, 1933), y algunos artículos periodísticos en torno a la enseñanza en el mundo actual.

⁷ *Misión de la Universidad*. Vol. VI de sus «Obras completas».

beres. Siguiendo a Schleiermacher, dirá el profesor español que la escuela enseña lo que ya se sabe; la academia se dedica exclusivamente a la investigación, la Universidad está entre ambas. El fin perfecto lo explica así: «Dos son, creo, los modos, como la Universidad debe ser ejercitada: la valoración de los grupos que no se han formado en la Universidad (movimiento de extensión universitaria) y la suscitación de mitos en el sentido soreliano de la palabra.» También en el ámbito universitario pueden existir estos mitos, es decir, ideas capaces de excitar el entusiasmo colectivo, como la teoría de la relatividad... La Universidad debe contribuir a crear este entusiasmo por alguna idea..., idea noble, universal, germinal...⁸.

* * *

Esta idea está plasmada en la naturaleza misma del fenómeno universitario y consiste, según datos históricos, en la feliz y mantenida conjunción de tres características diversas, distintas pero complementarias: la Universidad es una comunidad de maestros y escolares; la Universidad implica la teoría y la práctica, la ciencia y la profesión; la Universidad es una institución social delimitada y aparte, que al mismo tiempo está presente en la entraña de la vida colectiva. En la conservación de estos caracteres reside la raíz del dinamismo que ha hecho decisivas a las Universidades a través de mil avatares del mundo y de ella misma.

La Universidad se ha constituido siempre en forma corporativa, abarcando docentes y escolares. Su presencia simultánea y su acción recíproca en el seno de la comunidad estrechamente unida por los lazos de la convivencia y la unidad de profesión y de trabajo crean un mismo espíritu entre sus miembros. Espíritu o estilo universitario que acompaña prácticamente desde el principio a maestros y discípulos, e impregna los modos de vida y de cultura de los antiguos escolares, que desarrollan después de sus estudios una actividad en la sociedad, que lleva el sello universitario. Los universitarios constituyen un sector social de influencia superior a su número, minoría influyente y rectora. Esta influencia es diversa, según las circunstancias: unas veces aportan una teoría jurídica y, al mismo tiempo, una inspiración filosófica y teológica a la vida pública; otras son los portavoces de las ideas generales y los campeones ideológicos de los menesteres políticos. Este dinamismo y esta presencia de la «inteligencia» representada por la Universidad en su triple faceta: maestros, alumnos y antiguos alumnos es una de las constantes más activas de la historia occidental. La sociedad lo ha seguido siempre; la Universidad ha estado presente en las encrucijadas de la humanidad. Las nuestras concurren al descubri-

⁸ *La Universidad, el intelectual y Europa* (1950); *La Universidad en la vida española* (Discurso. 1951); *España como problema*. 2 vols. (Madrid, 1956), especialmente: *Sobre la Universidad hispánica*, vol. 2.º, apéndice, págs. 517-537.

miento y colonización de América y Asia, en el Concilio de Trento, en la constitución y gobierno de nuestro Imperio. De ahí la importancia de las cuestiones universitarias en la preocupación de la sociedad, del Estado y de la Iglesia.

La Universidad entraña asimismo, históricamente y en su misma esencia, la conjunción eficiente de teoría y práctica. Es visible desde el origen: origen universitario tienen la Suma Teológica del Aquinate y las Sumas de confesores y predicadores; la filosofía política y la organización jurídica de los Estados y de la vida social; la especulación de los naturalistas medievales y la práctica médica. Es el lugar de confluencia de las ideas y de la vida: campo donde se cultivan aquéllas y el cauce por donde penetran en ésta. Las dos actividades tan diversas de la ciencia y de la profesión son los dos epígonos entre los que se establece la circulación de la savia de que se nutre la sociedad.

La Universidad está aparte (pensemos ahora: en las ciudades universitarias): separación física a la que corresponde la separación legal de la peculiar estructura jurídica de las corporaciones universitarias, que llega a múltiples pormenores. Ahora bien, esta Universidad separada está más presente en la sociedad que otros estamentos más mezclados física o jurídicamente con la comunidad. A la Universidad se llega desde todas partes y de ella se sale en todas direcciones. Los jóvenes que llegan a la Universidad evolucionan y se transforman en sus años escolares; y luego vuelcan sobre la sociedad entera la mentalidad que en ellas se forjaron. La presencia del maestro es todavía más inmediata y eficaz, desde la cátedra, por medio de sus alumnos y de sus publicaciones. La Universidad que recoge y ampara los elementos de la cultura, los entrega de nuevo a la humanidad enriquecidos. La sombra de la Universidad se proyecta sobre la vida, sobre la filosofía de la vida, base fundamental de la educación y desenvolvimiento de los pueblos.

* * *

La puesta en práctica de estas ideas trae numerosos problemas. He aquí una sucinta enumeración de los más urgentes y trascendentales: es menester dar facilidades de acceso a la Universidad al mayor número posible de personas capaces; por otro lado, las masas de estudiantes y la sobresaturación en muchas ha llegado a ser una catástrofe para profesores y alumnos; la formación de maestros, la provisión de cátedras por oposiciones, concursos u otras formas eficaces; el aumento de catedráticos, profesores agregados numerarios permanentes, profesores adjuntos, su dedicación efectiva y su remuneración; el carácter vitalicio del profesorado; el clima de frustración en los escolares producida por esta superabundancia de alumnos y desproporción de profesores. impide a aquéllos recibir la formación que esperaban, porque es imposible el contacto personal frecuente y sosegado con el maestro, y también, la frustración del profesor, que contempla cómo cada vez

la realidad soñada de su tarea educativa se hace menos posible; el cambio de la vida estudiantil por la desaparición de una cómoda clase media, con la consecuente protección estatal a los estudiantes a fin de que puedan dedicarse con libertad eficaz y plenitud al estudio; la falta de procedimiento selectivo válido para retirar a los aspirantes no aptos y a los estudiantes de poco rendimiento; la especialización de las ciencias y la correspondiente multiplicación, inexplicable, de profesores, cátedras, edificios, aulas e instrumentos de trabajo e investigación; el urgente establecimiento de un equilibrio entre la especialización y la cultura general superior, que corre el riesgo de perderse en aquélla; el tránsito, más acentuado cada día, de la investigación y la enseñanza a la modalidad de institutos; la descomposición en institutos de la unidad de la ciencia y de la Universidad; el hundimiento de la Universidad, como todo, en beneficio de los institutos; la creciente exigencia de la sociedad y del Estado para que la Universidad se ocupe de la capacitación técnica para profesiones cada vez más numerosas y dispares; la erección de nuevas Universidades, de ciudades universitarias, de edificios e instalaciones, de institutos, seminarios, laboratorios y bibliotecas; la financiación, cada vez más difícil y onerosa, dado el alto costo que supone el sostenimiento de las Universidades si éstas han de cumplir su cometido. Problema que está a la orden del día en todas partes y se está tratando de resolver no sólo con subsidios oficiales, sino también con las contribuciones voluntarias de la sociedad (matrículas, clases prácticas, títulos universitarios, donaciones, fundaciones, etc.) y de las empresas productoras.

Quiero fijarme en algunos problemas más específicos: sea el primero, la necesidad de que la Universidad amplíe sus funciones. No bastan las tradicionales: cultura superior, formación profesional e investigación científica. La necesaria apertura debe comprender la formación del hombre completo, tanto en el aspecto intelectual y profesional, como en el moral, social y físico. Asimismo atender más empeñosa y eficazmente a la difusión de la cultura en la población adulta no universitaria y al estudio de los problemas nacionales e internacionales, principalmente políticos.

Su régimen interno es, o debiera ser, corporativo, con la participación plena del profesorado y de la representación de los estudiantes, que debe ser limitada a los aspectos de la vida universitaria que más directamente los afectan. La corporación universitaria debe ser única y jerárquica. Para aumentar este sentido corporativo y su unidad cultural son propicias las ciudades universitarias en toda su espléndida complejidad de servicios. Por otra parte, las relaciones profesor-alumno deben tomar otro cariz. La Universidad no es, ni debe ser, simplemente profesor más alumno, sin otra unión que el monólogo magistral durante el curso con unos exámenes muchas veces escritos y, por ende, despersonalizados y fríos. La Universidad es profesores y alumnos (la razón precisa del profesor está en el alumno), pero formando un todo con entrañable comunión de vida, participación de experiencias y anhelos,

comunicación de ideales e inquietudes. Fusión de ardorosa juventud inexperta con la experiencia de los mayores, del entusiasmo novicio con la serenidad del maestro. Es verdad que el aumento creciente del alumnado ha relajado estos lazos, mas existe una beneficiosa reacción, que tiende a estrecharlos. Se observa, por una parte, la tendencia a reducir el número de clases teóricas, y por otra, a introducir más clases prácticas y seminarios. Esto supone multiplicación del personal docente. Mas, hoy, que el mismo desarrollo económico-social lleva a una preponderancia creciente del sector de servicios, parece conveniente que crezca también el servicio de la Educación. Se trata de una relación profesores-alumnos comprendida entre el 1/5 y el 1/10. De todos modos donde hay un profesor relevante se citan los alumnos mejores, los más trabajadores, con verdadero ejercicio de personal responsabilidad.

En su organización, las Universidades actuales siguen conservando rutinariamente la división en las clásicas Facultades, aunque han añadido varias más a las originarias, y siguen el mismo rito, formulario, atuendo, etcétera. En algunas se han introducido los departamentos dentro de las Facultades, como unidad estructural, en los que se integran las personas (profesorado, ayudantes, especialistas y personal auxiliar y subalterno), así como los medios materiales, destinados a las labores docentes e investigadoras o disciplinas científicamente afines. Pero, todavía no aparece evidente el acierto.

Observamos una tendencia a la reorganización que lleva el signo de la simplificación. Frente a la división horizontal de todas las ciencias, característica de la Universidad medieval, la moderna ha optado por una división vertical, levantando sobre cada disciplina un complejo. Este hecho no ha favorecido la unidad del saber, sino su disgregación, por ello las universidades alemanas preconizan unos institutos «centrales» o comunes a varias disciplinas, que tengan una auténtica misión coordinadora. Ello daría a las Universidades un aspecto más humanista, más integrador. Cada instituto gozaría de una cierta hegemonía, lo que llevaría a cierta descentralización y a una mayor movilidad administrativa del conjunto. Quizás esta falta de movilidad, que trae consigo el gigantismo, aconseja la creación de nuevas universidades, dando a una determinada la tarea de ser tipo o modelo de las demás.

Existe también el problema de las llamadas «Universidades libres», es decir, de las que son independientes de los Gobiernos. Están especialmente desarrolladas en Inglaterra y Estados Unidos donde tienen una larga tradición. En otros países hay también Universidades libres, generalmente de carácter confesional, que aspiran a conceder los mismos títulos que los oficiales. El problema radica en el control que el Estado debe tener sobre estos títulos para ejercer las profesiones respectivas. Para ello se da como solución el establecimiento de un examen de Estado (el nombre es lo de menos), en el que se comprueba la validez intelectual y profesional de los aspirantes al ejercicio de las profesiones.

Las universidades más completas son las inglesas y norteamericanas, sobre todo las primeras, que también han conservado el sentido corpora-

tivo en sus colegios universitarios; en cambio las latinas e hispanoamericanas han atendido hasta ahora casi exclusivamente al aspecto intelectual y vocacional, aunque han comenzado a preocuparse también de aspectos más elevados, sociales y humanos.

Todo lo expuesto demuestra los esfuerzos que hace la Universidad para superar la crisis con que acecha la tecnologización, la especialización, la masificación, la proliferación de conocimientos, el utilitarismo derivado de la técnica y el impetuoso desarrollo de la investigación.

Mas, ¡oh, contradicción!, esta Universidad que tantas demostraciones da de apertura al mundo material, no siente la misma inquietud respecto de los valores del espíritu, sin los cuales es imposible realizar la integración de conocimientos que quite del ánimo de los universitarios un fondo de insatisfacción y amargura y resuelva las múltiples cuestiones «angustiosas» que apenas abordan los maestros, incluidos los de Religión.

* * *

Para no aparecer como mero idealista, expondré algunos pormenores de mi larga experiencia universitaria. La acción total de la Universidad presenta dos caras: el alumno que debe ser formado y el maestro formador. Bastará examinar una de ellas para calibrar el valor de la moneda. Hablemos, pues, del alumno.

Comenzamos exigiéndole madurez, ciertas características para los estudios superiores, capacidad intelectual y, sobre todo, aptitud para la enseñanza superior. Un examen, ni riguroso ni paternal, seleccionará a los aspirantes según el nivel preestablecido; un sabio consejo les amonestará que son ellos quienes deben adaptarse a la Universidad, en general, y, en particular, a su manera de ser y factura, a su estilo.

Hay que tener en cuenta la edad del alumno. Si la enseñanza primaria es la adecuada a la niñez y la secundaria a la adolescencia, la universitaria (nunca la «tercera»; sí, la superior) es la enseñanza propia de la juventud. Este carácter superior de la enseñanza hace que su tiempo o período sea largo, y aun mayor que el actual. En algunos países el criterio de duración de los estudios es la suficiencia, no exigiéndose la escolaridad, sino sólo la necesaria preparación para sufrir con éxito la prueba. Es de personal responsabilidad aprobar los estudios; la Universidad cumplirá con la suya si ha proporcionado todos los medios y métodos que se le pedían en justicia y que le permitirán al alumno incorporarse de lleno al mundo con cierta garantía de eficiencia. Lo cual significa que está formado, que es un «hombre culto».

Parece que la enseñanza universitaria por ser la «superior» no tiene sentido de preparación para algo. Quien se ha graduado de abogado, pedagogo, médico..., ha alcanzado la meta propuesta. Mas, cabe que algunos alumnos deseen dedicarse ulteriormente a la investigación, en cuyo caso la Universidad debe prepararles para ello, detectar y cultivar vocaciones científicas, iniciarlas en la investigación, suministrarles metodología, abrirles, en suma, horizontes amplísimos para que puedan desenvolverse por

cuenta propia y medrar. Sea el caso del ingeniero que proyecta ser profesor, a éste se le dará además cuanto necesita para esta apertura docente. Sea el caso de quien quiere ampliar sus conocimientos y saber cuanto la ciencia ofrece; sea el futuro historiador, escritor...

Ya hemos tratado del aspecto social de la Universidad. Más, deseo explicitar una de sus facetas, que es: formar dirigentes. Formar los intelectuales que influyan en la vida entera de la sociedad. La historia nos habla de esta tarea directiva del intelectual. Formar dirigentes políticos. La tarea política de la Universidad es de siempre, es innegable, es urgente. Es sabido que el político necesita ciertas aptitudes, disposiciones y características que no son precisamente las del hombre teórico, notable inteligencia, cierta sagacidad, aptitud práctica, voluntad de mando y poder. El símbolo de la vocación del «líder» es, según E. Spranger en *Formas de vida*, la expresión: «sobre quién mandar» o «a quién servir», y la ley que rige su conducta la fuerza, la capacidad, el valer, el servicio.

El más sólido fundamento de toda empresa humana social es el jefe. Para forjar un imperio, para conducir un ejército, para crear o acrecentar una cultura y gobernar un pueblo es imprescindible el jefe. Sin él la sociedad es una quimera donde reina el desconcierto y la anarquía. El aúna los esfuerzos, conjuga los intereses, orienta las ideas. La autoridad es el cimiento del edificio social: la mejor autoridad es la del jefe. En esferas más modestas se resiente la necesidad del jefe: una Universidad, una industria..., no existe sin el esfuerzo de un hombre que le dé aliento y que la conserve. En toda obra grande intervienen tres hombres: un soñador, un trabajador, un organizador. El jefe es la síntesis de los tres. Toda sociedad tiene un problema que es el jefe «cuyo servicio propio y personal es conducir». El jefe no se improvisa, ni aparece de repente y como caído de una nube, ni es artículo de artesanía. El jefe nace, pero necesita de condiciones óptimas para revelarse y desenvolverse. Las personas que se dedican a la función social de educar las generaciones nuevas y empujarlas por los senderos inexplorados del porvenir, y la Universidad tienen esta específica tarea, tienen especial obligación de descubrir y formar los directores de la futura sociedad. La Universidad, el maestro universitario, jefe él, conductor y educador, debe formar los jefes del mañana, tanto en el campo político, que es el más imperioso y trascendental, como en el ~~maro~~ social, económico, científico... De hecho, en la Universidad se formaron muchos conductores; pero se pierden muchos, y los que triunfan más lo deben al propio esfuerzo y denuedo que a la ayuda de sus maestros.

