

El programa escolar

(Conclusión *)

OTRAS PERSPECTIVAS SICOPEDAGÓGICAS.

Dentro de estas perspectivas y como criterios a considerar estimo primero el llamado *valor formativo* o *deformativo* de lo que se pretende enseñar o quiere aprender (en términos contemporáneos, *valor de transferencia* y *valor de interferencia* o de *inhibición* ya *proactiva* ya *retroactiva* (1). El problema es conseguir que en el programa propongamos aquella actividad que, cuando un sujeto la realice, favorezca el aprendizaje de otro contenido cualquiera. Así, si yo quisiera enseñar a escribir no se me ocurriría adiestrar a los escolares con el trazado de letras grandes en la pizarra por creer que favorecería la ejecución de letras pequeñas.

Ahora sabemos que no hay transferencia en tales actividades, que una cosa es hacer letras grandes y otra es hacer letras pequeñas (2). Por tanto, si sólo quiero enseñar a escribir en papel no he de preocuparme en exceso de las letras tan grandes del encerado, porque son diferentes a las pequeñas en papel, porque intervienen músculos distintos al escribir, porque las células cerebrales que los dirigen son diversas y porque no hay "transferencia".

Ahora bien, cuando digo "enseñemos matemáticas" y centro el quehacer escolar en el razonamiento matemático no sólo admito implícitamente que la situación razonadora se transfiere a otras situaciones de razonamiento, sino que acepto los resultados científicos en pro de la matemática.

En mi búsqueda del valor formativo, no debo olvidar que junto a la transferencia está la interferencia, que me dice: "Muchas veces al aprender una cosa perjudico la adquisición o el recuerdo de otra"; "al aprender mal una cosa lesiono mis posibilidades en esa materia". Así, un ejemplo simple de interferencia, es éste: el niño que aprende a sumar con los dedos. Es gracioso al principio sumar con los dedos, ya que gusta al niño. Uno, dos, tres, cuatro, cinco..., el sujeto maneja perfectamente los dedos. Mas por haberle enseñado a sumar con los dedos, después le costará más trabajo lograr sumar del modo que pretendemos, es decir, como asociación inmediata sin términos intermedios.

Pensemos en los defectos fundamentales del aprendizaje de la lectura con un método literal y letras de gran tamaño, que no podremos vencer nunca. El sujeto se acostumbra a leer muy lentamente y como un cajista de imprenta; letra a letra, y después le cuesta un triunfo leer de prisa. Lee despacio y suele mover los labios al leer. Muchas personas adultas

mueven los labios al leer o al estudiar en silencio por haber aprendido con método de lectura literal y oral. La deficiencia lectora es producto de la interferencia por el mal aprendizaje inicial y el mantenimiento de tales malos hábitos, aunque muchos los han superado y leen perfectamente.

Para evitar o reducir los hábitos lentos se ideó un método de lectura silencioso (3). Los escolares aprenden la lectura sin leer ni una vez en voz alta. El método en sí es tan maravilloso como costoso. Es realmente el último descubrimiento de hace una quincena de años en el campo de la didáctica de la lectura. Intenta vencer hábitos vocálicos y subvocálicos, evitando la lectura en alta voz. Aunque no logra lo intentado, dada la presión del lenguaje oral, ha reducido muchas deficiencias (4).

En el criterio sicopedagógico destacan las diferencias *individuales* cuando se confeccionan los programas. Estos han de ser distintos de acuerdo con un conjunto de circunstancias que estudia la pedagogía diferencial. Los programas han de diferenciarse *crono-circunstancialmente* al dirigirse a cada sexo, porque las aptitudes del hombre y mujer, alumno y alumna son distintas, longitudinal y transversalmente consideradas. Esta diversidad exige diferencias programáticas no sólo de contenido, sino de estilo, no sólo en lo intelectual, sino en lo emotivo y conativo.

Otros aspectos diferenciales promueven la diversidad programática: localidad, tipo de escuelas, clase de alumnos, etc. Por ello es necesario revisar el concepto de programa único o general para todas las escuelas sustituyéndolos por programas que mantengan un contenido común y las diferenciaciones oportunas, sobre todo para las escuelas de maestro único.

