

Mayo - Octubre, 1973



**Revista de
Educación**

Educación
universitaria



CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Velarde Fuertes

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

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



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria

Depósito legal: M 57/1958

Imprime: Boletín Oficial del Estado

Números 227-228 ☆ Mayo-octubre 1973



Revista de Educación

Año XXI nº 227-228

Mayo - Octubre, 1973

Sumario

Página

PRESENTACION

ESTUDIOS

- W. TAYLOR: La evolución de las estructuras de enseñanza superior en Europa. x 5
- J. CAPELLE: Tendencias y perspectivas de la reforma de las enseñanzas superiores con vistas a la educación permanente. x 20
- A. REYNA: Reforma Silió de autonomía universitaria. 54
- A. OLIVEROS: La formación de personal en los sistemas educativos. x 81
- J. L. PEREZ SANCHEZ: Los Colegios Mayores: Historia de un Decreto. x 90
- F. H. TEJERO: La Junta Nacional de Universidades. x 97

DOCUMENTACION

- Conclusiones de la Conferencia de la OCDE sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria. x 101

ACTUALIDAD EDUCATIVA

- Reuniones y Congresos 120
- Seminarios 131

Información educativa: *República Federal de Alemania*: Límites constitucionales a la reforma de la educación superior. *Bélgica*: Selectividad en el acceso a la Universidad. *Dinamarca*: Proyecto de extensión de la escolaridad. *España*: Creación de centros universitarios. *Estados Unidos*: Informe sobre la Educación Superior. *Francia*: Nuevas

Sumario

Página

Orientaciones de la política educativa. <i>Gran Bretaña</i> : Programa educativo del partido laborista. <i>Países Bajos</i> : «Numerus clausus» en la educación superior. <i>India</i> : Mayor importancia a la educación primaria. <i>Perú</i> : Reforma del Sistema educativo. <i>Suecia</i> : Exito de las experiencias audiovisuales. <i>Suiza</i> : Reforma de la Universidad de Ginebra. <i>Turquía</i> : Reforma de la legislación universitaria. <i>URSS</i> : Prioridad a la formación ideológica. <i>Colegio de Europa</i> : Coloquio sobre política universitaria. <i>ONU</i> : Universidad de las Naciones Unidas. <i>UNESCO</i> : Déficit de la Organización.	139
Estadística	166
LA EDUCACION EN LAS REVISTAS	168
CRONICA LEGISLATIVA	187
BIBLIOGRAFIA	
Notas críticas	
B. SCHWARTZ: <i>L'Education demain</i> .—F. BOURRICAUD: <i>Universités à la dérive</i> , Stock, París, 1971.—A. ALVAREZ MORALES: <i>Génesis de la Universidad española contemporánea</i> . Madrid, 1972.	195
Noticias de libros	
OCDE: «Classification des systèmes d'enseignement».—OCDE: «Planification à long terme des politiques d'enseignement».—BARBARA BURN B. y otros: «Higher education in nine countries» (A comparative study of colleges and universities abroad).—HERBERT J. ABRAHAM: «Les problèmes mondiaux à l'école: Le rôle des Nations Unies. JOSE LUIS RODRIGUEZ DIEGUEZ y otros: «Publicidad y enseñanza».—DAVID ISAACS: «Cómo mejorar la dirección de los centros educativos».—JESUS LOPEZ MEDEL: «Meditación sobre la reforma educativa».—J. L. GONZALEZ SIMANCAS: «Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad».—J. L. GARCIA GARRIDO: «Los fundamentos de la educación social».	202

Presentación

Desde hace algunos años la Universidad padece una crisis profunda y generalizada en casi todos los países. Las causas de esta crisis podríamos reducirlas a tres: masificación, inadaptación al empleo y crisis de fines. El incremento del número de alumnos ha desbordado los medios personales y materiales de la institución. O dicho en otros términos, no ha habido una respuesta adecuada al reto de la masificación. Por otra parte, el desajuste entre la débil diferenciación de las formaciones propuestas por el sistema universitario y la creciente diferenciación profesional se ha ido agrandando. Por último, se han puesto en duda los fines tradicionales de la Universidad.

