

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la *Revista Española de Pedagogía*, Bernardo Pérez Morales comenta algunos aspectos de la problemática docente. Después de considerar al hombre como *proyecto vital*, el autor sostiene que «lo que aglutina y da cohesión, coherencia y unidad a las comunidades humanas—su alma, pudiera decirse—es la cultura». «La cultura condiciona los modos de vivir privada y públicamente. Condiciona, por tanto, y en alto grado, las profesiones y trabajos y el modo de efectuarlos. De entre los trabajos, tal vez el más mediatizado por el sistema cultural sea el *trabajo docente*, porque precisamente este trabajo tiene como misión fundamental la transmisión de la cultura en que se vive y, para determinadas edades del receptor de la docencia—el sujeto discente—, la educación matizada por los principios informantes de la propia cultura.»

Analiza después los *exámenes* como factor determinante de un estilo docente y considera nefastas algunas consecuencias que de ellos se derivan.

Al estudiar el *centro docente* como corporación, sostiene que en ningún caso deberá estar divorciado o en oposición a los principios culturales de las familias con las que colabora para la educación de los hijos. Debe ser además como un laboratorio donde se practique la convivencia social, es decir, debe ser una pequeña sociedad inscrita en una sociedad más amplia, una corporación.

Para que la *acción docente* sea eficaz, todos los centros deberían elaborar el plan de trabajo de cada curso. El máximo peligro para la organización de un curso es la comodidad, y sus consecuencias, entre otras, la rutina, el mimetismo, la anarquía y la tiranía.

Finalmente, al tratar del *profesor*, y contraponiendo la figura del profesor (como hombre académico, filológico, que pregunta y piensa, haciendo entrar en juego la totalidad del ser, el conjunto de las cosas existentes, Dios y el mundo) al funcionario o trabajador de los estados totalitarios (*instruido* en sectores específicos y aparenciales de la realidad, siempre dispuesto al cumplimiento de un plan obligatorio, absolutamente legislado), se formula esta pregunta: «¿Qué se le exige habitualmente al profesor?»

«Por regla general, que entre en clase con puntualidad, que explique todo el programa de su asignatura—a veces de sus asignaturas—y que respete la disciplina establecida. En algunos centros, si bien está mal visto que no sea puntual, que se falte a clase o que no se explique completo el programa, no se va más allá de esta *sanción social*.

Por último—dice—vamos a arriesgarnos a enumerar diversas acciones que el profesor debería evitar cuidadosamente: la chabacanería, la pérdida del propio dominio manifestada en gritos o gestos, el divismo que trasciende en presunciones no exentas de ridículo o excursos inútiles y perturbadores, las referencias personales, generalmente innecesarias; la interferencia de problemas privados, la prisa... Cualquier manifestación de este género no deja en realidad de ser una falta de respeto y un agravio a los alumnos, que

son personas, por corta que sea su edad, y a cuyo servicio está el profesor» (1).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Margarita Bartolomé publica unas pruebas de madurez de lectura y escritura, adaptadas a niñas de cinco a nueve años, en la *Revista Española de Pedagogía*. Dichas pruebas tienen como base de su elaboración la *consideración del proceso madurativo* en sus diferentes niveles, buscando la posibilidad de medirlo.

Este conjunto de *tests* está proyectado por la Junta Nacional de Analfabetismo y su autor es Arroyo del Castillo. Fue supervisado por el doctor Fernández Huerta.