Hoy nos preocupan en sicopedagogía el *nivel de aspiración*, es decir, aquello que realmente pretendemos, queremos y procuramos ser, y el *nivel de superación* como un dinámico y ascendente nivel de aspiración que busca resolver el desequilibrio humano con naturalidad.

Se comprueba que realmente todos los seres humanos, cuando obran más personal que rutinariamente, tienden a la superación, a lo que en ciertos momentos se convierte en búsqueda de lo difícil. Algunos estudios han destacado esta tendencia general hacia lo difícil asequible en lugar de lo fácil. Se ha experimentado con camareras, respecto a la elección de platos de comida, que tenían que servir, conforme estuviesen próximos o lejano. Cuando la camarera servía para los demás cogía los platos próximos a ella, cuando debían elegir su propio plato cogía el más lejano. Los niños ante juguetes a elegir unos dentro y otros fuera de una caja, buscan siempre el que está más escondido, no el más próximo (5). A los estudiosos lo fácil ya no nos gusta, lo buscamos más difícil. Lo resuelto pierde interés. El asceta aumenta las mortificaciones, porque el ejercicio que antes era penoso pasó a ser habitual.

*. La primera parte del presente trabajo de nuestro colaborador José Fernández Huerta se publicó en el número 102 de la REVISTA DE EDUCACIÓN (1.ª quincena octubre 1959), págs. 10-13, con los siguientes apartados: Introducción, Concepto de programa, Dinámica de los programas, Funcionalización de los criterios tradicionales, Revisión psicológica de los programas, Motivación, ejercicio e integración, y Criterio psico-sociales.

(1) McGeogh, J. A., and Irion, A. L.: *The Psychology of human learning*, op. cit., chap. X.

(2) Fernández Huerta, J.: *Escritura* (Didáctica y Escala gráfica). C. S. I. C. Madrid.

(3) McDade, J. E.: *Essentials of Non-Oral Beginning Reading*. The Plymouth Press, Chicago, 1941.

(4) Buswell, G. T.: *Non-oral reading. A study of its Use in the Chicago Schools*. Sup. Ed. Mon-University Chicago Press., 1945.

(5) Wright, H. F.: *The influence of barriers upon strength of motivation*. "Contr. psychol Theory", 1, número 3, 1937. Cit. por Shaffer-Shoben.

Es fundamental en todo programa que el sujeto advierta en los ejercicios que él se puede superar, que no hay imposible, que él lo va a hacer más difícil, y que él puede hacer precisamente lo más difícil. Los *impulsos itinerantes*, que nos preocupan a los psicodidactas corresponden a un concepto nuevo que pretendo aclarar dentro de lo fácil. Equivalen al castizo "embalarse". Empezamos una actividad sin saber por qué, la hacemos y después nos vamos embalando. Lo que hemos hecho antes nos sirve de impulso para lo que viene después y esto para lo que vendrá más tarde. Uno de los ejemplos más claros está en el enfado normal. Hay un impulso itinerante maravilloso. Empezamos enfadándonos un poco, y este enfado inicial, pequeño, produce una aceleración itinerante hasta que al final estamos que saltamos.

Es fundamental tener en cuenta que los programas atiendan este rango del hacer, esta tendencia a levantarse, a ayudarse. Que el hacer una cosa impulse a hacer otra; y debe evitarse que al hacer una cosa se piense: ya acabé, no hago más. El programa, concebido a nuestro estilo, es un programa continuo.

CRITERIOS EN DEFENSA DE LA AUTENTICIDAD PERSONAL.

Me referiré rápidamente a los programas *personales o humanos*. Buscan alcanzar la intimidad del escolar capaz de salir de sí para darse a los demás. En cierto modo han llegado a ser utópicos porque las estructuras programáticas constriñen esta apertura personal. Hablo de ellos porque estimo que la cronautenticidad es posible, es decir, puede haber autenticidad personal en cada momento de la vida. Desde que nacemos, el niño es auténticamente niño, el adolescente auténticamente adolescente y el adulto auténticamente adulto. Puede haber autenticidad en todas las situaciones de la vida que no estén despersonalizadas. No hay deficiencia esencial en ninguna de ellas, aunque se busque le plenitud, lo que se puede llamar madurez ideal (66). Es el problema de lograr realmente esta madurez ideal en todos los campos, lo que se puede considerar como objetivo básico ahora realizable del ideal supuesto en los programas personales.