Para realizar esta espléndida tarea, la Universidad posee determinados medios. Uno de ellos es la selección del futuro universitario. El ambiente de selección de la Universidad se impone para que pueda ejercer su función. Escasa es, por experiencia propia, la influencia del educador en el educando quien, usando de su autonomía y libertad, de su carácter y voluntad, y, secundado por el ambiente, debe ocuparse y preocuparse de su propia formación. Si no fuese más que mirando a este objetivo, sería de

desea una mayor selección del profesorado y de los educadores, cuya enseñanza y presencia, siendo ejemplar, modelase los espíritus juveniles. Deben ser eliminados los candidatos insuficientes y los alumnos sin categoría. Los criterios positivos son: madurez, inteligencia general, preparación previa suficiente, interés por el estudio científico, sentido de responsabilidad universitaria.

La inteligencia del universitario debe llegar a un C. I. mínimo de 1,5 y 1,10. Sin él tampoco saldrá exitosamente en la enseñanza media. Se impone este dintel porque en ciertos niveles de la cultura el éxito está en función de la inteligencia y no de la voluntad, de la constancia, tenacidad, orden o aplicación. Sólo en casos excepcionales un pequeño déficit en estos aspectos puede compensarse con una gran memoria.

La preparación suficiente se refiere a los contenidos básicos, a los medios de expresión adecuada, a la técnica literaria elemental, al dominio de un idioma universal y culto. Debemos ser exigentes en la admisión de los alumnos como en la criba anual de los exámenes de Facultad. Los no aptos, por cualquier motivo, serán siempre obstáculo para los demás.

Más importante es el sentido de responsabilidad universitaria, es decir, el sentido íntimo y consciente de que se está formando para un servicio del bien común. Con los estudios está adquiriendo conocimientos, métodos y destrezas que le proporcionan un puesto o colocación en la sociedad y le exigirán un servicio insoslayable. Ya la edad del universitario supone cierta madurez, y, por tanto, una responsabilidad: ésta se acrece si se considera que, mientras él cursa los estudios, otros muchos de su misma edad desempeñan cargos profesionales responsables. La ausencia de responsabilidad es notoria en muchos universitarios. No hay factor que pueda parangonarse con éste de la responsabilidad, sentimiento y eficiencia, para exigir al alumno un cierto trabajo, aprovechamiento y rendimiento, que, al mismo tiempo, desarrollen su personalidad. Su ausencia explica el parasitismo, señoritismo y vagabundeo en torno a las aulas, su masa, su mediocridad y hasta vulgaridad, que perjudican a la Institución. Reconozcamos que esta selección es hoy en día escasa, y abundosa la mediocridad deshonrosa, por culpa de los maestros y también de las autoridades académicas.

Además de esta selección general, hay otra más específica, que señala determinadas rutas para determinados alumnos. Se ha de admitir la existencia de diferencias individuales y la especialización técnica moderna. Mas, desde el punto de vista pedagógico cabe preguntar cuál es la significación cuantitativa y cualitativa de la personalidad en lo que se refiere al poder adquisitivo de ciertos valores, es decir, la aptitud del alumno para adquirir y asimilar los saberes. Parece que del 50 al 75 por 100 de los universitarios pueden escoger libremente la carrera que desean, a excepción de las Matemáticas superiores que requieren una aptitud especial. Por otra parte, es menester tener en cuenta las inclinaciones que hacen que el individuo se oriente en una u otra dirección, indicando determinadas aptitudes: con una buena inteligencia general el universitario dis-

pone de un amplio margen de libertad para orientarse y decidirse por unos u otros estudios. Pero eso no se puede afirmar de todos: queda un 25 a 50 por 100 que no pueden decidirse por determinadas Facultades. En consecuencia es precisa una selección específica, que podrá ser un examen objetivo, científico y adecuado, más el informe de los profesores de enseñanza media.

Otra pregunta es: ¿si la especialización profesional es proporcional al desarrollo a que se ha llegado o es superior, hace falta una preparación muy específica para las distintas profesiones? Creemos, con otros pedagogos, que se ha exagerado la necesidad de una especialización muy definida para cada una de las profesiones. Nos basamos en el hecho ordinario de que muchos que cambian, por circunstancias forzadas, de profesión, fácilmente se adaptan al nuevo campo; también, durante la carrera, hay quien cambia de una a otra especialidad no sólo sin perjuicio sino también con notables ventajas.

La especialización no tiene la misma significación en los distintos niveles profesionales. Si tiene alguno en las mecánicas, donde se consigue mayor producción a mayor especialización, no la tiene en las más elevadas y espirituales. De todos modos, la selección específica debe ser flexible y reducirse a alguna rama específica, que admita dentro de su campo la posibilidad de elección ulterior.

Intimamente unidos a la formación del universitario están los planes y métodos de estudio como medio de adquirir mejor los conocimientos y assimilarlos más intensamente.

Los planes de estudio deben ser especializados, concentrados, y que eviten la dispersión y la desorientación. Por muy aventajado que sea un alumno su capacidad de asimilación es limitada. De ahí que frente al crecimiento de las Ciencias positivas, principalmente las Naturales y las Sociales, y a las hondas y continuas transformaciones de la estructura económico-industrial, se empiece a perfilar la opinión que la Universidad debe básicamente una buena formación general y poco más. La Universidad, se dice insistentemente, no debe dar una profesión, sino un método de trabajo, con rigor científico. Luego, será la misma Universidad la que, periódicamente, a medida que avanza la ciencia y el postgraduado pierde conocimientos básicos, o éstos se avejentan o desfasan, le «revitalizará» con cursos especiales.

Esta misma variedad de carreras aconseja la libertad académica para que cada Universidad establezca, dentro de ciertos límites, sus propios planes y señale materias electivas. Las carreras del mañana serán más numerosas que hoy. Es probable que la generación que nace ahora en los países desarrollados, tendrá ante sí, por lo menos, un 25 por 100 de carreras desconocidas actualmente.

Según los planes actuales hay dentro de cada Facultad distintas especialidades, con asignaturas comunes. El modo de cursarlas es distinto según la especialidad, así, por ejemplo, en Filosofía y Letras existen los llamados cursos «comunes», muy discutidos y hasta el presente mal orientados, mal organizados, mal atendidos. Por lo demás no parecen aconse-

jables desde el punto de vista lógico y psicológico. La separación de las especialidades desde el comienzo de la carrera ofrece grandes ventajas, que son: máxima uniformidad en el grado de madurez y preparación de los alumnos; máxima objetividad, mayor rigor científico en cada materia, mayor amplitud del estudio y sus aplicaciones, y, consiguientemente, un conocimiento más profundo y asimilado de las asignaturas profesionales; mayor equilibrio y solidez del plan general de cada especialidad, y un margen de tiempo más extenso concedido al alumno para decidir su especialidad.

Condición necesaria del plan es la adaptación a la profesión. Un buen plan de estudios universitarios debe comprender: estudios superiores relacionados con la especialidad; estudios técnicos, ampliados con las prácticas, bien adaptados y orientados, subordinados, jerarquizados; prácticas de investigación obligatoria; cursos especiales de investigación para quienes demuestran aptitudes especiales.

Los métodos de estudio en la Universidad deben guiarse por el principio que importa más que la adquisición de conocimientos la potencia para adquirirlos, transformarlos y la potencia de creación personal. Esto depende de las cualidades individuales pero se puede también conseguir y acrecentar, y, en este sentido, no es más que un método de trabajo.

El único modo de llegar a conquistar el concepto propio de una ciencia, de su sentido y de su capacidad de proyección ulterior es estudiarla según sus métodos propios, lo cual exige una posesión previa de los métodos científicos, no sólo como teoría sino también como práctica. Es imprescindible que el universitario sea capaz de hacer deducciones correctas e inducciones con garantía de probabilidad. Más que el almacenamiento de conocimientos lo importante es la elaboración en la que el alumno ponga algo de su propia cosecha, que le interese y entusiasme. Más que la adquisición importa la asimilación, la inserción de nuevos conocimientos, la integración de todos en un supremo criterio.

Los métodos activos, tan en boga en la pedagogía, pueden servir en nuestro caso, aplicados al trabajo de investigación individual y a la que se haga en equipos, secundado por el profesor. El seminario científico no es complemento de la cátedra; tal vez haya que decir que la cátedra lo es del Seminario. Ambas actividades, cátedra y seminario, magisterio y elaboración, guiarán al alumno a ser en su destino un «universitario», formado y creador, intelectual y activo, señor de sí mismo y conductor de la sociedad, como lo fueron los universitarios de los tiempos gloriosos de la Universidad.

* * *

La problemática, como se ve, es inmensa y urgente. Ante esta realidad es muy distinta la reacción, en la sociedad, en la Universidad y en las personas señaladas para dar la solución. Unos, los escépticos, dejando a

un lado la idea generadora, prefieren admitir el hecho como se presenta y adaptarse a él egoísticamente, sin tratar de controlarlo o modificarlo. Otros, lamentando jeremiáticamente el caos, se desentienen de todo y hacen lo que buenamente pueden: no han nacido para reformadores. Los más, valerosos y audaces, proclaman un nuevo tipo humano, impersonal, cortado por el mismo patrón, útil para vivir. Proyectan y planean reformas con la finalidad de producir trabajadores y funcionarios para todos los campos del ajeteo humano donde es ventajoso aprender algo para ser capaz de trabajar. Son pocos los que quieren poner el remedio, que sería volver a la idea universitaria.

¿Acaso tenemos el ocio y la quietud para tamaña empresa? Reina por doquier un aplastante pesimismo, miedo, zozobra, porque indiscutiblemente no estamos en momentos propicios para pensar en reformas sustanciales, para soñar en idealismos. Hay otros problemas más perentorios: la creciente presión demográfica, la tarea de integrarse más en la realidad económica y vital de Occidente, la transición a una situación nueva; urge la productividad, el intercambio comercial, la defensa militar, la seguridad interna, la estabilidad política, el enfrentarse audazmente al comunismo y al totalitarismo..., la solución necesaria para la mera supervivencia de la humanidad está sobre el tapete. En estas circunstancias, muy similares en todos los países, ¿no es más aconsejable un pragmatismo escolar, de inmediata utilidad? El abandono de la Universidad es una faceta en el conjunto del proceso total de destrucción.

Tal vez, sería mejor hablar de la «era nueva», de los «tiempos nuevos», presentidos más que sabidos; estamos avocados a una nueva civilización, distinta y sorpresiva, pero ignoramos cuándo, cómo y quién la traerá: en la encrucijada incierta y formidable de dos épocas de la humanidad, podemos temer que nuestros esfuerzos sean estériles. ¡Habrà que esperar a que los acontecimientos se resuelvan por sí mismos! Tal actitud es inaceptable para el hombre universitario que tiene la noble obligación de encararse con los acontecimientos, guiarlos con prócer actitud. La decisión, la luz y la fuerza tienen en la Universidad su raíz y en ella disponen de los necesarios instrumentos, los hombres universitarios, convencidos de que poseen la idea configuradora de la vida, la filosofía de la vida, la reserva de la cultura. Cuanto más negro se presenta el horizonte, mayor es la responsabilidad del hombre universitario.

Tarea de todos los hombres universitarios: del alumno, del maestro y del antiguo alumno.

Primeramente nos volvemos al alumno, cuya juventud, inquietud, incluso rebeldía, e idealismo reciente encontrará siempre aquí recursos de renovación, latentes en la Universidad; puede él mismo coadyuvar a la tarea mediante el estudio, el trabajo tenaz y científico, y una vida espiritual que impregne su quehacer de siembra. De esta clase de alumnos pueden salir los hombres que en todas las esferas y profesiones actúen desde la idea de la Universidad y, en su día, algunos de ellos continuarán,

como profesores, en la búsqueda de la auténtica Universidad y en los medios de acrecentar la cultura. Si aciertan a maridar la tarea con la vida, buscando la verdad por los caminos de la ciencia. La verdad los hará libres y magníficos, entusiastas zahoríes de la solución oportuna en el desierto páramo de la realidad.

El caso del maestro es muy otro. De la dignidad y de la alta función social que le corresponde en la vida colectiva, de su personalidad, saber y sabiduría depende en grado decisivo la eficacia formativa de la Universidad sobre el alumno en todos los niveles. Con la responsabilidad de sí mismo es ya, de manera inmediata e innegable, el encargado de la rectoría de hoy y de mañana. Ellos són, junto con los hombres de Estado, los que tienen que encontrar, mediante reformas sucesivas, graduadas y hondas, las condiciones de lo necesario, y superadas las dificultades y planteadas las oportunas ordenaciones, dar en la diana, en lo que es propiamente el estilo y sentido de la Universidad, lugar en el que la verdad, en todas direcciones, se manifieste y sea captada e impuesta a las nuevas generaciones, sin preterir el ejemplo personal que es el primer eslabón de la subida. ¡Qué arduo y difícil es el camino que se inicia y conserva bajo el signo del ejemplo, el esfuerzo personal, la aristocracia, la superación! ¡El hombre serio y trabajador, culto, que empieza la tarea por sí mismo, y luego esparce a voleo sus riquezas, crecidas en la soledad y avaloradas en la contradicción y la virtud!

Entonces no se tratará de una simple reforma, será el renacer vigoroso de la verdad en los sabios, en los investigadores y pensadores, será centrar la Universidad en el pibote de su grandeza secular, y poner a la Universidad en el eje de la formación espiritual de un pueblo. Sin esta solución todas las reformas acaban en un negocio en el que la misma Universidad se pierde irremediamente.

En este mar proceloso de incertidumbre en que navegamos a la deriva, nuestra obligación no es despreocuparse, planir o ser unos aprovechados (que de todo hay), sino empuñar el timón y aunar esfuerzos, despertar entusiasmos, aceptar el papel de Quijotes que caminan por los anchos caminos de un imperio. El requisito de los nuevos «descubridores» será buscar la verdad y la ciencia: para ello hay que tener la voluntad original y germinal del saber, que es supranacional y humano, a la que se sirve también y egregiamente en la Universidad y con la cual se cumplen a la vez las demás tareas de ésta relacionadas con la sociedad y la Patria. La verdad da a la Universidad su razón de ser, su fecundidad, su influencia, su autenticidad; ella da la norma para la vida, la libertad de obrar y de inquirir y criticar, la serenidad para filosofar... siempre en el sentido de lo verdadero y trascendente.

La solución de la Universidad es solución juvenil; se requiere inteligencia y corazón, sentirse obligado a rescatar lo sublime con esfuerzos gigantes. Se requiere alma de poeta que interprete la hecatombe en sentido vertical, y sepa sacar de las cenizas o de los despojos la solución que nunca muere. En la portada interior de la Universidad de Pensilvania,

aquella que sólo se abre para que salgan definitivamente los graduados, está escrito: «Inveniemus viam aut faciemus.» Si no encontramos el camino, lo haremos en servicio de los grandes ideales que Dios grabó en nuestra íntima naturaleza⁹.

⁹ Otros autores consultados: DUPANLOUP: *De la haute éducation intellectuelle* (1855), 3 vols.—J. V. GONZÁLEZ: *Universidades y Colegios* (La Plata).—A. M. GROMPONE: *Universidad oficial y Universidades libres* (México).—K. JASPERS: *Die Idee der Universität* (Leipzig, 1917).—*Universität und moderne Welt. Ein internationale Symposion*, editado y prologado por R. Schwartz (Berlín, 1962).—R. M. HUTCHINS: *The higher learning in America* (Chicago, 1937).—F. LANOYO: *Pedagogía de la enseñanza superior* (México, 1954).—*Características especiales de la actividad didáctica superior*, en «Metodología general de la enseñanza», dirigida por S. Hernández Ruiz, t. 1.º, 1960.—A. D'ORS: *Papeles del oficio universitario* (Madrid, 1961).—J. J. LÓPEZ IBOR: *Discurso a los universitarios españoles* (Madrid, 1957).—A. FONTÁN: *Los católicos en la Universidad española actual* (Madrid, 1961).—J. L. L. ARANGUREN: *El futuro de la Universidad* (Madrid, 1962).—P. FERRER PI: *¿Hacia una nueva Universidad?* en «Arbor», 1963, sept.-oct., págs. 50-66.—A. CARRALLO PICAZO: *Menéndez Pelayo y la reforma universitaria*, en «Punta Europa», 111, 1958, n.º 26, págs. 52-81.—V. CACHO VIU: *La Institución libre de enseñanza*. 1) *Orígenes y etapa universitaria* (Madrid, 1962).—HERNÁNDEZ RUIZ: *Organización escolar*, 2 vols. (México, 1954).—A. GARMENDÍA DE OTAOLA. En la revista «Hechos y Dichos»: *La cultura... ¿cuándo?*, 1953, n.º 213, págs. 108-114; *La Universidad en crisis*. *Ibid.*, n.º 218, págs. 506-512; *Universidades hispánicas. La primera Asamblea de Universidades hispánicas*. *Ibid.*, n.º 222, págs. 822-828.