Frente a esta crisis ha habido varios tipos de respuesta. Mientras unos tratan de aferrarse a la vieja universidad de hace cincuenta años, otros prefieren pensar nuevos objetivos y estructuras para ella; mientras unos sugieren soluciones a corto plazo, otros estudian planes a largo plazo. En todo caso, lo cierto es que en estos últimos años se ha producido un aluvión de leyes e informes en torno a la Universidad o a los sistemas educativos en general que indica la preocupación por estos problemas. También, como es lógico, en el terreno doctrinal hay magníficas aportaciones de especialistas y profesores que tratan de sugerir ideas sobre este difícil problema de la Universidad.

En el presente número de la REVISTA, dedicado íntegramente al problema universitario, aparecen varios artículos de prestigiosos especialistas en educación.

W. Taylor, de la universidad de Bristol, presenta un amplio balance de la revolución de las estructuras de la enseñanza superior en Europa. Parte de estos

dos principios: a) los estudios superiores deben estar abiertos para todos aquellos que tienen las aptitudes y la capacidad necesaria para iniciarlos y que deseen hacerlo; b) el acceso a la enseñanza postsecundaria no debe denegarse en ningún caso por razones de raza, de dinero, de categoría social, de origen regional o de religión.

Sentados estos dos principios, pasa revista a diversos tipos de estructura universitaria haciendo un análisis comparado de ellos. En este sentido critica los colegios de primer ciclo que, según él, responden a una excesiva especialización y constituyen, en todo caso, una solución a corto plazo. Por último, termina estudiando las posibilidades de la educación permanente.

«Un espectáculo que presenta aspectos de una obra de construcción y de una obra de demolición sigue siendo todavía el de una universidad buscando su camino», dice el rector Capelle en su artículo Tendencia y perspectivas de la reforma de las enseñanzas superiores con vistas a la educación permanente. En este amplio estudio se muestra decidido partidario del principio del mérito como elemento de valoración para la entrada en la Universidad. ¿La educación permanente es una auténtica solución o más bien el aplazamiento de un problema?

«La universidad de 1985 —concluye Capelle— será el lugar privilegiado donde los ciudadanos vendrán a adquirir los conocimientos a los que aspiran los individuos, con tal, sin embargo, de que se cumplan las condiciones convenientes de flexibilidad y de aprobación.»

Una de las cuestiones más polémicas dentro del mundo de la educación española ha sido —y es— el de la autonomía universitaria. En el período que va desde 1919 a 1922 el ministro de Instrucción Pública, Sillio, llevó a cabo uno de los intentos frustrados de conceder una amplia autonomía a las universidades. La reforma recibió innumerables críticas desde diversos sectores y el nuevo ministro Montejo suspendió de modo definitivo el régimen de autonomía universitaria.

Sobre este plan de autonomía universitaria, A. Reyna hace un estudio minucioso en el que analiza tanto el contenido de las disposiciones como las vicisitudes que sufrió el proyecto en su efímera vigencia.

Sobre el problema de la formación del personal docente, el profesor A. Oliveros, experto de UNESCO durante muchos años en Latinoamérica, estudia desde el punto de vista del análisis de sistemas, las interrelaciones entre la formación del personal docente, el sistema escolar y el sistema social.

F. Hernández Tejero pasa revista a la Junta Nacional de Universidades «órgano asesor del Ministerio de Educación y Ciencia para la coordinación de éstos», sus funciones y organización. Por último, J. L. Pérez Sánchez estudia la gestación y contenido del reciente Decreto de Colegios Mayores.

Estudios.

LA EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA *

Profesor W. TAYLOR
Director de la School of Education.
Universidad de Bristol

INTRODUCCION

Me han solicitado que dedique mi informe a las estructuras de la enseñanza postsecundaria y me alegro de que los organizadores del coloquio hayan subrayado este tema. Me gustaría mostrar que se tiende a llegar a un acuerdo sobre ciertos principios en los que podrían inspirarse en el futuro las enseñanzas postsecundarias europeas. Pero no se dibuja claramente ninguna tendencia en lo referente a la aplicación de estos principios, las formas institucionales a prever y las medidas que requieren su puesta en práctica.