Pero realmente estos objetivos son en su sencillez extraordinariamente complejos. Apoyarse en contactos humanos, en la comunicación y en el diálogo, es perfecto en teoría, es maravilloso, es ideal. Mas lo veo como algo que ha de perseguirse siempre aunque sea muy difícil de tocarlo o hacerlo tangible. Hace falta la persona que dialogue o comunique envuelta en autenticidad singular, y no siempre somos capaces de dialogar, entendiendo por diálogo esa comunicación de entrega, ese darnos a los demás y recibirlos libres de barreras o prejuicios. Esto es muy difícil. Por esto considero esta tendencia teórica como la más importante dentro de la Pedagogía, pero la más difícil de conseguir mientras no nos centremos en la orientación personal.

(6) Fernández Huerta, J.: *Búsqueda de la madurez ideal*. "Bordón", abril 1958, págs. 217-225.

CANTIDAD DE CONTENIDO PROGRAMÁTICO.

Estoy acostumbrado a ver un gran número de *programas máximos*. Los programas, en general, se hacen un poco para la galería, sin intención de cumplirlos. Están ahí, llenos de cuestiones y muy complicados para que se vea lo que somos o podríamos ser capaces de realizar. Un programa reducido se podría tomar como ineptitud del confeccionador. Al elaborar un programa máximo se combina la realidad con la picaresca. Se ofrece un contenido que se supone sólo realizable en algunos casos para elevar artificialmente el nivel de superación sin tener en cuenta el sentido de promesa que siempre le acompaña. No se advierte su fallo fundamental: el hábito de no cumplir las promesas. Al no darle fin en varios cursos el docente se convence de que lo menos interesante es concluirlo y tiende a reducir actividades con el pretexto de mayor perfeccionamiento. Por tanto, si un cuestionario o un programa se hace muy amplio, sabiendo que será casi imposible cumplirlo, pierde su carácter fundamental de promesa a conseguir.

El programa óptimo, la palabra lo dice, es un ideal. Hasta ahora se conocen pocos y tras ellos vamos. Sólo pueden conseguirse por vía experimental y partiendo de programas mínimos que se completan de acuerdo con la peculiaridad de escuela, alumnos y maestro. El programa óptimo es siempre diferenciado.

Y, finalmente, el problema de los *programas mínimos*. En un criterio social, algo anticuado ya, se decía: Hay que determinar el mínimo de conocimientos fundamentales para que el sujeto se desenvuelva en la vida; reducir los saberes al mínimo posible para lograr un verdadero aprendizaje, un dominio funcional en lugar de un verbalismo vacío. Este programa posee la ventaja de que siendo pocos los contenidos, se pueden aprender mejor y dejando libre parte del tiempo para aprovecharlo con otras actividades puramente humanas, puramente sociales o personales. Un programa preñado de contenido científico no deja escapes para el cultivo de la personalidad, no permite pensar en más cosas, porque los días se suceden y hay que terminarlo. Por tanto, un programa mínimo, más pequeño, más reducido, permite añadir, completar. No obstante, estas discusiones dependen un poco del país. ¿Hasta qué punto en un país de tipo latino sea preferible el programa máximo al mínimo? ¿Es cierto que el latino tiende a reducir la realización de los programas más que a ampliarlos? Hemos ante dos interrogantes que no puedo resolver.

En cuanto a la especificación del contenido, he de recoger lo que ya es tradicional. *Planes* programáticos o grandes lineamientos a seguir en la enseñanza; *Cuestionarios* o agrupaciones de esquemas simples, adecuados al desarrollo; *Programas de curso*, subdivisión de los cuestionarios en porciones de saber o destrezas, y *programas de actividades* como señalamiento de quehaceres orientados en perspectiva integradora. No obstante, esto no es tan claro como podría parecer. Esta sistemática latina no se parece a la anglosajona.