FORMACION Y FUNCIONES DEL INSPECTOR DE ENSEÑANZA PRIMARIA

EUTIQUIO-JESÚS GUIJARRO SANZ

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En principio debo destacar que la formación del inspector de enseñanza primaria es muy compleja por la diversidad y amplitud de tareas que la Inspección tiene hoy encomendadas. Por ello no es fácil detallar los distintos aspectos de dicha formación pensando que todos ellos deben constituir un todo orgánico para poder hablar de la capacidad para una auténtica actuación como inspector de enseñanza primaria.

Sin duda, la formación del inspector debe estar basada en un conocimiento exacto de todos los problemas de la Inspección y a la vista de las exigencias educativas del momento. Para ello es preciso analizar detenidamente todos los aspectos de la enseñanza primaria pensando en el máximo rendimiento de la actividad educativa y dirigiendo la actuación al conjunto sin olvidar, por ello, los casos individuales.

Actualmente la actuación humana se aprecia, en gran parte, por el rendimiento mucho más que por la intención que la inspiró por lo que el inspector debe captar la superación efectuada en los centros educativos que inspecciona estudiando continuamente el modo de mejorarla y los factores que influyen directa e indirectamente en el resultado final.

En las páginas que siguen hago una exposición consecuente completamente con mi experiencia personal y según interpretaciones propias de los distintos factores que influyen en la vida de la escuela y de la educación primaria. Por ello no presento su contenido con las pretensiones de ser dogmático, sencillamente es una aportación más al delicado y complejo

problema de la formación del inspector de enseñanza primaria que reflejan mi idea sobre este particular y que aceptaría de buen grado las objeciones que sobre lo aquí expuesto pudieran hacerse.

FORMACIÓN DEL INSPECTOR

El aspirante al cuerpo de inspectores de enseñanza primaria debe reunir las siguientes condiciones:

1.º Ser maestro nacional con ejercicio activo y efectivo durante tres años. Dicho período de tiempo debe ser ejercido entre una escuela unitaria y una agrupación escolar; o también, entre una escuela de una localidad de menos de diez mil habitantes y otra en localidad de mayor censo. En cada uno de los dos tipos de escuela no podrá ejercer menos de un año.

2.º Ser licenciado en Filosofía y Letras, en cualquiera de las secciones que integran esta Facultad; o proceder de otras Facultades universitarias: medicina, ciencias, etc.

3.º Leer, escribir y hablar correctamente un idioma moderno.

4.º Superar todas las pruebas de la oposición convocada a tal efecto.

5.º Participar en un cursillo intensivo de seis meses que se celebraría en una ciudad cualquiera a base de relación inmediata con la inspección provincial. Si el número de aprobados fuera elevado se harían varios grupos y se les destinaría a tantas provincias como grupos se hubieran hecho de modo que en cada uno no hubiera más de diez aspirantes del cuerpo de inspectores. Durante estos seis meses los inspectores percibirán el sueldo de entrada en el escalafón y al final de este período serían destinados a las distintas plantillas.

Finalizados estos seis meses, el director del cursillo certificará la actuación práctica de los aspirantes que aprobaron la oposición y si su rendimiento es eficiente serán confirmados como inspectores de enseñanza primaria con todas las consecuencias. Si alguno de los aspirantes actuara en tales condiciones que de ningún modo se le pudiera confirmar, perdería todos los derechos derivados de haber aprobado la oposición para ingresar en el cuerpo.

Un aspecto decisivo en este asunto es el centro para la formación de los inspectores. Creo no exagerar si afirmo que la sección de pedagogía actualmente deja mucho que desear en la formación de licenciados en pedagogía con aspiraciones al cuerpo de inspectores de enseñanza primaria o a profesores de escuelas del Magisterio. A mí me parece, con las correspondientes reservas, que debía crearse una facultad de pedagogía y suprimir la actual sección, integrada en la Facultad de Filosofía y Letras.

PERFECCIONAMIENTO

El perfeccionamiento continuo del inspector viene derivado de su actuación técnica. Los principales procedimientos de perfección podrían ser:

1.º Un sistema de viajes dentro y fuera de España para conocer los mejores centros educativos, laboratorios psicológicos, museos pedagógicos, centros de educación especial y todas las instituciones que puedan presentarse como ejemplares en la labor educadora. Al organizar estos viajes se tendrá en cuenta, aunque sea de modo secundario, el aspecto histórico y turístico de los lugares por donde se pase.

2.º Organización de excursiones y residencias en período de vacaciones para fomentar el contacto de los inspectores entre sí y con las principales figuras de la pedagogía actual, así como diálogos sobre temas profesionales.

3.º Preparar todos los años en la fecha más adecuada una reunión de inspectores en la que se comenten los temas más interesantes de la docencia primaria, de la función profesional y de las disposiciones recibidas de la Superioridad. En dichas reuniones se dialogará con sinceridad y amplitud sobre la tónica general seguida por las inspecciones provinciales con el fin de lograr cierta unificación en las actuaciones educativas de los distintos centros de educación primaria de nuestro país, en los servicios especiales y en las instituciones complementarias. Para mayor eficacia conviene que estas reuniones no sean muy numerosas.

Cada inspector debe participar como mínimo en una de las tres actividades perfectivas señaladas cada tres años, por lo que la superioridad, al organizar tales actividades, procurará acomodarse a las circunstancias personales y profesionales de los inspectores.

Además, los inspectores deben conocer todas las publicaciones actuales y las que vayan apareciendo sobre la enseñanza primaria; material y mobiliario escolar y las casas editoriales y productoras.

La Dirección General de Enseñanza Primaria se preocupará para que las casas editoriales envíen de modo gratuito un ejemplar de sus publicaciones correspondientes a la enseñanza primaria a cada Inspección provincial para ser archivada y consultada en la biblioteca.

PELIGROS DEL INSPECTOR

El inspector tiene primordialmente función técnica y organizadora; en segundo lugar, administrativa. La segunda se ve incrementada de día en día y exige ser atendida en el momento. La actividad técnica, en la práctica, permite una realización más diferida, por lo que el inspector corre el riesgo de atender antes y con más amplitud a la segunda que a la específica de su misión.

Consciente de esta situación, el inspector debe contar con personal capacitado para que bajo su orientación realice la actividad administrativa y él dedíquese a lo técnico buscando las soluciones más adecuadas.

Otro peligro muy serio es que no conozca los avances progresivos ni la situación actual de toda la problemática que plantea la educación primaria. El estudio constante y el contacto con especialistas de la educación se impone si queremos que el inspector pueda atender las exigencias actuales de la educación primaria.

RELACIÓN DE LA INSPECCIÓN PROVINCIAL CON LA CENTRAL

La Inspección Central es el organismo técnico nacional de la educación primaria. Tiene como misión disponer las normas de actuación en las inspecciones provinciales, coordinar la labor de las distintas provincias, atender el establecimiento de nuevos servicios educativos y, de modo general, inspeccionar la actuación global de las Inspecciones provinciales, conocer el estado de la educación primaria en las distintas regiones españolas; apreciar objetivamente el nivel de la escuela primaria en nuestro país y proponer el perfeccionamiento de los medios y factores educativos para elevar dicho nivel.

Los inspectores centrales serán elegidos entre los componentes del Cuerpo de Inspectores de E. P. La selección de los mismos debe realizarse a base de un concurso-oposición, teniendo más importancia las actividades que entran dentro de la parte «oposición» que de «concurso». La oposición sería preferentemente práctica, destacando sobre todo el conocimiento de la marcha general de las inspecciones provinciales.

El nombramiento, toma de posesión, tarjeta de identidad profesional, sería semejante a lo dispuesto para los inspectores de las plantillas provinciales.

La Inspección Central mantendrá comunicación recíproca y continua con las inspecciones provinciales, a las que dará a conocer con la mayor rapidez posible:

- las disposiciones generales recibidas de la superioridad;
- el establecimiento de nuevos servicios en las plantillas;
- la marcha general de la enseñanza;
- las alteraciones que afecten a normas pedagógicas, cuestiones administrativas o disposiciones oficiales;
- normas concretas sobre actividades determinadas de una provincia;
- solicitar todas las aclaraciones que procedan para la buena marcha del servicio.

La Inspección provincial remitirá a la Inspección Central:

- parte periódico de actividades generales;
- parte sobre cada uno de los servicios especiales establecidos;
- normas concretas para ciertas actividades;
- todas las dudas que plantee el servicio o las consultas profesionales que estimen oportuno hacer;
- responder a todas las circulares, oficios u otras comunicaciones recibidas de la superioridad.

CENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA PROVINCIAL

Todas las actividades en la enseñanza primaria actual están organizadas de una manera predominantemente centralista. Tal situación representa a veces un retraso en la resolución de diversos servicios, por

lo que sería recomendable que al lado de esa centralización hubiera una mayor autonomía provincial, puesto que la aplicación de las normas generales emanadas de los organismos centrales exigen para su puesta en práctica aspectos distintos según las provincias. El sano y controlado aumento de la autonomía provincial representaría mayor rapidez en la realización de ciertas actividades y, con frecuencia, mayor precisión.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas sugerencias he tratado de exponer los aspectos considerados con la objetividad que creí más precisa. La mayor parte de estas cuestiones no sólo pertenecen al campo de lo profesional, sino que ni pueden ni deben olvidar el aspecto humano, por lo que al interpretarlas pueden ser consideradas desde puntos de vista bien diferentes. **Pensando en estas consideraciones** y en que este contenido aspira sencillamente a ser una fuente de información y experiencia, acepto de buen grado todos los reproches o modificaciones que otra persona u organismo con superior criterio pudiera recomendarme.

FORMACION ACTUAL DEL MAESTRO DE ENSEÑANZA PRIMARIA

RESUMEN

EUTIQUIO-JESÚS GULJARRO SANZ

Al reflexionar sobre la formación del maestro actualmente en España, se impone reconocer que hoy, en general, y respetando alguna excepción, la mayor parte de los alumnos de las escuelas del Magisterio salen en condiciones inadecuadas para hacerse cargo de una escuela bien como interinos o como propietarios, tras superar las pruebas de una oposición que, frecuentemente, no garantiza nada respecto a la calidad profesional del personal docente.

En la vida escolar lo esencial es el maestro, por lo que sería conveniente preocuparse más de su situación profesional y de su formación para después exigirles el rendimiento que hoy de ninguna manera, en términos generales, consiguen.

La tarea educadora, en lo sucesivo, se basará en la competencia y en el rendimiento de los educadores. Se necesita medir la magnitud de este rendimiento.

La escuela depende decisivamente del factor social, y actualmente en España nuestra sociedad no hace todo cuanto pudiera en beneficio de la escuela, por lo que se impone una revisión detenida para que las instituciones sociales cooperen en favor de la actividad escolar ya que la actuación de cualquiera de ellas pudiera ser eficaz.

Finalmente, señalar que el progreso de nuestro país que la incorporación de España a la Comunidad Europea exige una elevación cultural progresiva cuyo primer escalón es la escuela primaria. Pretender elevar el nivel de vida sin una previa elevación cultural no es medida acertada porque tal situación no cuenta con pilares seguros en los que apoyarse.

ESTRUCTURACION DE LA INSPECCION NACIONAL DE EDUCACION

JULIO HERRERA LÓPEZ

Entre los educadores y docentes hay algunos que creen poder desconocer la evolución de la vida social y que rechazan las reformas propuestas, sin tomarse siquiera el trabajo de estudiarlas. Se atienen a los procedimientos de enseñanza y de educación que les son conocidos, y de los cuales obtienen, para los alumnos y para ellos mismos, las mayores ventajas. No experimentan deseo alguno de responder al imperativo de las novedades o de abandonar el terreno sólido de los métodos tradicionales.

Otros, reconociendo los cambios que se producen en todos los aspectos de la vida, vacilan, buscando un medio de hacer más provechoso su trabajo y de comprender mejor a sus alumnos. Entregados a sus propias fuerzas, encuentran empíricamente, a cambio de una labor ininterrumpida y de constantes reflexiones, soluciones aproximadas a las de los hombres de ciencia, con los cuales no tienen contacto alguno.

La enseñanza, en general, sufre así, simultáneamente, este doble efecto: adaptación de los unos, rutina de los otros. Los unos tienen una visión clara de las necesidades de la vida social y de las posibilidades del alumno (niño, joven, adulto) y proceden como si tuvieran, con una seguridad de intuición, lo que en todo tiempo se ha llamado aptitud pedagógica, vocación. Los otros, conscientemente o no, mientras que todo evoluciona a su alrededor y ellos mismos se aprovechan del progreso en el orden intelectual y técnico o social pretenden impedir a sus alumnos beneficiarse a su vez de tales progresos. Adoptan la misma actitud, sin que se les pueda convencer de otra cosa, que los artesanos o los industriales que se niegan a adaptarse a las condiciones modernas de la producción. Estos úl-

timos no tardan en ser triturados por las fuerzas económicas; sin embargo, los educadores y docentes tradicionalistas subsisten.

¿Qué hacer ante esta situación, que dolorosamente la observamos y padecemos en los tres planos de nuestra docencia: superior, medio y primario?... Incidiríamos nuevamente en un tremento error si oponemos los prácticos a los teóricos, los antiguos a los nuevos, unos educadores a otros educadores; no haríamos más que prolongar, y a veces promover, una vana discusión. La educación no puede progresar sino mediante la *colaboración* de ambos grupos. Es cierto que a veces sostienen, hasta con cierto ardor, puntos de vista diferentes; pero también es cierto que todos tienen que resolver un mismo problema: el de sus alumnos. Sus actividades y sus problemas y experiencias son y deben ser complementarias. Hay que hacer, pues, un *esfuerzo de aproximación necesario*.

No es buena voluntad generalmente lo que les falta a unos y a otros, sino a veces una clara visión del problema educativo general y de las necesidades del alumnado.

La función de propagar las ideas nuevas mediante una acción regular y sistemática, en vista de la adaptación constante de la educación a la vida, creemos que pertenece a la INSPECCION. Ella sería la que pondría en marcha esa deseada colaboración de unos y otros, la que realizaría ese esfuerzo de aproximación necesario para que todos laborasen unidos tras unos mismos fines.

¿Que ello trae consigo la reforma más o menos profunda de unas estructuras, y de unos estatutos y hasta de unas formas de trabajo? Pues adelante.

Por eso se precisa atacar a fondo el problema de la inspección. Una Inspección totalmente vertebrada y engarzada a los tres planos de nuestra enseñanza. Organismo o cuerpo que tuviera la suficiente agilidad y libertad para que sus actuaciones y sus múltiples y fecundas actividades fueran prósperas. Que su labor estuviera al margen de la coacción y del matiz político alguno a fin de que libertad y autoridad se conjugasen armónicamente con la responsabilidad.

Nos atreveríamos a proponer la estructuración de un todo orgánico que naciendo en la base primaria llegase, tras el paso intermedio oportuno, a la cima de nuestra enseñanza. Desde la enseñanza primaria, a la superior, pasando por la media. Y las tres engarzadas, vertebradas en un mismo cuerpo, como lo están en el nuestro la cabeza y los pies con el tronco al medio.

Es cierto que la enseñanza primaria tiene, desde antiguo, su cuerpo de inspectores. Su organización actual está anclada, de modo solitario e indefenso, en una determinada Dirección General, sin contacto alguno con los otros inspectores del mismo Ministerio, y ante el peligro damocleciano de caer en manos ajenas. Y eso que por su número y distribución geográfica podría hacer un papel relevante en la educación nacional.

La enseñanza media tiene ahora ya su cuerpo de inspectores, no muy numeroso. Pero también en pequeña simbiosis con otra Dirección Gene-

ral, sin que sus afanes trasciendan y coordinen con otros estamentos docentes del mismo Ministerio. Porque en el mismo plano medio hay sus instituciones laborales, técnicas, etc., que obran un poco por su cuenta, sin conexión alguna, que sepamos y se vea.

Y llegados a la cima de nuestra enseñanza, nos encontramos con la superior que goza del privilegio de no tener inspección formal y organizada como los otros estamentos. Hay, sí, una tenue labor inspectora a cargo de ciertas personas y organismos, investidos de autoridad; pero más de modo esporádico que sistemático.