La autora, después de realizado su trabajo, llega a las siguientes conclusiones:

a) Actualidad del problema planteado. Preocupación en el campo de la investigación por todo lo concerniente a lectura y escritura.

b) Relación íntima existente entre los procesos de estas materias y sus niveles de maduración.

c) Necesidad de un instrumento de medida que permita clasificar a los alumnos en niveles de madurez en lectura y escritura (enfocamiento del aprendizaje hacia el alumno concreto: su persona, interés, aptitudes).

d) Posibilidad de esta medición con el *test* aquí empleado al poseer un índice alto de fiabilidad y ser válido dentro de ciertos límites.

e) La edad mínima de aplicación para el *primer nivel* debe ser cinco años. El *tercer nivel*, después de las conclusiones estadísticas enunciadas antes, lo presuponemos demasiado difícil para niñas de nueve años.

f) Su aplicación reviste carácter individual, o al menos en grupos que no excedan de cinco.

g) La corrección de la composición escrita puede realizarse según la fórmula aquí estudiada.

h) Podemos observar una vez más el influjo decisivo del ambiente que ha producido medias diversas entre unos distritos y otros (2).

El Centro de Documentación de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria ha publicado en su colección de *Notas y Documentos* un volumen dedicado a «El material didáctico», animado por la importancia que tienen los instrumentos y medios didácticos de que se vale el maestro para la aclaración y refuerzo de los contenidos programáticos.

El director del Centro, Juan Manuel Moreno, abre dicha publicación con unas reflexiones sobre presente

(1) BERNARDO PÉREZ MORALES: «Algunos aspectos de la problemática docente», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, abril-junio de 1967.

(2) MARGARITA BARTOLOMÉ: «Pruebas de madurez de lectura y escritura», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, abril-junio de 1967.

y porvenir del material didáctico, que divide en tres capítulos:

1. Concepto de material didáctico.
2. Examen de conciencia nacional.
3. Cualificación del Magisterio.

Citemos estas palabras suyas, de gran valor, al frente de una monografía como ésta: «El sistema escolar español progresará si junto a cada paso de renovación técnica sucede otro adelanto cualitativo capacitando al Magisterio para su comprensión y desarrollo. De nada sirve la técnica de espaldas al espíritu. Del mutuo abrazo de ambos surge la síntesis operativa capaz de transformar nuestra enseñanza. Quiero por ello lanzar desde aquí un alerta que considero obligado. Hemos de revisar nuestro plan de formación de maestros. Una vez aprobada la reforma de la Ley de Educación Primaria, nuestro país necesita una Escuela Normal nueva, en donde la formación científica y la capacitación pedagógica permitan producir el tipo de maestro que las nuevas técnicas y las estructuras sociales necesitan» (3).

Los restantes artículos que componen este folleto toman como punto de partida la VIII Feria Europea de Material Didáctico, celebrada en la Feria suiza de Muestras de Basilea en el verano de 1966.

En *El Magisterio Español* leemos un artículo de Julio Zárate Carcedo comentando los últimos cursos (7.º y 8.º) de la Enseñanza Primaria:

«Si ese ciclo de la enseñanza intermedia —dice— donde se alojan el 7.º y 8.º grados tuviese equivalencia lógica por razón de edad a los cursos de bachiller que correspondan y las enseñanzas impartidas en ellos quedaran identificadas con las exigencias del plan oficial vigente, de seguro que no existiría tal problemática, dado que el mismo carácter de cooperación que careciza esta llamada de auxilio al Magisterio en esta cruzada de extensión cultural reclama que lo sea con todos los derechos y pronunciamientos favorables.

¿Y qué mejor derecho que una organización de los citados cursos con el privilegio de un reconocimiento oficial de sus estudios?

Abona esta consideración el hecho de que este ensayo coordinativo de ambas enseñanzas es una realidad eficiente en países de superación intelectual, en los que una enseñanza intermedia que abarca los 7.º y 8.º cursos de la primaria, a cargo del Magisterio Nacional, constituye el mejor preámbulo y enlace con los tres cursos teóricos restantes que constituyen el bachillerato superior.

De que esta nueva estructura docente demanda educadores dotados de preparación específica es una verdad clara como lo es en mayor magnitud la existencia de unos dos mil o tres mil maestros por lo menos en un cuerpo tan numeroso, que acreditan con su experiencia y formación la garantía de un éxito seguro y una eficacia inconfundibles» (4).