Los programas actuales, corrientemente, tienen muy poco en cuenta las actividades. No se piensa en

unos quehaceres claros y factibles para los sujetos. Sólo se piensa en contenidos como: "aprende este tema" y como "hoy por la tarde cuando vayas a tu casa haces tal cosa". En los programas no suele haber indicios de actividades a realizar en clase o en casa. No me refiero, claro es, a las tareas en casa, no, sino a una actividad que implique en él una preocupación por la escuela y un vínculo de la escuela a la familia. Esto no existe, aunque los programas actuales intentan dar matices en los que se orienta el sujeto en algunas posibilidades de actuación.

Esto es, en conjunto, el programa de actividades.

ESTATISMO Y DINAMISMO EN LOS PROGRAMAS.

En cuanto al estilo, señalo: Los programas estáticos, cerrados o formales, equivalente a programas clásicos. En ellos todo está previsto, lo que el sujeto va a hacer o no va a hacer, lo que va a estudiar o no va a estudiar, la materia, el contenido y todo lo demás. Estos programas, aunque son muy rígidos, son los usuales y, sin embargo, son los menos convenientes.

Son mucho mejores los programas que llamo *dinámicos*, abiertos o informales. Es decir, programas en los que se admiten inclusiones y opciones, en los que el sujeto está abierto a lo que pasa. Maestro y programa admiten renovaciones, aceptan algo que no se estructura formalmente, algo que no se veía con certeza.

La Psicología, en cierto modo, está de acuerdo con estos programas informales o inacabados. Así Zeigarnik, hace más de treinta años (7), demostró que las tareas sin concluir se recordaban dos veces más que las completadas, y Oustankina comprobó que los escolares dejados sin vigilancia tendían a terminarlas. Lo que coincide con los estudios sobre los descansos escolares.

Hay que reconocer que el ser humano queda más en tensión y aprende más cuando aquello que empleza no lo termina, que cuando lo concluye o da por concluido. Es decir, cuando el sujeto que estudia algo se dice: "Ya lo sé"; en ese momento el estudio se considera como acabado, como completo. Este estudiante no está momentáneamente dispuesto para aprender más de aquella cuestión. El escolar bien orientado es el que acaba aquello y se dice: "esto casi me lo sé, me falta una cosa"; "esto no lo entiendo, hay que acabarlo"; "esto no lo comprendo, o no es bastante claro"; "esto es incompleto". Es lo mismo que pasa con la costumbre, en cierto modo viciosa, del aplauso final de las conferencias. El aplauso final de una conferencia cierra el ciclo, rompe la tensión, los sujetos que deberían quedar preocupados por que se dijo, quieren dejar de estar preocupados y aplauden. Es decir, parecen afirmar, esto se ha acabado. No les queda preocupación. Por este motivo, en tantos congresos y reuniones, después de tan magníficos hallazgos y de tan grandes aplausos, no queda casi nada.

El estudioso que trabaja bastante pero tiene va-

rias cosas que hacer, suele trabajar más, porque las tiene inacabadas y está en tensión para todas ellas. Debido a esto, trabaja más en todas, si no al acabar cada una se produciría una especie de descarga y su potencial se anularía con la consiguiente detención para iniciar otra. Con varias iniciadas, pero en diferente estudio, se aumenta la continuidad del trabajo y la obra realizada se beneficia por las numerosas revisiones dinámicas antes de concluir.

El programa hay que pensarlo como una puerta abierta, como algo que no está acabado, rígido. No tienen sentido muchos cortes definitivos.

ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

En apariencia constituye un problema fácil, pero en realidad es de los más complejos. Deben encontrarse las personas encargadas de confeccionarlos de acuerdo con todos los presupuestos anteriores. Han de poseer la ciencia o ciencias en extensión y en comprensión; en el presente y en el futuro. Han de poseer los saberes sicopedagógicos necesarios para la selección de contenido y actividades de modo que se puedan funcionalizar y posibilitar el logro de la madurez ideal a través de momentos optativos. Han de poseer tiempo suficiente para elaborarlos y para someterlos a ensayo en centros dedicados a tales fines. Han de poseer autoridad legal para lograr su vigencia durante el tiempo oportuno.