Por ello sugerimos: Una Inspección Superior, una Inspección Media y una Inspección Primaria. Las tres formando un solo cuerpo: el de Inspectores Nacionales de Educación, si bien luego sus funciones las tendrían unos en el plano superior o de Universidades; otros, en el plano medio o de institutos y centros de enseñanza media, y otros, en los centros docentes primarios.

Así organizado el Cuerpo de Inspectores Nacionales de Educación, tendrían como jefe supremo un inspector general de educación, con categoría de director general, quien mantendría las correspondientes relaciones con las otras Direcciones Generales a los efectos del servicio, y dependería directamente del ministro del ramo.

Del mismo modo que hoy nuestra Administración Pública ya unifica los ejercicios de ingreso a los aspirantes a los distintos puestos de la citada Administración Civil (diversificando sólo los que desean ingresar en algunos cuerpos especiales como Información y Turismo o Hacienda, etcétera), también aquí cabría unificar el ingreso en este cuerpo de inspectores con la diversificación correspondiente a cada uno de los tres planos en ejercicios separados para cada uno, tras los generales o comunes.

Posibilita esta estructuración hoy la próxima vigencia del Estatuto de Funcionarios, donde los escalafones han de desaparecer para dar paso a los sueldos base con los coeficientes específicos oportunos.

Según esta ligera idea de la estructuración de la inspección en un cuerpo nacional, en contacto directo y frecuente con los docentes de sus planos respectivos y con los compañeros de su mismo cuerpo, habría lugar a unas relaciones de tipo vertical y a otra de tipo horizontal.

Las relaciones de tipo vertical vendrían dadas por las comunicaciones de arriba hacia los otros estamentos inferiores, sin excluir las reuniones totales o parciales del cuerpo bajo la dirección y presidencia del inspector director general, que no sólo daría sus normas sino que recogería a la vez las sugerencias de los miembros del cuerpo. Es así como estaría viva la llama del celo y entusiasmo de todos, viéndose asistidos plenamente y libres de las amables «sugerencias» de otras personas que desde sus cargos desean atraer a la inspección para que les sirva. Aquí cabrían una serie de actividades internas de organización, como en cualquier empresa, que no es del caso detallar.

Las relaciones de tipo horizontal serían las que mantuvieran entre sí los mismos funcionarios del mismo plano o estamento docente con vistas al ejercicio de su función específica en dicho plano. También se reci-

rían las normas consiguientes de la autoridad responsable de dicho estamento para sus ejecuciones correctas o sus asesoramientos pertinentes. Pero eliminando toda esa serie de interferencias más o menos molestas de quienes van en busca del inspector o para que castigue o para que alabe.

Habría que formular un cuerpo orgánico de doctrina que recogiendo los fines y actividades generales de la función, diera consistencia al servicio y **expusiera con nitidez** las obligaciones y derechos en su variada gama de los inspectores en sus respectivos planos: junto a los de carácter general, los de tipo específico.

Claro que en cada estamento podría haber las necesarias especializaciones. En la Inspección Superior, según el criterio que se tomara por base, cabría la inspección por distritos universitarios o la inspección por facultades. En la inspección de educación media cabrían las laborales, las técnicas las de orientación profesional, de maestría, etc. Y en la primaria podría abrirse cauce a una prudente especialización con vistas a la división del trabajo, pero no sería conveniente llevar al terreno personal la visita plural, ya que ello entorpecería más que facilitaría la labor docente y la orientación del quehacer escolar.

Dentro ya de esta organización vertical y vertebrada del cuerpo de inspectores nacionales, vendría la acomodación a las estructuras civiles de la Administración y se impondría la división de cada cuerpo en residentes en provincias y residentes en la capital del reino. Ello nos lleva a tratar de la Inspección Central, con otra agilidad y actividad a la que se usa actualmente, y de la Inspección regional o provincial, según los casos.

Y en otro orden de cosas, no estimamos correcta la estrechez económica de los funcionarios encargados de esta misión, porque ello le resta autoridad y prestigio ante la sociedad. Como consideramos un poco errónea la constante creación de plazas en estos cuerpos que más que a la cantidad han de mirar a la calidad de las personas. Más medios materiales para poder cumplir bien el servicio y menos números en los escalafones o listas de inspectores. Hasta bajo el punto de vista financiero es antieconómica la abundancia de plazas, siempre que se mantengan las necesarias para cubrir bien las necesidades del servicio.

Es posible que aún queden algunos cabos sueltos en la breve y escueta sugerencia que me propuse hacer al III Congreso Nacional de Pedagogía; pero la maduración de la idea y el estudio reposado de cuanto se indica nos traerán la perfecta organización y realización de estas ideas un poco burbujeantes ahora. No quiero, sin embargo, antes de finalizar callar dos cosas que necesita la inspección para poder presentar ante la patria toda la espléndida cosecha que debe presentar y que «nosotros queremos que presente: una *autonomía* que no tiene y una *responsabilidad* que tampoco tiene, porque quien debe dársela no lo hace. Aunque haya unas disposiciones que pomposamente hablan de «la autoridad de la Inspección».

ESQUEMA PARA UN PLAN DE FORMACION DE MAESTROS

R E S U M E N

ROSA MARÍA CABRERO
JULIO RUIZ BERRIO

En el momento presente de España dos factores fundamentan principalmente la necesidad de un nuevo plan de estudios en las Escuelas de Magisterio: uno, de tipo general, constituido por las actuales exigencias culturales, religiosas, políticas, sociales y económicas; otro, específico, originado por el afán de perfeccionamiento que sienten los maestros.

SUPUESTOS BÁSICOS

- 1.º La formación del maestro tiene como base la formación del hombre.
- 2.º Consideramos la carrera del Magisterio como una carrera técnica de grado medio, sobre la base del Bachillerato Superior, y estructurada en dos cursos en la Escuela del Magisterio y uno de Prácticas en una Escuela Nacional, seguidamente.
- 3.º Como se trata de una carrera de aplicación inmediata, creemos que en todo momento se debe tener presente el poder conseguir una formación práctica auténtica.
- 4.º Hemos enfocado nuestro trabajo desde un punto de vista exclusivamente pedagógico.

MATERIAS A CURSAR EN LA CARRERA

Pueden ser las siguientes:

Filosóficas: Ética, Historia de la Filosofía y Filosofía de la educación.

Psicopedagógicas: Psicología del niño y del adolescente, Técnicas de Diagnóstico escolar, Estadística aplicada a la educación, Pedagogía ge-

neral, Pedagogía diferencial, Historia de la educación, Educación comparada. Organización escolar, Legislación y administración escolar, y Orientación profesional.

Didácticas: de la Religión, del Lenguaje, de las Matemáticas, de la Historia, de la Geografía, de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Físico-Químicas, del Dibujo y artes plásticas, de la Música y de la Formación político-social.

Complementarias: Dibujo y artes plásticas, Música, Idioma moderno y Labores y economía doméstica.

Formativas generales: Religión, Formación político-social y Educación física.

Prácticas de enseñanza.

PUNTUALIZACIONES SOBRE ALGUNAS MATERIAS

Ética.—Su enseñanza debe tener dos aspectos. Uno de tipo general, requerido por la naturaleza de la persona humana en su formación. Otro, de tipo particular, que fuera una auténtica deontología profesional.

Filosofía de la educación.—Con ella se persigue, fundamentalmente, el proporcionar al futuro maestro una concepción profunda de la tarea docente.

Orientación profesional.—El Magisterio primario necesita de sus conocimientos con urgencia para contribuir activa y eficazmente al desarrollo económico de España así como para saber aconsejar a los niños y a sus padres en materia tan delicada e importante.

Educación comparada.—En desarrollo aún, sin embargo puede ayudar valiosamente a los maestros. Un informe sobre los principales planes educativos del mundo, así como de los textos más idóneos que se utilizan en el extranjero, servirá para contribuir a la actualización del docente y a la formación de su juicio sobre la enseñanza en otras naciones.

Música.—Comprenderá una formación técnica y otra estética.

Prácticas de enseñanza.—Las de iniciación, durante el tiempo de permanencia en la Escuela del Magisterio, deberán realizarse en grupos reducidos y con plena dedicación. Conviene que los días que a ellas se dediquen en el primer curso sean los primeros del mismo, a fin de lograr un conocimiento vital de la realidad para la cual se van a preparar.

Las prácticas en una Escuela Nacional serán dirigidas y controladas por las Escuelas del Magisterio y la Inspección de Enseñanza Primaria, en tarea conjunta y armónica. Dichas prácticas deben ser remuneradas.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Organizadas por el Jefe de Estudios de la Escuela, ayudado por los catedráticos de la misma, conviene que se realice una serie de actividades que tiendan a reforzar la formación cultural y humana del maestro.

Entre ellas podrían estar unas audiciones musicales comentadas, re-

presentaciones teatrales, cine-forum, visitas a museos y exposiciones, a fábricas y otras empresas; conferencias de inspectores y maestros nacionales, etc.

EL CURSO ESCOLAR

Por su relación directa con la enseñanza primaria, por una mayor flexibilidad del horario y en busca de un mayor rendimiento de los alumnos y del profesorado, pensamos que este curso debería comenzar hacia el 15 de septiembre y terminar hacia el 15 de junio. Estas mismas razones abonan la idea de que ese curso quede estructurado en dos cuatrimestres.

HORARIO

Cada una de las materias señaladas anteriormente exige un número total de horas que debe ser atribuido teniendo en cuenta la organización general del curso por un lado y el valor específico de cada disciplina por otro.

LA PERSONALIDAD DEL EDUCADOR EN LA FUNCIÓN DOCENTE

RESUMEN

JOSÉ ANTONIO MÍGUEZ

La comunicación que aquí se resume contiene un preámbulo y cinco puntos sobre los distintos aspectos de la personalidad del educador en la función docente.

El preámbulo justifica, con textos de Pestalozzi y Aldo Agazzi, la exigencia del educador en cualquier tipo o forma de sociedad. Los problemas educativos afectan únicamente al hombre y son también, esencialmente, cuestión de hombres. ¿Cuál, sin embargo, ha de ser la personalidad del educador, su aptitud y asimismo su actitud pedagógica?

El punto primero de la comunicación responde de lleno a esta pregunta. La personalidad del educador se muestra determinada por la conjunción de tres factores: *formación intelectual y científica, vocación pedagógica y calidades humanas*. Se da por supuesto, para el ejercicio de la función docente, la declaración de suficiencia intelectual y científica por los centros de instrucción y formación que el Estado español mantiene. Pero se estima a la vez que la vocación pedagógica y las calidades humanas del educador son factores esenciales, y no sólo meramente complementarios, para el debido desarrollo de la enseñanza, especialmente en los niveles primario y medio.

Ahora bien: considera el punto segundo de la comunicación que, en general, ha privado hasta ahora poderosamente para la selección del profesorado oficial de determinación exclusiva del nivel intelectual y científico del educador. Se valora en su justa medida, por el principio renovador que ofrece, la experiencia de la enseñanza media y profesional, pero, al mismo tiempo, se hace hincapié en la imperiosa nece-

sidad de que las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras cuenten con medios apropiados para organizar Centros anejos donde los estudiantes de las distintas Facultades, ya predispuestos al ejercicio de la docencia, puedan efectuar sus prácticas de aptitud pedagógica y profesional.

Al educador ha de requerírsele la condición de la entrega total, con una humildad de ejercicio plenamente compatible con el principio de autoridad, se afirma en el punto tercero. Tan sólo la humildad del educador da verdadero significado a la ecuación fundamental de la educación: *enseñar = aprender*. Con esta humildad se compagina la comprensión del mundo del alumno, el esfuerzo consiguiente de penetración y de perspicacia intelectual para llegar a amarle y conocerle.

En lo tocante al punto cuarto, que trata de la vocación y la profesión, se estima como necesario su correlato mutuo para el cumplimiento de la función genuinamente social de los órdenes educativos. Porque, por una parte, la vocación que no se encuadra en un estado o profesión no contribuye en modo alguno a la perfección de la sociedad o al progreso de ésta, y, por otra, la profesión ejercida sin vocación arrastra consigo toda la mecánica del engranaje social.

Dícese, por último, en el punto quinto, respecto al «status» económico y social del educador, que en toda sociedad organizada el maestro y el profesor ocupan por derecho propio un lugar preponderante y básico. En nuestra Patria, sin embargo, puede constatarse todavía un retraso notorio en la estimación económica y social del educador; y ello encierra especial gravedad porque es la sociedad misma la que debe reconocer los altos valores de la función educativa. Los pilares del desarrollo y del progreso social descansan justamente en esta singular y hermosa tarea, sabiamente encauzada, dirigida y mantenida.

LA FUNCION DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACION DE LOS PEDAGOGOS

JERÓNIMO DE MORAGAS

Desearía vivamente poder partir del supuesto que nuestra Universidad es admirable y cumple con eficiencia todas sus funciones, pero situado dentro de un realismo inquebrantable he de partir de lo que nuestra Universidad realmente es, buscando su mejoramiento y subrayando aquello que de bueno tiene.

Y comenzaré por una afirmación deducida del conocimiento y el trato con una larga lista de generaciones jóvenes, de las que he podido ser un amigo y hubiera podido ser su padre y casi su abuelo. Y esta afirmación es la siguiente: los jóvenes que han *pasado* por nuestra Universidad tienen una estructura intelectual, ética y social que no han conseguido los que no han pasado por ella.

¿En qué consiste este haber pasado por la Universidad? De ninguna manera haber acudido a ella un día cada año para matricularse de unas cuantas asignaturas, volver a ella en el mes de junio para examinarse y luego, al cabo de los años, pasar por la Secretaría a recoger el título de licenciado.

Esto no es haber pasado por la Universidad. Tampoco lo es haber asistido casi todos los días a aquellas clases donde se pasaba lista quitando el polvo de los bancos con las posaderas y vegetando como una acacia.

Para mí los que han pasado por la Universidad son aquellos que han ido voluntaria y decididamente a las mejores clases y han discutido con los compañeros lo que les había dicho el profesor, o lo han discu-

tido con el mismo profesor, en el caso (raro) de que les hubiera sido posible.

Y bien; estos jóvenes son totalmente distintos de los otros en todas sus estructuras. Han sido y siguen siendo unos universitarios. Cosa que no han conseguido nunca los alumnos que habían sabido todas las asignaturas, pero no las habían *conocido*, porque no habían *pasado* por la Universidad.

Por lo que he de llegar a la conclusión de que nuestra Universidad, a pesar de su miseria económica (y espiritual en algunos casos), *algo* muy bueno ha de tener cuando consigue que el muchacho y la muchacha que por ella han pasado sean totalmente distintos de los que no pasan.

Una distinción, entiéndase bien, que no se manifiesta tan sólo mientras se es estudiante o recién licenciado, sino que dura toda la vida. El universitario que realmente lo es sabe vivir y sabe morir de una manera más humana que el que no es universitario.

¿Qué duda puede cabernos, por lo tanto, de que este *algo* que tiene la Universidad puede ser extraordinariamente formativo para el profesorado de cualquier tipo de escuela?

Pero no podemos conformarnos con que este *algo* sea un puro azar, a pesar de todas aquellas cosas que se oponen a que nuestra Universidad sea aquello que aspiramos que sea. Por ello presento esta comunicación aportando un criterio en torno a dos puntos distintos. Uno: ¿Cómo conseguir que ese *algo* sea un *todo* no fruto del azar, sino del sistema y de la norma? Y el otro: ¿Cómo conseguir que el mayor número posible de maestros puedan tener una formación universitaria?

Para ello he de partir de nuestras dos actuales Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y de Barcelona. Partir de ellas, pero para no quedarse en ellas. Estas Secciones algún día habrán de ser convertidas en Facultades totales con todos los atributos que una Facultad ha de tener. (Nótese que digo ha de tener, y no «que tiene».) Y además, no es de ninguna manera aceptable que sólo haya dos en España. Precisamente lo que me da más pena de nuestra situación actual son estos alumnos libres totalmente desconocidos que un día de junio o de septiembre vienen a Barcelona a examinarse procedentes de Cantalapiedra o de Villafranca del Bierzo, o de Punta Humbría. Suponiendo que las cosas les vayan bien, algún día desde su lugar podrán decir que son licenciados en Pedagogía: pero no podrán decir nunca que sean universitarios, ni pedagogos, y nuestra Pedagogía seguirá permaneciendo en el hoyo en que se encuentra.