Francisca Montilla, en *Escuela Española*, publica un artículo sobre «Democratización y gratuidad de la enseñanza».

Afirma la autora que no son términos correlativos, sino, en cierto modo, condicionantes entre sí. «La democratización —dice— supone una posibilidad para todos. Más aún, una oferta que nadie debe rechazar.

Supone también nivelación, ruptura, con posiciones extremas, igualdad ante el mismo hecho.

La democratización de la enseñanza es justa y razonable, pero implica una serie de problemas económicos de difícil solución. Surge así la cuestión de la gratuidad de la enseñanza, que no afecta solamente a la primaria: el bachillerato elemental se encuentra avocado de modo inminente a la misma cuestión. Gratuidad que, como dogma irrefutable, enarbola el Estado, por lo que a enseñanza primaria se refiere, y que, a pesar de ello, se encuentra en trance de asfixia.»

Comentando el establecimiento de las permanencias con retribución privada en los colegios estatales para compensar la insuficiencia de los haberes percibidos por los maestros al servicio del Estado, la autora proclama:

«La contribución económica de los padres a la escuela debe hallar, sin duda alguna, otros cauces más serenos, más equitativos y más seguros que ese de las permanencias. Y ha de ser una contribución que compense en idéntica medida a los maestros mal pagados por el Estado y a los peor pagados aún que desde centros no oficiales se quemán en la misma heroica tarea.

Que dedicarse a la enseñanza no sea un recurso de mal menor, sino un alarde de competencia, de capacidad, de hombría. Cada escuela se defenderá por su eficacia y por la solidez de sus principios. A la hora de elegir no midan los padres la cuantía de lo que pueden gastar ni el lujo del colegio o la categoría de los alumnos. Solamente tiene que pesar entonces el prestigio ganado a pulso por su profesorado, sin tener en cuenta ninguna cosa más.

Ello significa igualdad en cuanto a la gratuidad de la enseñanza o a su semigratuidad, cosa que no puede realizarse mientras los colegios estatales paguen todos los gastos que su sostenimiento supone, sin percibir compensatoriamente esas cuotas fabulosas que los padres han de satisfacer.

Que esto es difícil, no cabe duda. Imposible, desde luego, no lo es. Mas mientras no se llegue a ello, la democratización de la enseñanza se mantendrá como mito prácticamente teórico, que no se quiere resolver y ni siquiera abordar» (5).

Agustín Escolano reflexiona en una colaboración publicada por *Escuela Española* sobre «El impacto de la imagen en la mente infantil y juvenil».

Con el renacimiento de la imagen, frente a lo que sucedía cuando el diálogo era la forma de comunicación interhumana por excelencia, se ha producido un cambio radical en la estructura de la comunicación. «Si en la comunicación por el diálogo —dice Escolano— el acto comunicativo se estructura según los módulos de toda situación interactiva, de forma que los dos sujetos de la comunicación son protagonistas activos, en la comunicación por la imagen el sujeto que recibe el mensaje es literalmente un sujeto recipiente. Puesto que las respuestas del sujeto recipiente no modifican las del polo emisor —ya que la estructura de la comunicación a distancia no lo permite—, la comunicación establecida es de *dirección única* y la interacción no es posible. De este modo el sujeto receptor pasa a ser un *espectador* de los contenidos que le ofrece el mensaje.»

El interés que pueden suscitar en el lector los datos y las reflexiones ofrecidos por Escolano nos lleva a repetir aquí sus propias palabras:

«Una investigación francesa llevada a cabo por los profesores Teindas y Thireau pone de relieve los efectos

(3) J. M. MORENO: «Presente y porvenir del material didáctico», en *El Material Didáctico*, núm. 17 de Notas y Documentos del CEDODEP, Madrid.

(4) JULIO ZÁRATE CARCEDO: «Enseñanza en evolución», en *El Magisterio Español*, Madrid, 10 de enero de 1968.