Estas consideraciones llevan a un sistema escalonado que se apoya en la constitución de grupos de trabajo con estilo dinámico de cooperación. Los programas nunca deben ser elaborados para un solo individuo, porque han de servir para un grupo o una comunidad, aunque sí puedan ser promulgados por una sola persona. Sólo en el caso particular de programas de trabajo individual cabe el que cada uno elabore su propio programa de acuerdo con la orientación personal.

Así los programas departamentales elaborados por las autoridades escolares han de ser lo de mayor generalidad, aunque no se reduzcan a simples planes o cuestionarios. Su redacción compete a un grupo amplio de personas en las que han de llevar jerarquía especial científicos, psicólogos sociales, y pedagogos que han de ser asesorados por otros educadores: familia, sociedades, empresas, etc.

En los programas magistrales es cuando la escuela recupera una de sus autonomías: la autonomía selectiva (8). Su elaboración corresponde únicamente a los docentes constituidos en grupo de trabajo. Parten para ello de los cuestionarios o programas departamentales para adecuarlos a las necesidades de la región o comarca, y para disponer de algunos momentos electivos. Deberán asesorarse de la colectividad y nunca deberán introducir nociones científicas sin consulta a los que posean tales saberes.

Finalmente, los programas escolares aportan un nuevo elemento: la cooperación de la comunidad escolar formada por maestro y alumnos. Entonces se perfila definitivamente la faena escolar y la comunidad con verdadero sentido dinámico distribuye per-

(7) Zeigarnik, B.: *Sobre la retención de las tareas acabadas e inacabadas*. "Psychol. Forschung", 9, 1927, páginas 1-85, ct. Newcomb.

(8) Cohn, J.: *Pedagogía fundamental*. "Revista de Pedagogía". Madrid, 1936, pág. 292 ss.

fectamente las actividades, si está orientada. Se sabe a dónde se va y también se conocen las posibilidades y las propias fuerzas. El éxito aumenta.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS.

La evaluación del programa es el problema que más interesa a la Organización escolar y a la Administración. Hoy se quiere evaluar todo, porque más que nunca preocupa la eficiencia en el trabajo escolar, que antes se concedía como supuesto gratuito a toda persona embarcada voluntariamente en la faena educadora.

Se intentan evaluar los programas. El procedimiento más sencillo e impreciso de evaluación es el *desarrollo controlado* que asegura que el programa se cumple. Una condición del programa bien hecho es que una vez propuesto para duración determinada, se pueda empezar y concluir a su tiempo. En un buen sistema, si se acuerda un programa y es realizado por todos los maestros, el programa goza de una perfección: cumplimiento de la promesa. Si la autoridad propone un programa y sólo lo termina un 10 por 100, ese programa carece de tal perfección y debe revisarse para que todos lo terminen. Luego él mismo se autoevalúa al realizarse o no realizarse. Si yo como maestro hago un programa maravilloso, que no puede desarrollarse en un curso, el programa es ficticio. Para desarrollar el programa armónicamente se proponen en la actualidad sistemas gráficos entre los que destaca el gráfico Gantt.

Una forma más segura de evaluación de un programa consiste en la determinación de su validez, es decir, la determinación del *ajuste diferencial* o adecuación de los contenidos y actividades a los diferentes ambientes y tipos de escolares. Si el programa se ajusta realmente a los alumnos, éstos marcharán bien y hemos asegurado su eficiencia. ¿Quién determina el ajuste diferencial? Este ya es un problema que gira en torno a la elaboración válida de los programas y que sobrepasa nuestras disponibilidades. Mas el ajuste diferencial es un medio de evaluación de los más rigurosos.

Un medio de evaluación pragmatista, muy bueno por cierto, consiste en determinar cómo la propuesta de cuestionarios o programas produce *cambios generales en libros escolares o en los sistemas docentes*. Así, por ejemplo, nuestros cuestionarios actuales de primaria, aunque sólo sea porque han conseguido variar los libros de texto, mejorándolos, en general, deben ser alabados o declarados dignos de admiración. Han conseguido producir una gran renovación en los libros escolares de estudio y eliminar esa triste señal de los altos números ordinales en las ediciones. Esto bastaría para indicar que el programa cumple un cometido digno porque ha reducido la rutina pretérita.