Mientras nuestras Secciones de Pedagogía permanezcan involucradas en las Facultades de Filosofía y Letras quedan supeditadas a su planes docentes, y hasta cierto punto no sería ningún inconveniente para aquellos que, como tantos, al comenzar una carrera aún no saben en qué consiste y no saben por qué han ido a ella. En este caso, en el plan actual de nuestras Facultades de Filosofía pueden encontrar allí una orientación para su desorientación, e inclinarse luego, según lo que

hayamos visto en los cursos comunes, por la Sección de Pedagogía u otra que les sea más propicia. Y esto tal vez sería conveniente que continuara de la misma manera.

Pero de cara al problema de la enseñanza en España, que es, no lo duden, el problema más grave de los que tenemos planteados, me parece necesaria la creación de específicas Facultades de Pedagogía por todas nuestras Universidades. Pero, entiéndase bien, no para desgajar la Pedagogía de la Filosofía, que es su radical punto de partida, sino para meterla aún mucho más adentro de ella.

La filosofía que hay aprenden nuestros alumnos de Pedagogía es totalmente insuficiente, porque estudiar Filosofía sirve para saber lo que se ha pensado en este mundo y sirve, sobre todo, para saber pensar como mismo hoy. Por lo que la Filosofía en una Facultad de Pedagogía ha de ser su discípula básica buscando lo fundamental y el primer principio del saber, prescindiendo de lo que ya en Grecia, y en la Edad Media, y en la Edad Moderna, era sólo hojarasca y hoy sigue siéndolo. No es éste el momento de señalar los filósofos y los temas a estudiar, pero me parece que de lo dicho ya puede deducirse algo.

Inmediatamente habría de haber un conocimiento auténtico y profundo de la lengua griega, sobre la que está fundamentada toda nuestra ciencia. Horroriza pensar la cantidad de conceptos que hemos tenido que encasquetar en nuestro entendimiento—sin entenderlos—y que hubiéramos podido entender fácilmente y para siempre si hubiéramos conocido correctamente su etimología griega.

Después del griego, un conocimiento auténtico y profundo de una lengua por lo menos, que no fuera la nuestra. Una pedagogía cerrada al mundo, localista, nace asfixiada.

¿Qué más tendría que haber en esta Facultad de Pedagogía? Casi todo lo que hay hoy en nuestras actuales Secciones, pero mejorándolo, y mucho, de lo que hoy no hay. También me estremece pensar que pretendemos formar pedagogos desprovistos de conocimientos sólidos de Antropología, de Sociología, de Estética, y sobre todo de Ética.

¿No es necesario añadir un último curso de especialización? Evidentemente que sí. Es terrible pensar que de entre los que hoy estudian en las Secciones de Pedagogía abundan los que aspiran a sólo ser Inspectores de Primera Enseñanza. Claro que lo pueden ser y lo deben ser alguno. Pero también se puede ser con la licenciatura de Pedagogía, parvulista y jardinera o investigador que busca experimental y especulativamente nuevos derroteros de la Pedagogía terapéutica, de la Pedagogía rural, de la Pedagogía de los adultos y de tantas otras disciplinas. Pero para ello es preciso que el saber y la técnica especiales comiencen a verificarse en la misma Facultad con no demasiados alumnos para cada especialidad y con no demasiados, pero sí con suficientes, profesores especializados, que desde el punto de vista económico sean algo más que un peón no especializado.

Y bien; con todo esto, ¿no quedan excluidos de la Universidad una gran cantidad de maestros que hay perdidos por los perdidos pueblos

de España, con sus miserias, sus sinsabores y sus accedencias? Evidentemente que quedarán excluidos casi todos mientras la Universidad no abra sus puertas a todo el que quiera ir a ella a unas horas oportunas y sin títulos ni certificados previos. Quedarán excluidos mientras la Universidad no comprenda que su misión no es la de sólo ser un edificio de una determinada plaza de una cierta ciudad.

La Universidad ha de abrir sus puertas creando cursos libres que puedan ser formativos para toda categoría humana y no sólo una y media. Ha de abrir sus puertas y salir por ellas. Sí, salir e ir como un misionero a cualquier rincón donde se puedan concentrar dos, tres, cuatro maestros y darles todo lo que pueda dárseles.

¿No quedarán aún cabos sin atar? ¡Uy, sí, muchos aún, por desgracia, porque esto es la vida! ¿No será esto muy difícil? Extraordinariamente. Pero no imposible. Claro que seguirá siéndolo mientras dispongamos de tres dólares «per capita» dedicados a la educación, al tiempo que en el Japón, Rusia y Estados Unidos, entre otros, dedican más de cien dólares¹.

¹ Revista «Dyna», agosto 63, órgano de la Asociación Nacional de Ingenieros Industriales de España.

FORMACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA

VICENTE MORALES ZALDÍVAR

El signo de la Educación Física en nuestros días viene dado por la atención que se presta a la formación de sus cuadros directivos y magistrales, cada vez más completa, exigente y ambiciosa, sin cuya base no sería posible planificación alguna en este terreno educativo.

Existen en todos los países centros específicamente concebidos para la formación y perfeccionamiento de tales cuadros. Su denominación varía bien poco. En unos países reciben el nombre de Escuelas Superiores; en otros, de Institutos Nacionales y Facultades Universitarias. Mayores diferencias se encuentran en su estructura y organización internas.

Desde la creación en Copenhague del Instituto de Gimnasia Militar, en 1804, destinado a la preparación de instructores, hasta la aprobación de los Estatutos para la creación del Instituto Nacional de Educación Física español, en junio de 1963, todos los países han creado instituciones que fuesen al mismo tiempo centro de formación del profesorado y medio impulsor de investigaciones.

1. *Tendencia a la uniformidad de organización.*

Se plantea en el seno de la Federación Internacional de Educación Física y Deportes la necesidad de llegar a una uniformidad de la enseñanza en las Escuelas Superiores de los distintos países. Este problema planteado da a entender la existencia de algunas diferencias entre ellas.

No se puede avanzar rápidamente en el campo educativo, sino a escala internacional, por medio de la cooperación y comunicación constantes entre quienes se dedican a una misma tarea. Se impone una colaboración entre las Escuelas o Institutos Superiores, que tendría como base el intercambio de profesores y alumnos, la organización de cursos de estudio y perfeccionamiento sobre las aportaciones que cada una pueda ofrecer a base de experiencias propias, reuniones y congresos. La condición necesaria para alcanzar esta meta es que la organización de los centros sea similar, con planes de estudio equivalentes y un sistema de titulación internacional.

La equivalencia de estructuras no supone identidad de criterios, y es posible conseguirla respetando las peculiaridades de cada centro.

2. *Relación con la Universidad.*

En la mayoría de los países las Escuelas Superiores de Educación Física están vinculadas a la Universidad. Tal es el caso de Francia, cuyos Institutos Regionales están anexos a las Facultades de Medicina; de Bélgica, con Escuelas Superiores integradas en la Universidad Católica de Lovaina, Universidad Libre de Bruselas, Gante y Lieja; Alemania y Finlandia también mantienen un criterio igual.

Destaca la organización que en la Unión Soviética hay establecida, con la existencia de seis Institutos, veintidós Escuelas Especiales y cincuenta y una Facultades de Educación Física, según se desprende del informe presentado a la Federación Internacional.

En Austria desempeñan la función de formación y perfeccionamiento los Institutos Universitarios de Graz, Viena e Innsbruck, y las Universidades de Lausanne y Ginebra en Suiza. Es de señalar especialmente que las Universidades de Berlín, Halle, Jena, Rostock y Greifswald, de la Alemania Oriental, tienen establecidas cátedras de Educación Física.

Analicemos, siquiera sea brevemente, el caso de España. Puede afirmarse que no existe dependencia o vinculación alguna entre los tres centros que la Ley de Educación Física reconoce como autorizados y la Universidad. No creemos que existan razones válidas que justifiquen este apartamiento, y sí, en cambio, las que propugnan por la erección del Instituto futuro en una Facultad de Educación Física. Pero si tal proyecto no fuese posible hasta la promulgación de una nueva Ley de Ordenación de la Universidad, puede, no obstante, adquirir la personalidad de Escuela Especial Superior, como las de Lovaina, Bruselas, Berlín y tantas otras Universidades.

En cuanto a la Facultad de Pedagogía, sería de desear una mayor consideración a esta faceta de la educación general, desde siempre relegada a un absurdo olvido. No nos referimos a la práctica deportiva de los alumnos de nuestra Facultad, sino a su estudio y preparación teórica. La introducción de una materia con carácter electivo, que podría titularse Pedagogía de la Educación Física, atraería la atención de muchos futuros pedagogos hacia un campo que hoy desconocen, impulsándose

las investigaciones y la colaboración con quienes en la actualidad se dedican a la docencia físico-deportiva.

3. *Categorías y titulación.*

Del análisis de los centros estudiados deducimos la existencia de dos niveles de estudio y su correspondiente titulación.

a) *Nivel superior.*

La duración de la carrera es de cuatro años en Francia, Bélgica, Austria, Polonia, Bulgaria y Unión Soviética. De tres cursos en Finlandia, Italia, Hungría y Alemania Oriental. De dos, en Noruega y Suecia.

El título que reciben los alumnos al término de sus estudios es el de Profesor, si bien en Francia, Bélgica y Unión Soviética es el de Licenciados en Educación Física, alcanzando el Doctorado tras la realización de cursos especiales y la presentación de una tesis doctoral sobre una investigación realizada.

Su área profesional es la docencia de la asignatura físico-deportiva en la enseñanza superior y media superior, así como la dirección de actividades deportivas en clubs, organizaciones recreativas, cargos técnicos, etcétera.

b) *Nivel medio.*

Tienen una duración de dos años, y sus titulados reciben la denominación de Instructores y Monitores de Educación Física. Están dedicados a la enseñanza primaria y media inferior.

El futuro Instituto Nacional español contará también estas mismas categorías, y sus denominaciones serán las de Profesor e Instructor, respectivamente.

4.—*Acceso*

Para el acceso a los estudios superiores se requiere estar en posesión del título de bachiller superior o universitario. Para los de grado medio, el de bachiller elemental, «brevet» superior de enseñanza primaria o equivalente, según los planes de enseñanza. La edad de los aspirantes oscila entre los 18 y 16 años para el nivel superior y medio, respectivamente, con una limitación superior que suele cifrarse hacia los 30 años.

Con independencia de estas condiciones académicas y personales, todos los centros han establecido pruebas de selección de los candidatos, que comprenden examen médico especial, pruebas de conocimientos y capacidad, atléticas, gimnásticas, deportivas, etc.

5.—*Planes de estudio*

Los beneficios de la Pedagogía comparada son evidentes, y el examen de los planes de estudio y técnicas de formación del profesorado puede

aportar enseñanzas provechosas. No se trata de mimetizar, sino de estar al corriente de la actualidad.

Salvando las diferencias propias de cada centro, podemos establecer un plan general en el que se incluyan las materias comunes a todos ellos. Así tendríamos la siguiente relación:

- Anatomía.
- Fisiología.
- Mecánica humana.
- Técnica de la gimnasia.
- Análisis de movimientos.
- Técnica del atletismo.
- Técnica de los deportes.
- Metodología de la E. F.
- Pedagogía general.
- Psicología general.
- Pedagogía y Psicología aplicadas a la E. F.
- Higiene general y escolar.
- Medicina deportiva y socorros de urgencia.
- Gimnasia correctiva.
- Historia de la Educación Física.
- Legislación y Organización.

En el cuarto curso se acentúa al estudio especial de las materias de carácter psicopedagógico, con una finalidad eminentemente práctica.

En algunos países, como Italia y Bélgica, se incluyen asignaturas no específicamente relacionadas con la Educación Física, como la Historia, Filosofía, Física, Química, Arte, Literatura, etc.

6.—*Lugar de la Psicopedagogía en la formación del profesorado.*

Se destacan los planes de estudio de las Escuelas Superiores de Francia, Bélgica e Italia por la atención que prestan al grupo de materias comprendido bajo este epígrafe. Incluyen materias de:

- Pedagogía general.
- Pedagogía experimental.
- Pedagogía diferencial.
- Historia de la Pedagogía.
- Psicología general.
- Psicología aplicada a la Educación Física.
- Antropología y antropometría.
- Orientación profesional.
- Didáctica general.
- Didáctica especial de la E. F.
- Sociología.

Hasta hace bien poco, gran parte de la enseñanza se basaba en la «psicología del sentido común», de forma que el educador hacía uso del mismo

en sus relaciones con sus alumnos, con la materia que desarrollase y los medios más o menos apropiados de que dispusiese.

Todos admiten que el educador se beneficia enormemente de sus experiencias anteriores, con las que se perfecciona y mejora. Pero tales experiencias precisan una base sólida, y en ningún caso pueden convertirse en el único medio de perfección. Para H. Haroux¹ la diferencia entre lo que él llama «psicología del sentido común», practicada por el empirismo durante mucho tiempo, y la psicología científica es la misma que la que separa la física de un hombre de ciencia de la de un hombre de la calle.

La moderna Psicología considera al hombre como un centro dinámico, en el que tendencias, impulsos, instintos, vida afectiva, frustraciones y bloqueos, y otros problemas de igual importancia constituyen su campo de trabajo. Al dominio de estas cuestiones no se llega por la vía de la simple observación o la práctica rutinaria, sino a través de un estudio serio e intenso. Sólo con una sólida preparación psicopedagógica, el profesor de educación física estará en condiciones de alcanzar éxito en su misión, que no es la de formar atletas o gimnastas, sino esencialmente la de educarlos a través de las actividades físicas. En tal sentido, afirma Marcel Beaujean² que «si quiere ser digno de su misión, el profesor de Educación Física ha de ser educador, antes que especialista».

Idéntica postura adopta Jules Ferry³ cuando señala que el profesor de E. F. «no es sólo un técnico de movimientos, sino, ante todo, un educador».

El valor educativo del ejercicio físico, dirigido y realizado en colectividad, poco a poco ha sido aceptado, lo cual ha ocasionado que en la preparación de los profesores e instructores la Psicopedagogía vaya ocupando un lugar de máxima importancia, hasta el punto de que en algunos centros, como la Escuela Normal Superior de Educación Física, de París, las calificaciones correspondientes a estas materias sean las de mayor coeficiente, y a su estudio se dediquen tres horas semanales en los cursos que los alumnos realizan en las Academias Regionales, dos horas en el segundo curso, una en el tercero y seis en el cuarto.

Durante mucho tiempo se pensó que bastaba un amplio conocimiento de la Fisiología y Anatomía humanas para actuar con eficacia en el campo de la docencia física, y aún hoy día el intrusismo en esta función alcanza caracteres alarmantes. Del desconocimiento de la Psicopedagogía de la Educación Física se derivan graves peligros. De ahí que todos los centros europeos encargados de la preparación profesional físico-deportiva concedan el primer lugar en sus planes de estudios a la Psicopedagogía, conjuntamente con la Anatomía y Fisiología.

¹ *La formation des éducateurs et la Psychologie scientifique*, pág. 13.

² *Notions de Psychologie et Pedagogie appliquées aux exercices physiques: gymnastique, jeux, sport*, pág. 243.

³ Comunicación al Congreso Internacional de Educación Física, celebrado en Bruselas, en 1958.

Muchos de los fallos que presentan los alumnos en la clase de Educación Física obedecen no a causas físicas, sino a problemas de índole psicológico no resueltos. Así, la falta de confianza en sí mismos, el miedo a un eventual ridículo ante sus compañeros, el temor de daños físicos en el ejercicio de las actividades deportivas o gimnásticas, etc.

Para solucionar todos estos problemas y ejercer su función adecuadamente, se requiere que el profesor posea una sólida preparación psico-socio-pedagógica.

LA MENTALIDAD DEL EDUCADOR

RESUMEN

FRANCISCO SECADAS

Después de explicar las razones por las que prefiere considerar las condiciones ingénitas de la mente del educador más bien que discurrir sobre las que debiera adquirir para serlo, postula como rasgos de la disposición mental del pedagogo una *actitud de comprensión connatural* de la dinámica personal del educando y un notorio desarrollo de la *flexibilidad* manifestada en una permanente propensión a la revisión de los esquemas interpretativos de la conducta del alumno.

Descansa la condición dúctil en la presencia de tres rasgos:

Extrapolación, por la que se anticipa a la trayectoria del comportamiento.

Replanteamiento, en virtud del cual retoca y corrige interpretaciones incorrectas.

Flexibilidad o natural alternancia del pensamiento por la que se desplaza de lo ya conocido a contenidos nuevos.

La actitud comprensiva frente al educando, por la naturaleza libre de éste, exige en el educador una primera disposición de *inhibición* frente a tal comportamiento, no anticipando la interpretación a los resultados del acto, y mucho menos interfiriendo su dinámica personal.