Mi informe comprenderá cuatro partes. En la primera, mencionaré alguno de los principios que han señalado estos últimos años los debates nacionales e internacionales, de los cuales han sido objeto las enseñanzas postsecundarias. Haré seguidamente algunas observaciones generales sobre la forma en que los Estados miembros han intentado poner en práctica estos principios en sus políticas de enseñanza postsecundaria. Mostraré que las medidas ya adoptadas permiten el optimismo, pero que es conveniente no responder a los problemas inmediatos con soluciones a corto plazo, que puedan comprometer las transformaciones estructurales e institucionales necesarias. Finalmente me gustaría mostrar que quizá fuese posible elaborar una estrategia a largo plazo de reforma de las enseñanzas postsecundarias, a partir de las nociones de educación permanente y recurrente.

PRINCIPIOS DE EVOLUCION

El principio siguiente relativo a la organización de conjunto de las posibilidades de educación postsecundaria (tal como lo enuncia la Comisión Robbins en el Reino Unido), me parece comúnmente admitido: los estudios superiores

* La REVISTA DE EDUCACION agradece al Consejo de Europa la autorización concedida para traducir y reproducir este artículo, aparecido en el *Information Bulletin*, núm. 3, 1972.

deben encontrarse abiertos para todos aquellos que tienen las aptitudes y la capacidad necesaria para iniciarlos y que desean hacerlo. No obstante, se imponen dos restricciones. Las consideraciones de empleo siguen siendo primordiales, cuando se trata de determinar el número de estudiantes que accederán a ciertas profesiones, enseñanza y medicina, por ejemplo. Además, el principio de la «demanda social» o de «la demanda privada», que acabo de mencionar, implica únicamente la necesidad de ofrecer algunos cursos en un establecimiento, independientemente del lugar en que se encuentre, y no la obligación de adaptar enteramente a la demanda los ciclos de estudios propuestos o las dimensiones de establecimientos particulares. En otros términos, es posible imponer un *numerus clausus* en un sector dado sin infringir este principio. Esta observación es válida para la definición que da la Comisión Robbins de la demanda social, pero no se aplica exactamente al aserto del Comité Noruego Ottensen según el cual: «... todos aquellos que deseen beneficiarse de una educación postsecundaria deberían poder encontrar una fórmula totalmente aceptable a su nivel de cualificación».

Un segundo principio de conjunto, generalmente aprobado, se refiere a la igualdad de acceso a la enseñanza postsecundaria: cualquiera que sea capaz de beneficiarse de esta enseñanza, debe tener la posibilidad de obtener las cualificaciones requeridas para seguir los cursos adecuados. El acceso a la educación postsecundaria, no debe denegarse, en ningún caso, por motivos de raza, de dinero, de categoría social, de origen regional o de religión.

Sin embargo, en lo que concierne a la participación en la enseñanza postsecundaria, las desigualdades sociales son grandes en todos los países y no parece ser que hayan disminuido en el curso de los últimos decenios. En todas partes, y desde el punto de vista de los recursos de mano de obra, la proporción de estudiantes pertenecientes a la clase dirigente y a la clase media es muy elevada, mientras que las clases menos privilegiadas están infra-representadas. Las declaraciones de principios sobre la igualdad de acceso a la enseñanza superior y las medidas financieras adoptadas para mejorar las oportunidades de estas últimas han logrado resultados despreciables (Mosteller and Moynihan, 1972; Little and Smith, 1972). Es evidente que esta desigualdad encuentra sus raíces en el sistema social y educativo y es poco probable que la reforma de las modalidades de admisión a la enseñanza superior, para la edad de dieciocho años, puede ejercer una influencia sensible sobre tendencias sociales tan profundas.

En ciertos países, la proporción de mujeres inscritas en los establecimientos superiores, universitarios o no, ha aumentado considerablemente, sin que se pueda establecer ninguna relación muy clara entre esta evolución y el desarrollo general de las posibilidades. No por ello deja de ser un hecho que, en las tres cuartas partes de los Estados europeos, los hombres tienen de dos a cuatro veces más probabilidades que las mujeres de seguir estudios postsecundarios [OCDE, 1972 (i)].