Finalmente, y como procedimiento más riguroso, está la *comparación experimental*. Para demostrar que un programa es valioso debe experimentarse y comprobar si todos los alumnos y con cualquier maestro aprenden más y mejor que con otro programa. Ahora bien, esto es muy complicado, porque hay que

separar lo que se debe al programa, lo que se debe al maestro, lo que se debe al método, lo que se debe al niño, lo que se debe a las circunstancias, etc. Esto se puede separar hoy día con todo rigor. La ciencia, por lo menos, así lo dice y mantiene siempre que se den ciertas condiciones de las que no voy a hablar. Por esto, digo que es el último procedimiento empleado mucho en la teoría y poco en la práctica.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS EN LA RENOVACIÓN DE PROGRAMAS.

Nos encontramos ante un hecho clave: es bastante fácil convertir a los programas en objeto de reflexión, pero continúa siendo muy difícil elaborar programas óptimos. Esto los transforma en una de las cuestiones fundamentales que siempre preocupa a Comisiones y Comisiones, que después de reunirse no se deciden a concluir técnicamente. Este hecho pone de manifiesto la dificultad general para construir buenos programas escolares.

Realmente, nos falta algo básico. Yo aquí hablo de programas, en general, y esto es sencillísimo, pero ¿cuántos de ustedes y yo mismo, cuántos de todos nosotros hemos tenido una *preparación específica para elaborar y planificar programas*? Cuando estudié el programa del Magisterio, nunca oí ni leí semejante concepto: cómo hacerlos. Quizá yo era muy torpe y no me enteraba de las cosas, pero los que se enteraron escucharon una lección: "El programa escolar; su importancia" y alcanzaron una conclusión: "el maestro debe hacerlo o renovarlo". Pero un trabajo técnico serio que nos encamine por las mejores vías constructivas o simples reuniones para formar equipo en la Escuela Normal con tal objetivo nunca lo hemos hecho. ¿Nuestro primer programa consistió en desglosar un libro de texto en las preguntas pertinentes! Por consiguiente, si nos faltaba y suele faltar esta preparación específica, ¿cómo seremos capaces de reunirnos para elaborar un verdadero programa?

Por otra parte, se presenta además a los maestros esto que llamo *situación conflictual*, un conflicto. Nos llega un programa nuevo o cuestionarios y entonces recordamos, por un lado, los programas de nuestra infancia y, por otro, las lecturas sicopedagógicas de la juventud o de la adultez. Entonces, ¿cómo armonizo estos recuerdos de mi infancia con lo que ha leído y con el cuestionario?, ¿qué hago yo?

Este conflicto se agrava cuando sólo recibo un cuestionario y he de hacer un programa. ¿Qué es lo que haré yo? Conflicto resuelto muchas veces, por desgracia, con un sentimiento de fracaso docente originado por una poderosa frustración.

Se siente incapaz para hacer él mismo un programa. Entonces recurren a una enciclopedia, a un libro, a algo que le dé el programa hecho y sigue aquel libro, sigue la enciclopedia, porque se considera vencido por las dificultades. Lo grave es que, cuando se produce este sentimiento de fracaso docente, el maestro desciende en su nivel de autoevaluación y queda derrotado. Situación que se transfiere, a veces, al quehacer escolar creando numerosas barreras discentes. El alumno se levanta con mucha dificultad cuando el maestro se hunde.

Como consecuencia de estas frustraciones y conflictos surge lo que estimo mucho más grave: *la regresión docente*. Entiendo por regresión docente un salto atrás en la interpretación del quehacer escolar. Cuando el maestro elabora los programas si se halla inmerso en este estado regresivo se vuelve intensamente hacia los programas arcaizantes, hacia el verbalismo. Esta regresión se "palpa" en la actualidad en muchos maestros primarios que anhelan, eligen, solicitan textos escolares concebidos al estilo puramente tradicional.

CONSEJOS SIMPLES APROXIMATIVOS.