Además de las antedichas disposiciones de flexibilidad, replanteamiento y extrapolación, la educación reclama *respeto al ritmo* de actividad del alumno, *paciencia pedagógica*, y acomodar la norma educativa a ciertas condiciones metódicas que el autor resume en el que llama *principio de*

extrapolación libre de la acción o de *estructura libre simplificada*, y apoyado en el postulado de que el educando adhiere su voluntad a las órdenes y consignas claramente expuestas, estructuradas de forma que interesen al entendimiento y en circunstancias que justifiquen palmariamente en el educando la vivencia imperativa de estar personalmente comprometido en la acción.

Las tres condiciones básicas, *consignas claras en su estructura, respeto a los ciclos rítmicos personales y paciencia e inhibición pedagógica*, determinan en última instancia la disposición mental indispensable en quien aspira a comprender y orientar a cuantos peregrinan el largo sendero de ser hombres.

NECESIDADES NACIONALES EN ORDEN AL PROFESORADO

FRANCISCO SEVILLA BENITO

Esta comunicación estudia determinados aspectos de la ponencia, considerándolos sólo en lo que afecta a la enseñanza media clásica o Bachillerato universitario en sus tres ciclos: elemental, superior y pre-universitario. Se refiere a cuestiones concretas del apartado I: «Necesidades nacionales en orden al profesorado», y algunos problemas derivados de estas necesidades, que se señalan específicamente en el apartado III, bajo los títulos «Discusión en torno a la especialización del Profesor en la enseñanza media» y «El profesorado para la enseñanza media elemental y para la enseñanza media superior».

La visión generalizada a escala nacional de estas cuestiones se hace partiendo de datos estadísticos y de diversa índole, tomados de este distrito universitario, los cuales me permiten afirmar unas condiciones muy similares para los restantes por noticias fidedignas que de ellos poseo.

En virtud del principio de la extensión de la enseñanza media a todos los jóvenes aptos comprendidos en la edad escolar correspondiente, al menos en el ciclo elemental, se aspira a incorporar a estos estudios una cifra aproximada de 1.500.000 estudiantes, cifra que puede considerarse óptima; en la actualidad se inscriben anualmente por los diversos conceptos de enseñanza oficial, colegiada y libre un número que rebasa ligeramente la cantidad de 500.000.

Vista la situación en nuestro distrito, con datos estadísticos rigurosamente tomados del censo de población de hecho correspondiente al año 1960, nos encontramos con 27.490 estudiantes de Bachillerato entre

1.489.637 habitantes. Estos estudiantes se distribuyen por clases de enseñanza de la siguiente manera: oficiales, 6.111; estudios nocturnos, 475; filiales, 119; colegios de la Iglesia, 10.221, y colegios libres, 9.071 (los datos referentes a la enseñanza oficial y colegiada se refieren al curso 1963-64, y los de la libre al 1962-63). Considerados porcentualmente nos dan los siguientes módulos: 24,5 por 100 corresponden a la enseñanza oficial; el 33 por 100 a la libre; el 37 por 100 a la colegiada de la Iglesia, y el 5,5 por 100 a la colegiada privada (véase anejo número 1).

La tasa de escolarización en enseñanza media en nuestro distrito es del 1,8 por 100, superior ligeramente al índice nacional del 1,6 por 100. La necesidad de multiplicar casi por tres el número de estudiantes de Bachillerato en la nación debe exigirse también en nuestro distrito.

El estudio comparativo de los datos referentes a escolares, centros y profesores nos mostrará las necesidades que hay de éstos en un futuro inmediato, pero señalemos previamente que esta estadística a nivel de distrito actúa de modo distinto en las cuatro provincias: Avila, con un instituto, una sección delegada, ocho colegios reconocidos y dos libres adoptados; Zamora, con dos institutos, ocho colegios reconocidos y un libre adoptado, nos dan un 1,8 por 100, respectivamente, de estudiantes sobre la población absoluta; Cáceres, con dos institutos, dieciséis colegios reconocidos o autorizados y cuatro libres adoptados, nos da un 1,4 por 100; y Salamanca, con cuatro institutos, una filial, diecinueve colegios reconocidos y diez centros libres adoptados, el 2,4 por 100. Mientras que Zamora y Avila rebasan ligeramente el tanto por ciento medio de la nación, Cáceres lo reduce en la misma proporción que aumenta en cada una de estas provincias; Salamanca, empero, nos da el índice medio nacional aumentado en un cincuenta por ciento, mas es preciso advertir que acrece su porcentaje a costa de alumnos que, procedentes de las otras provincias, vienen a estudiar aquí los últimos cursos principalmente.

En resumen: los 27.500 alumnos que estudian el Bachillerato en nuestro distrito universitario deben convertirse en 80.000 en un futuro inmediato. Pero antes de pensar en las necesidades de profesores para estos alumnos previstos consideremos que un 33 por 100 de los actuales siguen sus estudios por enseñanza libre. ¿Qué profesores tienen a su cargo la preparación de estos escolares en la actualidad? De la cifra total de 9.071 están adscritos a colegios libres adoptados o colegios libres sin clasificar, dirigidos por licenciados; 1.730, esto es, el 80 por 100 de los alumnos libres, estudian bajo la dirección de personal no titulado, lo que quiere decir que el 26 por 100 del censo absoluto de estudiantes de Bachillerato actualmente existentes en nuestro distrito carecen de dirección cualificada en sus estudios.

En los anejos 2 y 3 de esta comunicación se precisa el número de profesores y su respectiva titulación, que ejercen la enseñanza en los distintos centros oficiales y reconocidos de las cuatro provincias, cuyos datos se sintetizan de la siguiente manera: 54 catedráticos, 75 adjuntos

numerarios, 91 adjuntos interinos, 11 ayudantes becarios y un profesor de idiomas nombrado con carácter excepcional para atender los 6.705 alumnos oficiales, y 156 licenciados en Letras, 138 en Ciencias, 69 licenciados por facultad eclesiástica, 10 profesores de idiomas modernos habilitados por el Ministerio de Educación Nacional, 20 diplomados por la Escuela Central de Idiomas, 124 auxiliares de Letras, 41 auxiliares de Ciencias, seis titulados por Escuela Superior de Bellas Artes, 57 profesores de Dibujo sin título, un licenciado en Veterinaria, dos licenciados en Medicina, cuatro licenciados en Farmacia, dos licenciados en Derecho y un ingeniero para atender los servicios docentes que exigen los 10.221 alumnos colegiados. En resumen: 221 profesores y 11 ayudantes becarios sirven la enseñanza oficial y 631 la colegiada. Para una mejor comprensión de la estadística debo hacer constar que cuando un profesor da clase en varios colegios, se le ha contado sólo una vez, mientras que, si atiende colegios y un centro oficial, ha sido considerado dos veces. A estos profesores hemos de añadir los 42 licenciados en Ciencias y Letras respectivamente, situados al frente de los colegios libres adoptados. En todos los casos, por su carácter estrictamente específico y por la índole del nombramiento, se han omitido en esta relación los profesores de Religión y los de Educación Física, Enseñanzas del Hogar y Formación del Espíritu Nacional.

Si consideramos con detenimiento las cifras de profesores actualmente en ejercicio y las que proporcionalmente se van a necesitar no sólo para atender a los 52.000 alumnos que se van a incorporar a los estudios de Bachillerato en un futuro próximo, sino también a los 7.000 libres, que hoy están desatendidos, no nos extrañará que desde todos los ámbitos se alcen voces pidiendo la incorporación a la docencia en la enseñanza media, con carácter legal, de multitud de profesores que, con diferentes titulaciones, son considerados en el país como debidamente capacitados para cumplir con este menester.

Antes de considerar estas posibilidades digamos unas breves palabras sobre las características específicas de la enseñanza media, cuyas exigencias en orden al profesorado no pueden ser satisfechas de un modo pleno por determinados títulos. Más adelante hablaremos de soluciones que pueden ayudar a resolver en gran parte el problema.

En principio quiero señalar que, en mi opinión, el ejercicio de la docencia en la enseñanza media requiere una capacitación que sólo puede venir dada por los estudios superiores (cuestión aparte, que se sale de esta consideración, es el de la edad propia para comenzar esta clase de estudios, que yo estimo adelantada en la legislación actual). La naturaleza de la enseñanza media, radicalmente distinta de la primaria y la superior, aunque debe relacionarse con ambas en los momentos de acceso y culminación, exige un tratamiento específico. Mientras que la enseñanza primaria se caracteriza por ser unitaria, enciclopédica, básica, de iniciación, no científica, y el operar con datos y nociones elementales; el signo definitorio de la media es el apoyo en la capacidad de reflexión del adolescente, en cuanto implica simultánea-

mente la capacidad de conocimiento científico en sentido estricto. (Véase Prof. V. G. Hoz en número 84 de la «Revista E. de Pedagogía», página 47.) La diferencia específica de la enseñanza media es, pues, el carácter científico y relacionante, que se centra en el conocimiento y comprensión de las demostraciones científicas y comporta e implica también la capacidad de crítica, rasgo característico del adolescente. Del mismo modo podemos señalar también su radical diferencia de la superior, en cuanto que ésta es decididamente especializada y abierta a la investigación. Contenidos distintos y, en consecuencia, tratamientos y metodología diferentes.

Insisto en que efectivamente una fuerte corriente de opinión, apoyada no sólo en la presunta competencia de otras titulaciones, sino también en el insuficiente número de licenciados para atender la gran masa de estudiantes que se avecina, pide la habilitación inmediata de profesores no universitarios no sólo para la enseñanza colegiada, sino también para la oficial. Pero hay más; de hecho, un tanto por ciento muy numeroso de los docentes actuales, la mayor parte de los denominados auxiliares en la enseñanza colegiada, no son universitarios y han conseguido la legalización de su situación docente por diversos caminos: una parte mínima de los auxiliares de Letras, en virtud de lo pactado en el Concordato con la Santa Sede; la parte más numerosa de éstos y la totalidad de los de Ciencias, en virtud de una habilitación, cuyo principal fundamento fue una dilatada experiencia docente. Argumento es este último de mucha fuerza en una consideración inicial, basada en el principio de que para enseñar Matemáticas a un niño lo primero es conocer al niño y después las Matemáticas; de acuerdo, pero conociendo sólo al niño, si no dominamos muy bien las Matemáticas no se las podemos transmitir y nuestro niño se queda virgen en esta disciplina. La didáctica y metodología de una disciplina exigen previamente el pleno conocimiento de ésta.

Debo añadir que, según la vigente legislación, todo titulado universitario que no lo sea específicamente en Letras o en Ciencias, desde los ingenieros de caminos hasta los licenciados en Derecho, pueden enseñar legalmente en los colegios, pero no en los centros oficiales, determinadas disciplinas, minuciosamente precisadas, con carácter de auxiliares o de titulares complementarios a lo sumo.

He señalado previamente las características de la enseñanza media y en ellas fundamento la necesidad de poseer títulos superiores para ser docente en este grado. Ante la insuficiencia, a todas luces notoria, de licenciados (y por otras razones), he puesto también de manifiesto cómo se ha legalizado el ejercicio y la actuación con carácter de auxiliares de quienes no poseen aquellos títulos y he aludido a la poderosa corriente de opinión que preconiza la legalización de la aptitud para enseñar de otros candidatos, tan capaces en muchos casos, o más, que estos auxiliares.

Ahora bien, ¿hemos agitado la posibilidad de aprovechar a titulados superiores, sin que se pretenda con ello que nos van a resolver plena-

mente el problema? Tanto en la enseñanza oficial, donde no pueden actuar de ninguna manera en la actualidad, como en la colegiada, donde actúan con carácter meramente subsidiario y auxiliar, podrían desempeñar decorosamente su misión muchos titulados universitarios plenamente capacitados.

La escasez de Profesorado es más sensible en las disciplinas de carácter científico. Pues bien, se da el contrasentido de que quienes están habilitados para opositar a una cátedra universitaria de Matemáticas, Física, etc., no lo están para opositar a una cátedra de instituto, ni aun para ser considerados titulares en un colegio reconocido o en un libre adoptado. Si ustedes se toman la molestia de leer las últimas disposiciones que regulan la validez de los títulos exigidos para opositar a cátedras universitarias o de Escuelas Técnicas Superiores me darán la razón.

Pero hay más aún: según la vigente legislación, un licenciado en Ciencias Químicas puede opositar a una cátedra de instituto de Matemáticas o de Ciencias Naturales; y de hecho hay muchos titulados en aquella disciplina que enseñan con carácter oficial estas últimas; sin embargo, un licenciado en Farmacia no puede ser catedrático ni adjunto de instituto, tampoco titular en un colegio, sólo auxiliar de Ciencias Naturales en estos últimos. Y más grave todavía es el hecho de que un doctor en Farmacia, que puede ser catedrático en su Facultad de Biología, de Botánica o de Geología, está incapacitado legalmente para opositar a una plaza de Ciencias Naturales en un instituto. ¿Por qué, ante la escasez de licenciados en Exactas, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, no se hace una revisión del sistema y se permite el libre acceso a la docencia con plenitud de derechos a estos licenciados? Acaso alguien diga que no acudirán a la enseñanza porque la compensación económica es escasa y su dedicación específica preferente es otra, pero el primer argumento vale tan poco, que no vamos a hacer consideraciones sobre lo que implica; en cuanto al segundo, creo que no es motivo suficiente para cerrarles el camino.

Bien sé que, aunque abramos las puertas a los ingenieros para enseñar Matemáticas o Física y a los Farmacéuticos para enseñar Ciencias Naturales, y a otros titulados universitarios para aquellas disciplinas que capacite su licenciatura, el déficit seguirá siendo muy grande, pero es éste un pequeño remedio que, si bien alivia el mal en muy exigua medida, sin embargo se fundamenta en razones de aptitud y de justicia. Remedio notable en la enseñanza oficial, que ha triplicado ya sus escalafones y está en vías de aumentarlos más todavía, es el muy justamente arbitrado por la superioridad: Si cada docente, en vez de las tradicionales doce horas semanales que por término medio venía dedicando al ejercicio de la docencia, enseña dieciocho, se ha potenciado en un cincuenta por ciento su rendimiento y, en consecuencia, con un tercio menos de profesores se puede abarcar el mismo campo. Por muy bien que se pague este exceso de horas, y siempre será poco, ahorrará todavía mucho dinero el erario público.

Pero aún nos queda otro tercer camino, aunque no de efectos inmediatos, para aliviar la escasez de profesores con titulación superior. Hace años abundaban los licenciados en paro porque no se convocaban oposiciones a cátedras ni adjuntías y su función en los colegios se reducía en muchos casos a «prestar el título». Ante un panorama tan desalentador es lógico que las vocaciones no proliferaran. Si hoy las perspectivas son favorables no sólo en cuanto a la ocupación, sino que también se ofrece una retribución decorosa, debemos confiar fundadamente en que se susciten vocaciones para la noble misión de la enseñanza. No nos precipitemos buscando otras soluciones, nocivas a la larga, porque se rebajaría la calidad de la enseñanza.

A pesar de estos tres remedios: dar opción a ocupar puestos docentes a titulados universitarios, debidamente cualificados, que hoy día están incapacitados legalmente; aumentar las obligaciones docentes de los actuales profesores en un régimen que se acerque a la dedicación exclusiva, y ofrecer las garantías de una colocación segura a los posibles licenciados, todavía nos harán falta muchos profesores de Letras y de Ciencias, sobre todo en estas últimas disciplinas donde el problema se presenta con características más agudas.

Por la índole de la enseñanza media ya he señalado que no me satisface el modo de habilitar profesores auxiliares seguido hasta la fecha. Voces autorizadas, del más alto rango docente, han pedido que se establezcan unas licenciaturas cortas, que habiliten solamente para el ejercicio de la enseñanza, a base de una estructuración de los estudios que permitan cursar en sólo tres años de Universidad las disciplinas que se tratan en el Bachillerato.

Personalmente opino que bien están las licenciaturas en su típica organización actual; también son de la más alta calidad los pareceres que defienden la imposibilidad de acortar los estudios universitarios, ni aún para conceder unos títulos valederos solamente para el ejercicio de la enseñanza media. Pero, si la urgencia de profesores es tan grande, si contemplamos el panorama actual en que gran número de clases están en manos de profesores sin haber cursado estudios superiores, si la fuerza de los hechos se impone, es preciso buscar una solución que nazca de la misma naturaleza de la enseñanza media. Por una parte, el Bachillerato elemental es el que se extiende y universaliza y, por ende, el verdaderamente necesitado de profesores; por otra, este Bachillerato elemental conserva y mantiene las características que señalamos para la enseñanza media en un tono inicial y propedéutico, que se completa con la formación que aporta el Bachillerato superior. Por ello se aspira a que el mayor número de españoles cursen estos estudios medios en su grado elemental, en cuanto que no son sólo una culminación de los primarios, sino también una perfección de las cualidades humanas con caracteres científicos, críticos y reflexivos.