En tercer lugar, la mayor parte de los países reconocen que existen numerosos factores —mejora constante en la calidad de la enseñanza primaria y secundaria, aumento probable para cada grupo de edad del número de aquellos que obtendrán las calificaciones exigidas a nivel terciario, motivaciones más fuertes, tendencias demográficas, y, a pesar de las fluctuaciones a corto plazo, utilidad de los estudios superiores en la vida profesional—, que impondrán un desarrollo constante de las posibilidades en el curso de la década de los 70.

En numerosos países, esta expansión no será sin duda tan rápida como lo ha sido durante el decenio pasado, pero seguirá siendo muy fuerte.

En cuarto lugar, los especialistas, que intentan determinar el alcance y la naturaleza de esta expansión, conceden cada vez más importancia a sus consecuencias sobre las finanzas públicas y, sobre todo, a la distribución de los créditos, en función de las prioridades. De 16 países europeos examinados recientemente, uno sólo dedica más del 20 por 100 de los gastos públicos a la educación; la cifra es del 15 al 20 por 100 en seis países; del 10 al 15 por 100 en siete países, y desciende por debajo del 10 por 100 en dos países. Por extrapolación, se puede prever que, en 1980, ocho o nueve de estos 16 países dedicarán más del 20 por 100 de los fondos públicos a la educación que, en ciertos Estados, la proporción excederá del 30 por 100. Según estas cifras, si la demanda y los costos por unidad siguen aumentando, la parte de los recursos absorbidos por la educación será tan considerable que suscitará, desde luego, resistencias por parte de otros sectores de la economía.

Pero no se trata simplemente en este caso de gastos globales de educación. La enseñanza postsecundaria suscita problemas particulares. En un informe reciente, el secretario de Estado para la educación del Reino Unido, señaló que un crecimiento anual del 6 por 100 era necesario para seguir ofreciendo posibilidades, equivalentes a las que existen actualmente, a aquellos que desean hacer estudios superiores y que poseen las cualificaciones requeridas. Este porcentaje de crecimiento bastaría para absorber casi la mitad de los aumentos de créditos previstos para los diez próximos años en materia de educación. Los medios para reformar los demás sectores de la enseñanza se encuentran, pues, limitados. Hay que prever, asimismo, entre los gastos que se impondrán, la renovación de los locales escolares, una formación más larga y más sistemática del personal docente en el ejercicio de sus funciones, la reducción de las proporciones personal docente/estudiantes y el crecimiento de los créditos destinados al personal no docente y al equipo. Pero se empieza a admitir que la rentabilidad de las diversas inversiones debe calcularse y esta evaluación tendrá una influencia evidente sobre las decisiones relativas a la enseñanza postsecundaria.

En quinto lugar, la enseñanza superior se considera, cada vez menos, como un período de estudios de dedicación plena, de tres a cinco años, que se realiza tras unos estudios secundarios completos y acaba a los veintidós o a los veintitrés años, a no ser que se emprendan estudios de tercer ciclo altamente especializados. Esta concepción se ha transformado por varias razones: evolución tecnológica y social tan rápida, que la capacidad adquirida durante los dos primeros decenios de la vida, resulta anticuada antes de que acabe la actividad profesional; carácter episódico del desarrollo de la personalidad; necesidad de dar otras posibilidades a los adultos que no han hecho estudios postsecundarios, por falta de motivación debido a las circunstancias. Todos estos elementos inducen a reconocer que la enseñanza postsecundaria debe organizarse de modo tal, que incite a los interesados a poner continuamente al día sus conocimientos teóricos y prácticos, que ofrezca a los adultos una formación profesional de iniciación o de perfeccionamiento, gracias a cursos y a un apoyo financiero apropiados, que las condiciones de acceso sean flexibles y que la evaluación de los conocimientos sea satisfactoria...

Finalmente, observamos un deseo de reducir las diferencias de estatuto entre establecimientos, por ejemplo, otorgando cualificaciones iguales después

de ciclos de estudios del mismo nivel y de la misma duración, sin tener en cuenta el lugar en que se han realizado éstos y facilitando el traslado de los estudiantes y de las unidades capitalizables entre establecimientos.