Comprendo que ahora se podrán encontrar en alguna de las situaciones conflictuales que se resolverían con recordar la sentencia: "lo mejor es enemigo de lo bueno".

De ahí que el primer consejo consiste en: "Procure perfeccionar sus programas sin pretender alcanzar en la primera reforma el ideal posible".

El segundo consejo es: "autoexamine y elija un sistema o método de trabajo". Este sistema debe estar de acuerdo con su forma habitual de trabajar con un ligero aumento de perfección. (Supongo que la mayoría elegirán un sistema más tradicional que nuevo y dentro del tradicional preferirán aferrarse a las asignaturas.)

El tercer consejo podría ser: "seleccione los contenidos escritos fundamentales, pero no olvide las aptitudes a desenvolver, las motivaciones y el logro de las actitudes valiosas". Un breve análisis de estos aspectos favorecerá el establecimiento de programas de actividades.

El cuarto consejo se resumiría en: "combine el trabajo común con las enseñanzas individualizada y colectivizada, pero mantenga los momentos optativos en que el escolar elige personalmente". Los beneficios serán grandes porque la competencia se sublima en autosuperación y ayuda a los demás porque el incentivo del premio nace del avance relativo y no del tiempo, sobre todo, lo que no siempre es posible.

El quinto consejo es: "procure estructurar las actividades de acuerdo con su más fácil comprensión y realización". La proporción que aconsejaríamos para nuestra enseñanza en la actualidad pudiera ser ésta: Sistema tradicional, 70 a 65 por 100; enseñanza individual, 15 a 20 por 100; enseñanza colectivizada por equipos, 10 por 100; momentos optativos, 5 por 100. (Estos últimos momentos pudieran incluirse en los dos aspectos anteriores.)

El sexto consejo sería: "intente equilibrar personalmente todos los quehaceres". Es decir, enajénese en una constante superación.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA.

crónica

La Universidad española en su organización y métodos

Del 2 al 14 del pasado mes de agosto se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo un interesante curso sobre "La Universidad española en su organización y métodos". Las reuniones tuvieron lugar en el Real Palacio de la Magdalena, de Santander, sede de la Universidad durante los meses estivales, dedicados a diversos cursos nacionales y extranjeros. El dedicado a estudiar el estado actual de la Universidad española fue organizado por el Servicio del Profesorado y por el Sindicato Español Universitario y dirigido por el catedrático Adolfo Muñoz Alonso. Asistieron al curso cerca del centenar de universitarios entre profesores, alumnos y dirigentes estudiantiles, presididos por el Delegado Nacional de Asociaciones del Movimiento, Sr. Fraga Iribarne; el director del Curso, Delegado Nacional del Servicio del Profesorado y Director General de Prensa, señor Muñoz Alonso; el Delegado Nacional del S. E. U., señor Aparicio Bernal; el Rector de la Universidad,

don Ciriaco Pérez-Bustamante, y los Rectores de las Universidades de Granada y de Santiago de Compostela, señor Sánchez Agesta y Legaz Lacambra, respectivamente.

Los temas de estudio y deliberación se estructuraron en los cinco temas siguientes, objeto de las correspondientes ponencias:

1) "Período lectivo", 2) "La distribución horaria del período lectivo", 3) "Las pruebas de aptitud", 4) "La adecuación de las enseñanzas y el servicio profesional" y 5) "La organización y método de la formación en los Colegios Mayores".

Dado el gran interés de los temas debatidos, ofrecemos a nuestros lectores en esta crónica los aspectos fundamentales de la documentación presentada por las diversas ponencias, un breve desarrollo de las deliberaciones en torno a los temas estudiados y las conclusiones acordadas por comisiones y pleno de asistentes.

LAS CINCO PONENCIAS

PRIMERA PONENCIA: EL PERÍODO LECTIVO.

El Sr. Farré Morán, defensor de la ponencia sobre "El período lectivo", basó su exposición en la necesidad de revisar la regulación y la práctica del calendario escolar. Aplicando las normas oficiales sobre el tema, resulta que en el curso 1958-59 debía haber habido 169 días de clase y 196 de vacaciones,