En este sentido un principio de solución podría ser que tres años de estudios universitarios, sin valor de licenciatura, fueran suficientes para

obtener un diploma que habilite como docentes en el Bachillerato elemental a quienes lo posean, con carácter de auxiliares en las respectivas disciplinas de Ciencias y Letras, solamente en el ámbito de la enseñanza privada. De este modo se habría puesto remedio a la manera actual de reclutar y legalizar el profesorado auxiliar; la extensión de la enseñanza es un deber de urgente e ineludible justicia, pero no debe comportar un descenso cualitativo.

Quienes consideran excesivas estas exigencias para la habilitación de auxiliares, contemplen el panorama de la actual situación; quienes, por el contrario, se mantengan en la exigencia de los títulos de Licenciado para ejercer la docencia con cualquier categoría, no olviden que ello no implica la concesión de ningún título universitario y puede resolver los problemas planteados en la enseñanza colegiada del Bachillerato elemental de un modo más eficaz que en los momentos presentes. Por otra parte, estos profesores, con tres años de estudios universitarios, aspirarían de un modo decidido a completar sus estudios. El criterio hoy vigente de reclutar vocaciones para la enseñanza media, a través del nombramiento de ayudantes becarios a los alumnos de los últimos cursos de carrera, puede acomodarse perfectamente con la habilitación de estos auxiliares.

RELACION NUMERICA DE LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SALAMANCA, SEGUN LAS DIVERSAS CLASES DE ENSEÑANZA. LOS DATOS OFICIALES Y COLEGIADOS CORRESPONDEN AL CURSO 1963-64 Y LOS DE LIBRES AL 1962-63

		Oficiales	Libres	Col. Ig.	Col. Priv.	
Provincia de						
Avila	Un Instituto mixto y una Sección Delegada.	Diurnos	839	1.774	1.387	281
		Nocturnos	77			
Provincia de						
Cáceres	Instituto «El Brocense» . . .	Diurnos	797	2.233	1.230	947
		Nocturnos	105			
	Instituto de Plasencia . . .	Diurnos	480	1.396	611	—
		Nocturnos	32			
Provincia de						
Salamanca . . .	Instituto «Fray Luis de León».	Diurnos	1.108	808	2.170	265
		Nocturnos	179			
		Filial	119			
	«Lucía de Medrano»	Diurnos	701	664	2.450	—
	Ciudad Rodrigo.	Diurnos	439	417	212	—
	Béjar	Diurnos	327	—	—	—
Provincia de						
Zamora	«Claudio Moyano»	Diurnos	763	1.779	1.027	—
		Nocturnos	82			
	«Femenino» . . .	Diurnos	657	—	1.134	—
		Totales	6.705	9.071	10.221	1.493
		Total general				27.490

COLEGIOS LIBRES ADOPTADOS EXISTENTES EN EL DISTRITO EN EL CURSO 1963-64, CON EXPRESION NUMERICA DE LOS ALUMNOS QUE CURSAN ALLI SUS ESTUDIOS DE BACHILLERATO ELEMENTAL

Provincia de Avila	1. El Tiemblo (Mixto)	76
Provincia de Cáceres	1. Coria (Masculino)	106
	2. Madroñera (Mixto)	51
	3. Montánchez (Mixto)	44
	4. Logrosán (Mixto)	67
Provincia de Salamanca	1. Pedrosillo el Ralo (Mixt.)	112
	2. Lumbrales (Masculino) ...	68
	3. Cantalapiedra (Mixto) ...	52
	4. Ledesma (Mixto)... ..	73
	5. Alba de Tormes (Mixto).	108
	6. Vitigudino (Masculino) ...	85
	7. Guijuelo (Mixto)	85
	8. Barruecopardo (Mixto)...	57
	9. La Fuente de S. Esteban (Mixto)	67
	10. Armenteros (Mixto)	250
Provincia de Zamora	1. Fuentesaúco (Mixto)... ..	215
		1.511

NOTA: En las localidades de Jaraiz de la Vera y Valencia de Alcántara existen dos Colegios libres sin clasificar dirigidos por Licenciados, el primero con un centenar de alumnos y el segundo con ciento cincuenta (provincia de Cáceres).

Enseñanza oficial: 24,5 por 100; Libre: 33 por 100; Col. Iglesia: 37 por 100; Col. Privada, 5,5 por 100.

RELACION NUMERICA DE PROFESORES QUE HAN EJERCIDO LA ENSEÑANZA EN LOS NUEVE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA DEL DISTRITO UNIVERSITARIO DE SALAMANCA DURANTE EL CURSO ACADEMICO 1963-64

		Catedráticos	Adjuntos Numer.	Adjuntos Inter.	Ayudantes becarios	Excepcionales de Idiomas
Provincia de Avila	Un Instituto mixto y una Sección Delegada.	5	8	18	—	1
Provincia de Cáceres	Instituto «El Brocense» . . .	8	10	12	—	—
	Instituto de Plasencia . . .	4	6	9	—	—
Provincia de Salamanca . . .	Instituto «Fray Luis de León».	11	16	7	11	—
	«Lucía de Medrano»	10	13	9	—	—
	Ciudad Rodrigo.	4	6	7	—	—
	Béjar	1	2	13	—	—
Provincia de Zamora	«Claudio Moyano»	9	8	7	—	—
	«Femenino»	2	6	9	—	—
	TOTALES ..	54	75	91	11	1
	Profesores: 221					
	Ayudantes becarios: 11					

NOTA: Por su carácter estrictamente específico y por la índole del nombramiento se omiten en esta relación los profesores de Religión (dos por cada instituto, excepto en el «Fray Luis de León», de Salamanca, que son tres) y los de Educación Física, Enseñanzas del Hogar y Formación del Espíritu Nacional. En la Sección Delegada de Avila hay también dos Profesores de Religión, distintos de los del instituto.

Los licenciados que están al frente de los colegios libres adoptados, nombrados adjuntos interinos con encargo de cátedra en los institutos a que están adscritos tales centros, no figuran en esta relación. Son 42 en total.

POBLACION DE HECHO DEL DISTRITO UNIVERSITARIO: 1.489.637
(Según el censo de 1960)

Avila	238.372
Cáceres	544.407
Salamanca	405.729
Zamora	301.129

ANEJO NUM. 3

RELACION NUMERICA DE PROFESORES QUE HAN EJERCIDO LA DOCENCIA EN LOS DIVERSOS CENTROS RECONOCIDOS Y AUTORIZADOS DE ESTE DISTRITO UNIVERSITARIO EN EL CURSO 1963-64, CON EXPRESION DE LAS RESPECTIVAS TITULACIONES

	Licenciados en Letras	Licenciados en Ciencias	Licenciados por F. Eclesiástica	Diplomas de Idiomas (M. E. N.)	Diplomas de la E. C. Idiomas	Auxiliares de Letras	Auxiliares de Ciencias	Títulos de E. S. BB. Artes	Profesores Dibujo sin título	Licenciados en Veterinaria	Licenciados en Medicina	Licenciados en Farmacia	Licenciados en Derecho	Ingenieros
Provincia de Avila	21	21	12	—	2	19	7	1	7	—	—	—	—	—
Provincia de Cáceres . . .	36	29	14	1	6	24	8	3	11	1	—	2	1	—
Provincia de Salamanca. .	74	62	23	6	9	54	21	2	27	—	1	1	1	1
Provincia de Zamora . . .	25	26	20	3	3	27	5	—	12	—	1	1	—	—
TOTALES:	156	138	69	10	20	124	41	6	57	1	2	4	2	1

Ejercen la enseñanza en calidad de profesores de colegios libres adoptados o de colegios libres sin clasificar otros 42 licenciados, 21 en Letras y otros tantos en Ciencias. Estos graduados no se consignan en la relación anterior.

CREACION DE UNA ESCUELA DE PROFESORADO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA MEDIA

CLAUDIO VILÁ PALÁ

CONSIDERACIÓN HISTÓRICA

Hasta el pasado siglo XIX la Universidad preparaba prácticamente sus alumnos a través de la Facultad Menor de Artes. En España, concretamente, desaparece tal función en el año de 1843 en que dicha Facultad se trocó en Facultad Mayor de Filosofía, como entidad de contenido específico. En sustitución había nacido el Instituto de Segunda Enseñanza en 1838 por obra del Duque de Rivas, si bien les bautizara con este nombre y les infundiera auténtica vida y desarrollo el Plan general de enseñanza secundaria y superior debido al Marqués de Pidal (17-IX-1845).

En virtud de estos antecedentes parecía lógico y obligado que el profesor de enseñanza media poseyera el mismo título universitario con que hasta entonces se había dado una similar enseñanza en la Facultad menor de Artes.

No es de este momento recordar la evolución de la enseñanza media en su contenido y número de asignaturas hasta el momento actual. Importa mucho más advertir el cambio de finalidad que dicha enseñanza ha sufrido desde entonces acá. Si entonces se justificaba con la preparación del adolescente para los estudios universitarios, siendo escasísimo el número de los que los ambicionaban y estando vedado el ingreso a la Universidad a las clases económicamente débiles, hoy no es exactamente así.

CAMBIO DE FINALIDAD

Muy bien ha especificado don Víctor García Hoz, siguiendo las huellas de la obra «La Educación en el Plano Internacional. Educación Primaria,

Educación Media, vols. I y II, UNESCO» los objetivos que comprende hoy la E. M. («Rev. de Pedag.» núm. 84, 1963, pp. 82-84). Y muy exactamente también el *fin general* de la misma, que no es otro que «la formación humana de los adolescentes y preparación de los que tengan aptitudes para el acceso a los estudios superiores». Ahora bien estos estudios superiores no son única y exclusivamente universitarios. Ello queda evidenciado en uno de los objetivos, el señalado con el núm. 13 en la página 84 de la «Revista de Pedagogía» antes indicada: la E. M. comprende --se lee allí-- «la orientación escolar y profesional que permita a los alumnos elegir las instituciones educativas de tipo universitario o las *profesiones de tipo medio* más adecuadas a sus características personales. En esta segunda alternativa la formación profesional capacitaría para el ejercicio de profesiones medias y para mandos intermedios de empresa con oportunidad para el ascenso en la escala social, cultural y técnica».

Es preciso crear una Escuela de Profesorado de E. M. como se ha hecho en todas partes con la enseñanza primaria, puesto que como ella tiene un contenido específico, una finalidades propias y unos objetivos bien definidos y propios. Algunas naciones la tienen ya. Su creación en España reportaría gran desahogo a la Universidad y le permitiría acentuar la finalidad característica de la investigación, de la que tanto precisamos. Aportaría a la E. M. unas ventajas muy deseables: especialización del profesorado, entusiasmo en el docente, máximo rendimiento con mínimo de esfuerzo, ahorro de esfuerzos en la dispersión de las asignaturas de la carrera actual, concentración de actividades, facilidades mayores para cubrir los vacíos en la docencia, reducción de años de estudios y sobre todo una mayor eficiencia en la obra de instrucción y educación de los adolescentes, gracias a la formación pedagógica y didáctica recibida.

UN HECHO

La Universidad no forma hoy buenos profesores de enseñanza media.

Es un hecho patente. Lo denunciaba ya Arsenio Pacios en unas conferencias dictadas en agosto de 1959 en la Universidad Pontificia de Salamanca y que se publicaron luego en Revista de Enseñanza Media, números 53-55. Analizaba él la triple formación (científica, didáctica y pedagógica) que es indispensable al profesor de E. M. Ciencia suficiente para enseñar, conocimiento de la metodología propia de cada una de las enseñanzas y aquel conjunto de conocimientos y principios con los que ha de ayudar al muchacho a llegar a la consecución de su plenitud de hombre, que es la finalidad general y fundamental de la E. M.

Ahora bien, la Universidad logra con facilidad la formación científica de sus licenciados dentro de los límites de su especialidad concreta, hablando en términos generales; nadie negará que el nivel medio de los licenciados españoles sea satisfactorio. Pero ello incluye por necesidad muchas lagunas y deficiencias, que repercutirán en la docencia. El mal se agrava en formas insospechadas al ser opinión corriente «que cualquier licenciado recién salido de la Universidad puede encargarse indistinta-

mente de enseñar cualquiera asignatura de Letras o Ciencias», según acredita su flamante título. El hecho es que no hay apenas un individuo que domine por igual las numerosas asignaturas que ha cursado en su carrera. No obstante, oficialmente está habilitado para enseñar cualquier asignatura de Comunes o de su especialidad, mientras que de ordinario él solo se siente preparado para una o dos que son las de su afición o vocación específica.

De ahí podemos concluir que la Universidad, aunque lance promociones de licenciados competentes, no proporciona a la sociedad buenos profesionales de la E. M. ni siquiera en el plano de lo científico.

FORMACIÓN DIDÁCTICA

Hasta ahora el profesor universitario se ha despreocupado de enseñar a sus alumnos la metodología o didáctica propia para comunicar a niños y adolescentes el contenido de la asignatura que profesa. Si es competente en ella, la expondrá con metodología universitaria, que debe encaminar sobre todo al alumno por las vías de la investigación personal y en equipo, sea en lo científico, histórico o filosófico. De ahí nacerá, mejor dicho, nace la desorientación en el futuro profesor de E. M., que debe comunicar en un nivel inferior lo que aprendió en un nivel más elevado, tanto en su contenido como en su exposición didáctica.

Cabría objetar que es indispensable preparar la mentalidad de los adolescentes que estudian bachillerato para la investigación futura. Dentro de ciertos límites así debe ser. Con todo un hecho demasiado general está comprobado: la mayoría de los estudiantes universitarios no sienten ellos mismos la vocación o afán de investigar y de ordinario se muestran reacios en los ejercicios de Seminario que le exigen.

ALGUNAS IDEAS DE PAULO VI Y JUAN XXIII PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

RESUMEN

FERMÍN DE URMENETA

1

En los días que enmarcan la redacción de estas líneas, celebra el mundo un aniversario harto merecedor de ser glosado: el del encumbramiento del antes cardenal Juan Bautista Montini al Solio Pontificio, tras cuya designación adoptaría el sugerentísimo nombre de Paulo VI. Esta coyuntura ofrece la posibilidad de glosar alguno de sus pensamientos:

Hablando de luminosidad, cabrá empezar este recuerdo de nuestro actual Papa con la siguiente impugnación: «La acción no puede ser luz en sí misma.» Entre nuestros contemporáneos, cuando tantísimo abundan las fáusticas hambre y sed de activismos, siempre en detrimento de los irremplazables sosiegos contemplativos, el remedio no puede ser otro sino el siguiente: «Tenemos que prevenirnos del peligro de anteponer la acción al pensamiento, haciendo de la experiencia la fuente de la verdad.»

Sin embargo, no interpretemos mal a Paulo VI. Pues sus insistencias sobre la subordinación del actuar al pensar no implican, ni mucho menos, desdén ninguno por el genuino espíritu de acción: antes al contrario, suya es también la propugnación de abandonar con rotundidad «la fase empírica del actuar pobre», con vistas a conseguir «criterios exactos» en los planteamientos, a la vez que «métodos bien concebidos y graduados» en las realizaciones.

En otras palabras, que las experiencias no son sino valiosos puntos de partida, resultando inconveniente el convertirlas en principios rectores. Este mismo enfoque late en la fecunda pedagogía que asoma en las pa-

labras de Paulo VI con gran frecuencia, entre las cuales voy a entresacar máximas muy atinadas sobre el enlace deseable entre los personales docentes y discentes.

Ante todo, he acá el máximo defecto a evitar: «El educador no debe ser un observador pasivo de los fenómenos de la vida juvenil.» No debe serlo, aunque por desgracia muchas veces lo es: de ahí que abunden las pseudo-educaciones y que escaseen las orto-educaciones; y de ahí igualmente que los jóvenes, por natural pudor, se sientan incómodos ante maestros o profesores que se limitan al papel de «observadores», sin llegar casi nunca de «auxiliadores» que ya Santo Tomás de Aquino les asignó como obligatorio.