(5) FRANCISCA MONTILLA: «Democratización y gratuidad de la enseñanza», en *Escuela Española*, Madrid, 5 de enero de 1968.

tos deformadores de la imagen en las capacidades o aptitudes de adquisición y elaboración de los contenidos mentales. Los «ideogramas», o ideas expresadas a través de imágenes, en cuanto pueden ser captadas súbitamente, evitan al hombre el esfuerzo que supone el pensar discursivo, de tal modo que la ideogénesis se ve reducida a un proceso de yuxtaposición de imágenes o de sus representaciones mentales.

La proliferación de imágenes (cine, televisión, revistas ilustradas, *comic-books*...) y la frecuencia con que le son impuestas al sujeto recipiente disminuye el tiempo de incubación de las ideas. El tiempo de organización del material recibido y el de reacción a su estimulación es muy corto, por lo que la ideación no está sometida al proceso de maduración y de asentamiento que requiere todo aprendizaje. Esporádicamente el sujeto es estimulado por las situaciones familiares y escolares con otra intencionalidad, pero su menor intensidad y frecuencia no permite neutralizar los efectos anteriormente anotados. Al mismo tiempo, por el choque de unos estímulos con otros, se da lugar a reacciones frustrantes y agresivas por parte del sujeto.

El impacto de la imagen también ejerce efectos negativos sobre las zonas extramentales de la personalidad. Cohen-Séat ha descrito el mecanismo de lo que él llama la «fascinación fílmica». La oscuridad y el confort, notas típicas de los salones de espectáculos, surgen al sujeto en una atmósfera de semihipnotización favorecedora de los mecanismos de alineación de la personalidad. La alteración de los colores, el poder de la luz y el ritmo del film contribuyen a desintegrar las defensas personales del espectador. La imagen ejerce una «función norcotizante» sobre el psiquismo y favorece la aparición de actitudes pasivas y de otras formas patológicas de comportamiento.

Por la estructura misma de la comunicación por la imagen se favorece la aparición de formas de conducta estereotipada. La debilitación de los poderes críticos del sujeto y la imposición de un mensaje homogéneo sobre todos los espectadores produce efectos masificadores. Es sintomático en este sentido el influjo de los *slogans* de la televisión sobre el lenguaje infantil y los fenómenos de mimetismo psicológico.

Los sociólogos, por otra parte, señalan que el incremento actual de la delincuencia infantil y juvenil está relacionado con los efectos de la imagen. La agresividad, el erotismo y el confort que ponen de manifiesto frecuentemente las imágenes contribuye poderosamente a promover la inadaptación de los seres en formación. Es significativo que un 22 por 100 de los delincuentes franceses asisten tres veces por semana al cine. La frecuentación del cine y la delincuencia están correlacionadas positivamente. El profesor Mirams ha planteado la hipótesis de que la reiteración de los actos violentos puede crear formas de comportamiento condicionado reflejamente.

He aquí un complejo problemático al que han de dar respuesta los educadores teóricos y prácticos. «Cómo neutralizar los efectos negativos de tan poderosas fuentes de condicionamiento? Dos vías de acceso al problema se ofrecen: la formación del espectador y la modificación del mundo de la imagen con intencionalidad formadora. Ello exige la colaboración de sociólogos, políticos, psicólogos, técnicos y pedagogos» (6).

ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador Francisco Secadas publica en *Revista Española de Pedagogía* un interesante estudio sobre la problemática adolescente.

«El mundo moderno se empieza a inquietar por un problema inédito. Aquella etapa de la existencia que el hombre olvidaba como un «mal momento» de la vida, la *thoughtless youth*, de Woodsworth, la pesadilla de los años perdidos entre la niñez y la mocedad, de pronto se declara protagonista de la escena social, pierde la timidez, pulula, se agita, inquieta, desafía, agrede y lanza al ya turbulento mundo de la difícil convivencia humana el reto de su propio sistema de vida y de valor. ¿Qué le ocurre a la adolescencia? ¿Qué le pasa a la juventud?»