Como lo indica un documento publicado recientemente por la OCDE: «Lo que interesa hacer urgentemente, en todos los países miembros, es poner a punto estructuras de planificación y de control que favorezcan la diversidad, sin crear formas nuevas de discontinuidad.»

Esta lista de seis principios —demanda social, igualdad de acceso, extensión de las posibilidades, consideración de la relación oportunidad/coste, puesta en práctica de la educación permanente, diversidad sin discontinuidad— es indicativa y no exhaustiva.

ESTRUCTURAS ESTABLECIDAS A NIVEL POSTSECUNDARIO

He indicado en otra parte que, según mi opinión, cualquier esquema válido de las reformas institucionales, en el plano europeo, tenía que comprender ocho tipos diferentes de instituciones (Taylor, 1971). En primer lugar, en los diez años transcurridos, se han visto crear numerosas universidades nuevas que tienen varios puntos en común: Gozan plenamente sin equívoco del estatuto oficial de institución universitaria; las normas de acceso y los criterios de enseñanza son jurídicamente idénticos para todos los establecimientos de un país; estas universidades tienen derecho a conceder a los estudiantes diplomas propios o presentar candidatos a exámenes nacionales; el nivel de las actividades de investigación, la estructura de varias facultades o pluridisciplinaria, y la financiación son las mismas que en las universidades más antiguas. Estas instituciones han sido frecuentemente innovadoras en la organización de sus departamentos, así como en la disposición y el contenido de los cursos.

Por otra parte, algunas nuevas universidades se han formado a partir de estructuras existentes, por división, por fusión (París, Lovaina, Bruselas, Newcastle, etc.), o mediante la promoción de instituciones que no eran antaño universitarias. Como la Universidad tradicional es el modelo predominante de educación postsecundaria, las demás categorías de establecimientos del mismo nivel han tendido a buscar y a obtener el pleno estatuto universitario. Esta particularidad puede mejorar el nivel de estas instituciones e imprimirles más dinamismo, puede también, en detrimento de sus objetivos primeros, hacerles despreciar las actividades para las cuales han sido creadas en provecho de estudios más avanzados o de un comienzo en la investigación.

En tercer lugar, muchos países han implantado establecimientos postsecundarios no universitarios, volviendo a clasificar aquí también instituciones existentes de educación de adultos o de enseñanza técnica o creando estructuras nuevas donde se dispensa una enseñanza postsecundaria de nivel elevado, durante un período más breve que el de estudios universitarios normal. Los Institutos universitarios de tecnología franceses y las escuelas superiores de distrito noruegas ilustran esta evolución.

En cuarto lugar, se han obtenido nuevas estructuras por medio de la asociación federal de establecimientos nuevos y ya existentes. Los centros universitarios daneses y la universidad polivalente alemana representan tentativas para reunir en un mismo contexto ciclos de estudio y niveles muy diversos.

En quinto lugar, se han realizado esfuerzos para instaurar marcos institucionales que permitan estudios universitarios que ofrezcan cursos por correspondencia, emisiones radiodifundidas y televisadas, cursillos de verano, con dirección y control locales y regionales de los estudios. El establecimiento más importante de este tipo es la Open University británica, que es actualmente la mayor del país con más de 40.000 estudiantes.

En sexto lugar, todos los países poseen numerosos establecimientos profesionales y técnicos no universitarios, que se considera exigen, por lo general, para los exámenes de ingreso o para los cursos y los diplomas concedidos, aptitudes intelectuales inferiores a las que exigen las universidades y que preparan para un nivel profesional inicial algo inferior.