Después de la teratología, la terapéutica: tras los problemas, las soluciones. En cuyo terreno, es el mismísimo Paulo VI quien sale a nuestro encuentro con impares asesoramientos (que de pasada bien podrían ser valorados como síntesis de su ecuménica labor educativa): a su juicio, el educador «debe ser un amigo, un entrenador, un médico, un padre»; o sea que la educación, tras empezar deportivamente como amistad y entrenamiento, debe culminar didácticamente en medicina para las deficiencias y en paternalidad para las distintas situaciones discipulares sigiladas por la inquietud. Insistiendo sobre estos aspectos, he acá una última descripción pontificia del buen profesor: «Aquel al que no sólo le interesa notar el comportamiento de su pupilo, sino preservarlo de ofensas inútiles y entrenarlo en comprender, en querer, en gozar, en sublimar su experiencia».

II

Como complemento de lo precedente, me propongo ahora comentar algunas de las ideas vertidas por el Papa Juan XXIII—de feliz memoria—en sus dos primeras encíclicas y que ofrecen enorme interés para el tema que nos ocupa: el de la formación del profesorado. Nadie ignora en verdad que las más famosas de sus encíclicas son las últimas, las relativas a la Iglesia Romana como «Madre y Maestra» (*Mater et Magistra*) y como fomentadora de la «Paz en la tierra» (*Pacem in Terris*). Mas mi objetivo, aquí y ahora, se limita a mostrar cómo desde los inicios de su pontificado estuvo Juan XXIII (al igual que le había de ocurrir a su sucesor Paulo VI) muy embargado por ideas educativas: a cuyos efectos, acaso nada mejor que centrarse en esas primeras pastorales suyas en tanto que Vicario de Jesucristo.

La primera de las encíclicas de Juan XXIII es del año 1959, publicada el 29 de junio con ocasión de la fiesta del Primer Papa; se intitula «Ante la Cátedra de Pedro» (*Ad Petri Cathedram*), y es en torno de la verdad donde fundamenta la conexión debida entre el magisterio eclesiástico y las inquietudes actuales. La segunda encíclica, aparecida el inmediato 1 de agosto, nos habla de las «Primordiales de nuestro sacerdocio» (*Secerdotii nostri primordia*), y centra en derredor de San Juan María Vianey, el afamado Cura de Ars, la ejemplaridad en virtud a imitar por los

cristianos auténticos. Y desde ambos documentos son múltiples, a la vez que hondamente aleccionadores, los corolarios prácticos que se desprenden, en cuanto aplicables como remedios a los peligros hoy amenazantes.

«La verdad, o no se la conoce, o lo que todavía es peor, por muy examinada que sea, se la impugna». He ahí unas palabras de Juan XXIII, desde su encíclica primera, que por sí solas ofrecen margen a amplias glosas: porque si lamentable es el desconocimiento de lo verdadero, en cuanto obstaculiza el uso del libre albedrío (de ahí el tan repetido aforismo cristológico que coordina a la libertad con la verdad), aún mucho más lamentable resulta la impugnación de verdades averiguadas y examinadas para pecar con más libertinaje, lo cual constituye el satánico pecado contra la luz, una de las monstruosidades que atenta directamente contra el Espíritu Santo, en cuanto vivificador perdurable de las agrupaciones humanas.

Tras el espíritu de falsedad, el materialismo del egoísmo. Tras el señalamiento del efecto a remediar, el análisis de sus causas más frecuentes, que Juan XXIII con gran perspicacia reduce a las dos siguientes: «ya por las ventajas y provechos que con frecuencia se espera lograr de falsas opiniones, ya por la reprochable ceguera que impulsa a los hombres a excusar, con facilidad e indulgencia excesiva, sus vicios e injustas acciones». Este análisis causal, por exacto y por alarmante, habla sin necesidad de comentarios: en cuyo terreno, a lo sumo, cabría apostillar cómo muchísimas veces estas dos causas se fusionan en una sola; de donde resulta la reprobable criminalidad de la complicidad ante el mal, que llega a cimentar sobre injusticias abundantes amistades.

ACTITUDES PEDAGÓGICAS

JUAN ZARACÜETA

Mi comunicación a este III Congreso Nacional de Pedagogía se refiere a la *primera ponencia sobre el profesorado y al apartado de ella que concierne a la «determinación de las actitudes para educar y enseñar»*. De acuerdo con este dualismo, he de advertir ante todo que bajo la palabra educación incluyo la instrucción, diferenciándolas, según ya es de rigor, como la forma de la materia o la potencia del acto: la instrucción consiste en la adopción por la conciencia de determinados conocimientos, sentimientos y voliciones, al paso que la educación pretende forjar el criterio adecuado para adoptarlos.

He de advertir asimismo que cuanto voy a decir concierne a toda actividad pedagógica, incluso a la que yo he solido denominar difusa, y que es la que está llamada a desempeñar todo hombre que aspira a ejercer alguna influencia sobre otro hombre: el paseante sobre el forastero que le pregunta la dirección de una calle, el guardia que trata de ordenar en ella la circulación, y cuantos manejan la palabra como oradores o la pluma como escritores en la prensa diaria, en revistas y en libros. Pero me refiero más específicamente a los dedicados a la tarea de una pedagogía ya sistematizada, o sea a la que se ejercita en el hombre en el primer período de su vida, en los tres grados de enseñanza Primaria, Secundaria y Superior, por quienes hacen profesión de pedagogos, o sea, de titulares de esta enseñanza.

La palabra *actitud* es de difícil definición. Se inserta en el dualismo de potencia y acto clásico en la filosofía aristotélico-escolástica, pero señala en ella una peculiaridad que los antiguos no tuvieron explícita-

mente en cuenta. La actitud viene a ser una postura de hombre frente al mundo físico que le rodea o frente a otros hombres, y se dice ante todo de una actitud corporal, estática o dinámica, mímica, manual o pantomímica. Pero se da también una actitud o postura espiritual del sujeto en orden a los objetos o a otros sujetos, y estas son las actitudes que en el dominio de la Pedagogía quisiera aquí deslindar.

En términos generales, en la convivencia social adoptamos nosotros hasta una cuádruple actitud hacia los otros hombres. Ante todo tratamos de informarnos de la conciencia ajena a través de su corporeidad de conducta o de lenguaje, y de averiguar sus actividades de toda clase en orden al mundo físico, a los otros hombres, a nosotros mismos y a sí mismos. El resultado de esta información es la constatación de una conformidad o disconformidad, por adición, sustracción o rectificación de aquellas conciencias respecto de la nuestra. Sigue a ésta una disposición a la cooperación u operación en común sobre el mundo físico, con los demás hombres o entre nosotros mismos, cooperación señalada por una división del trabajo social y su secuela de intercambio de productos y servicios. Finalmente, se dan las relaciones afectivas de aprecio o desprecio y de amor u odio, con su expresión y sus consecuencias efectivas. Estos cuatro vínculos son los constitutivos de la vida social, cuya estructura adopta la forma de independencia entre los individuos y las colectividades convivientes, o bien la de sumisión de sus unidades a una dominante en el interior de las colectividades sociales y políticas: este típico sentimiento o actitud de interioridad contrasta con el de exterioridad en que se sienten los individuos y las colectividades independientes. La unidad de la familia precede a todo ello como una célula social.

1) En el dominio pedagógico, el contraste se da entre las actitudes peculiares del educador y del educando. Pero ante todo es de advertir que éstos pueden ser simples funciones de un mismo individuo—tal es el caso del *autodidactismo*—o personas realmente distintas, cual sucede en el *hétero-didactismo*. Todo hombre en su actuación individual busca instintivamente la instrucción—por el descubrimiento gradual del mundo, su explicación y la aplicación por el artificio a él de su saber inventado—y a la vez se va educando, o sea adaptándose al medio. Esta autoformación no desaparece en la vida social, sino que, sin perjuicio de recibir influencias sociales, las va contrastando y reaccionando a ellas por su cuenta.

Estas influencias son ya patentes en el *hétero-didactismo*, en el que físicamente se distinguen el educador y el educando.

A) El *educador* se siente el sujeto activo de la educación a cuyo cargo cae la función docente. Triple es la tarea de esta función docente, que se refiere a las tres funciones capitales de la vida humana—aparte de la de conservar y propagar esta misma vida—, que son las de *saber*, *hacer* y *decir* sus objetivos vitales, en cuya transmisión el educando cifra su tarea y estriba la actitud fundamental de educador, y ello no tanto por ser tales funciones suyas, cuanto por considerarlas o presumirlas como valiosas.

Ante todo la función del *saber*. El saber constituye el conocimiento de las realidades del mundo físico y social y aun de las propias del educador y del educando, elevados luego por abstracción al orden ideal. Al conocimiento se une la estimación, en virtud de la cual consideramos a tales realidades como valiosas con alguno de los valores de bondad, de belleza y hasta de verdad, o como antivaliosas en el sentido de maldad, fealdad y error, todo lo cual se traduce al ánimo en sentimientos de placer y de dolor. Pero el conocimiento y la estimación consiguientes se dan bajo la doble forma de conceptos y de juicios.

El concepto se inicia por las sensaciones, prosigue en imágenes y termina en ideas, desligadas de la concreción de sensaciones e imágenes. La primera tarea del educador es la de transmitir a su educando tales simples representaciones de las cosas y de las personas, sacándole así de su ignorancia nativa.

Pero su pretensión ulterior a la simple aprehensión de tales representaciones es la formación de juicios afirmativos o negativos sobre ellas y sobre sus conexiones necesarias o contingentes. En esta afirmación y negación procede distinguir su aspecto meramente lógico del psicológico de asentimiento o disentimiento que recaiga sobre ellas, o sea de la convicción de que son verdaderas o falsas. La actitud del educador es la de quien pretende comunicar al educando sus propias convicciones por considerarlas verdaderas, y eliminar de él las contradictorias como falsas, es decir, conformar la conciencia del educando con la propia. Ahora bien—y esta distinción es capital en la materia—: esta pretensión puede abrirse paso por las dos vías de la conducta y del lenguaje que testimonian las convicciones del educador, y lograr su objetivo por dos actitudes: la de imposición y la de proposición. En la primera, el educador se presenta como personalmente superior al educando y, por ende, autorizado para dictarle sus normas de pensamiento y de conducta. En la segunda se allana el educador al educando y se contenta con ofrecerle el hecho de sus propias convicciones y a lo sumo las razones o motivos que cree las justifican, brindándoselos al educando para que se los enjuicie con su propio criterio. Dos actitudes radicalmente distintas y características de dos diferentes métodos pedagógicos.

Idealmente hablando, procede reconocer la superioridad de la segunda sobre la primera. La autonomía del individuo queda en aquélla totalmente a salvo, ya que aunque reciba sus elementos de juicio de la sociedad, se reserva la formación de sus juicios por su cuenta y con arreglo a su propio criterio, un criterio de evidencia estrictamente objetiva. Pero esta evidencia es difícil de lograr frente a los complejos problemas de la vida, por individuos de mediana capacidad mental, polarizada en dirección a una minúscula tarea profesional, carente de medios y hasta de tiempo para una investigación científica en regla. Para suplir estas insuficiencias, y ante la necesidad de certidumbres para actuar en la vida, la conciencia apela a factores extralógicos, principalmente al del interés. De ahí también la necesidad de atenerse en mayor o menor proporción al juicio ajeno o de autoridad, o sea al

juicio forjado por la sociedad y transmitido por la tradición de los siglos acreditada también en buena parte por vías extralógicas, así como la presunta capacidad y sinceridad de la persona docente.

Después del saber, el *hacer*, o sea el modificar artificialmente el mundo que nos rodea para lograr efectos más valiosos que los naturales. Ello es fruto de la técnica y de la moral que dictaminan, respectivamente, sobre la posibilidad y la obligatoriedad de la acción, respecto de las cuales el educando se hallará también en buena parte a merced de las consignas y del ejemplo del educador. El hacer supone el saber, y además lo hecho se ofrece al saber de quienes no lo han hecho, así que la primacía del saber sobre el hacer es patente, sin perjuicio de tener sus peculiaridades de saber cómo se hace, de saber hacer y de hacer saber, y de hacer propiamente dicho.

El *decir*, o sea el lenguaje, es el tercer objeto de la educación. Hay un lenguaje de *expresión* puramente natural y que no es objeto de aprendizaje, que es el de la mímica, pantomima y gesticulación manual. En la expresión social se dan también formas convencionales—como la adopción de banderas, de himnos, de ritos y ceremonias, de uniformes—que habrán de aprenderse por el educando del educador. Pero esta transmisión será obligada tocante al lenguaje de *significación*, hecho de signos convencionales, orales y escritos, en una lengua determinada traducible a otra, y en orden al cual puede llegarse a un grado de simple entender una lengua, pasando del signo a lo significado, o de hablarla pasando de algo por significar al signo. La posesión de las lenguas da una gran precisión al pensamiento, si bien es también fuente de equívocos y de sofismas verbales.

B) A las actitudes del educador corresponden las del *educando*.

La primera tarea de éste es la de simple receptividad del *aprender* y *comprender*. El *aprender* se refiere a las simples representaciones—sensaciones, imágenes, conceptos, descubiertos o forjados por la sociedad, de los que es vehículo el educador, y el *comprender* los juicios en su sentido vital, ya sean teóricos o de puro saber, ya sean prácticos o de hacer. Se aprenden también las lenguas con el sentido convencional de sus signos orales o escritos, ya en el grado de simple entender, ya en el de hablar.

Pero una vez aprendido y comprendido el pensamiento ajeno bajo la forma de concepto y de juicio, queda el adherirse o no a él, o sea, el mostrarse conforme o disconforme con él. Esta adhesión la presta el individuo educando, o bien acatando la autoridad del educador al imponerle una norma de pensamiento o de conducta, o bien aceptándola previo contraste de la fundamentación de la proposición presentada por el educador, aceptación hecha por el propio criterio del educando. Si éste fuera disidente del del educador, cabe la discusión entre ellos, de la que normalmente debe salir la luz por la confrontación de la tesis con la antítesis o su fusión en una síntesis, previo el choque de las pruebas con las objeciones y la resolución de éstas y de la refutación. El acuerdo entre los hombres que pasan por cuerdos tiene sus límites, y

la Pedagogía no puede presumir de lograr su desaparición, si bien sí su gradual reducción por vías pacíficas, dejando aparte el recurso a la violencia, inevitable a veces en la vida, pero inaceptable en la hora de la educación, cuyo lema ha de ser que vencer no es convencer. Se suele preconizar como suprema recomendación al inculcar en el ánimo del educando la virtud de la docilidad u obediencia, o sea la de dejarse enseñar receptiva si no pasivamente, y ello será provechoso contra posibles caprichos y arbitrariedades, pero habrá también de tenerse en cuenta no cortar alas a su genio, cultivando en él el libre espíritu crítico e inventivo y el dominio en sí mismo incluso frente al educador.

II) Una vez definidas y contrastadas las actitudes propias del educador y del educando en la primera adopción de determinadas condiciones de saber o de hacer, queda la *actuación* o repetición de ellas, en lo que también caben influencias del uno sobre el otro. La distinción de la actuación respecto de la actitud es patente en las convicciones de saber—en las que se da la profesión de fe y las confesiones sucesivas de la misma—y en las convicciones de hacer hay lugar a la capacidad de hacer y a su reiterado ejercicio.

El educador trata de recabar del educando la actuación por la doble vía de la imperatividad a título de superior o de la postulatividad en un plano de igualdad. El educando, a su vez, adoptará la consigna del educador o la rechazará, a lo que tendrá pleno derecho si fuera de sola postulación. En la tarea de la educación, semejante requerimiento del educador habrá de ser desinteresado y sin exigencia de reciprocidad: sólo se da reciprocidad en la vida social calcada en la división del trabajo y consiguiente cambio de sus respectivas prestaciones por los trabajadores. La fidelidad al cumplimiento de este cambio habrá de ser asimismo inculcada por el educador.

El reiterado ejercicio de la actuación constituye el hábito, cuya subyugante influencia sobre la conducta humana es notoria. En arraigar los hábitos buenos y desarraigar los malos habrá de cifrar la suprema mira del educador, que echará mano de cuanto disponga para lograrlo.

Todo este mutuo juego de influencias entre el educador y el educando puede darse en el plano de la simple *espontaneidad* o en el más complejo de la *voluntad*. La voluntad pedagógica del uno y del otro se moverá por motivos intrínsecos a la propia tarea pedagógica o extrínsecos o utilitarios, obedientes al espíritu de lucro o de promoción en la jerarquía social y aun de notoriedad en el ambiente, pero la motivación intrínsecamente pedagógica será siempre superior a la otra y debe ser fomentada.

Con esto doy por terminado lo que en apretadas síntesis deseaba decir sobre mi tema.