Secadas considera que en lugar de preguntarnos «¿qué es la adolescencia?» será mejor interrogarnos «¿qué es lo que le pasa a la adolescencia?».

«Porque—como dice el autor—cuando los contenidos sobre los que discurrimos son simples y la dinámica sencilla, los podemos reducir fácilmente a conceptos; encontramos con cierta facilidad cuál es el agente que opera, y es campo adecuado para aplicar el pensamiento que llamamos lógico. Pero cuando las situaciones se complican, cuando la multitud de causas hace confusos los mutuos influjos y efectos, cuando la dinámica es compleja, nos sentimos nosotros también confusos, indecisos, perplejos y «acomplejados» frente a esa caótica manifestación. De pronto nos encontramos cavilando no de una forma distanciada de la realidad, sino implicados y sumergidos en ella, y buscando razones profundas nos preguntamos: «¿Qué le pasa?», o, aún mejor: «¿Qué nos pasa, qué nos duele en la adolescencia?» Porque ahora, para nosotros, el problema es la adolescencia. Para nosotros y para todo el mundo.»

A continuación, aplicando un *análisis dimensional* a los problemas de la adolescencia, estudia los *aspectos o rasgos de la problemática adolescente*, que no deben confundirse con las características biológicas, ni siquiera con las psíquicas o sociales de esa edad. Estos gastos de la problemática adolescente son, según Secadas:

1. Imagen del adulto.
2. Hábito adolescente.
3. Iniciación (afectividad, autorrealización, independencia, adaptación, recreación, hábitos, salud, ocio, factores de trabajo personal, imagen del adolescente, tensiones y, el factor más importante, el trato intersexual).
4. *Status* (posición alcanzada, por sus atributos pertinentes, y perfilado aquí por constantes de adaptación, independencia, ideales, autoestimación, costumbres, relaciones, prestigio, familia y por los símbolos o atributos de estas situaciones).
5. Estabilidad económica (disponibilidades).
6. Ocio, diversión (viajes, deportes).
7. Autoridad (control, dependencia, normatividad, ética).
8. Factor profesional.
9. Autorrealización.
10. Factor de pertenencia.
11. Proyecto de vida.
12. Exito y prestigio.
13. Aceptabilidad.
14. Valores.
15. Matrimonio y familia.

A continuación Secadas somete a un tratamiento analítico de segundo grado las dimensiones comentadas arriba con objeto de alcanzar una visión más pro-

(6) AGUSTÍN ESCOLANO: «El impacto de la imagen», en *Escuela Española*, Madrid, 10 de enero de 1968.

funda y sintética de todo el conjunto de aspectos. A través de este *análisis profundo* analiza tres aspectos fundamentales: la *madurez*, la *adolecencia*, la *autoridad*. Estudiados pormenorizadamente, el autor llega a estas conclusiones:

«El problema de la adolescencia, a mi juicio, estriba en esta falta de comprensión que, partiendo de arriba inicialmente, se expande en la fenomenología de contrariedad de la adolescencia. Como consecuencia, falta la compenetración entre las dos generaciones, y, sobre todo, se entorpece la facilidad y fluidez necesarias para la asimilación natural de los valores adultos por el adolescente. Como esta incorporación a la comunidad se hace progresivamente más difícil en ellos, porque la sociedad es progresivamente más compleja, se arredran e intimidan; y los fracasados se reúnen para

consolarse. *La adolescencia problemática conduce a una juventud frustrada.*

Esa juventud, o resuelve la frustración con reacciones agresivas, desafía a la policía, a los padres, a la autoridad, llegando no pocas veces a la delincuencia, o renuncia, y al abdicar se repliega sobre sí misma, se droga, se recluye, se aísla y se desentiende de la sociedad y de los valores que la articulan y sustentan.

El problema está aquí. Los educadores tienen la palabra» (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) FRANCISCO SECADAS: «La problemática adolescente», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, julio-septiembre de 1967.