En séptimo lugar, la formación del personal docente se ha desarrollado mucho, debido, en parte, a la penuria crónica de profesores, que han conocido numerosos países miembros en el curso de los años 50 y 60 y ha contribuido notablemente al aumento global del número de estudiantes. En ciertos países (Finlandia y República Federal de Alemania, por ejemplo) se ha intentado asimilar esta formación a la que aseguran las universidades. Se puede pretender, en efecto, que en un sistema satisfactorio de educación permanente o recurrente, todos los adultos miembros de la sociedad que aprende deben desempeñar una función de personal docente y es preciso, por consiguiente, generalizar los conocimientos en materia de pedagogía y de comunicaciones. La reclasificación, de la que hablé a propósito de las nuevas universidades y de las instituciones postsecundarias no universitarias, ha afectado asimismo los establecimientos especializados en la formación de personal docente, y muchas escuelas normales antiguas pueden otorgar ahora licencias a sus alumnos y darles cursos que no conducen necesariamente a una carrera en la enseñanza en clase.

Finalmente, numerosas evoluciones han afectado la educación de los adultos durante o después del trabajo. Aquí también las innovaciones son demasiado diversas para compararlas con las categorías existentes y se acercan por alguno de sus aspectos a otros desarrollos, como la universidad abierta, y a los sistemas de enseñanza técnica más recientes.

Los especialistas han intentado clasificar repetidas veces todos estos cambios de estructura, en función de un pequeño número de modelos. El profesor Burton Clarke, de la Universidad de Yale, ha apuntado, por ejemplo, recientemente, la idea siguiente: existen de hecho dos grandes tipos de establecimientos superiores no universitarios, la «universidad alternativa» y el «colegio de primer ciclo» [OCDE, 1971 (ii)]. La organización más característica de lo que Clarke llama «universidad alternativa» es el sistema binario inglés, en el cual los institutos técnicos y demás establecimientos postsecundarios, compiten con las universidades tradicionales y conceden diplomas de primer y de segundo grados. Los titulares de los diplomas, obtenidos en estas instituciones, pueden ocupar puestos de responsabilidad lo mismo que los estudiantes de las universidades tradicionales.

El «colegio de primer ciclo» es muy diferente y adopta formas variadas: acoge a todos aquellos que han terminado sus estudios secundarios y constituye una etapa de selección, o bien ofrece únicamente una enseñanza corta centrada en la utilidad profesional inmediata, o asocia estos dos aspectos. Un informe reciente sobre la enseñanza postsecundaria en Estados Unidos, donde los «colegios de primer ciclo» son muy numerosos, y donde la comi-

sión Carnegie ha subrayado la necesidad de seguir desarrollando los establecimientos de este tipo, contiene las observaciones siguientes. Las «escuelas abiertas» (Junior et Community College) se transforman en

«instituciones amorfas, de nivel relativamente bajo, cada vez más amplias, cada vez más dominadas por el Estado, donde una enseñanza de dos años sirve a otros intereses que no son los de los estudiantes... Los responsables de las universidades tradicionales consideran estos colegios como amortiguadores que permitirán a sus establecimientos salvaguardar su integridad pedagógica y dedicarse a los trabajos más interesantes. Los funcionarios de la enseñanza secundaria ven en ellos la posibilidad de no encargarse ya de preparar por sí mismos a los alumnos para carreras importantes. El público estima que tales instituciones responden a una de las exigencias principales de la sociedad —la igualdad de oportunidades en materia de educación— sin darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes de estos colegios no obtienen sus diplomas.» (Newman, 1971.)

El informe preconiza un cambio de orientación, gracias al cual las instituciones de ciclo corto cumplirían una función precisa y ya no serían los mecanismos de selección y de filtrado de las universidades propiamente dichas.

Estos elementos ponen de relieve la dificultad de conciliar unidad y diversidad, de permitir los traslados de estudiantes y de unidades capitalizables entre instituciones y ciclos diversos, asignando a los nuevos establecimientos una función bien definida y liberándolos de las ideologías universitarias tradicionales. No puede uno dejar de pensar que, en ciertos países, los responsables de las decisiones políticas han abandonado la esperanza de transformar estas ideologías y estiman que el mejor medio de reformar la enseñanza postsecundaria consiste en desarrollar los ciclos de estudio y las instituciones de reemplazo, método que convertiría el sector universitario en un campo todavía más selectivo, cerrado y quizá inadaptado.

Unos documentos, publicados recientemente por la Secretaría de la OCDE, proponen una clasificación de los nuevos establecimientos postsecundarios un poco más compleja, ya que se basa en una división en cuatro categorías. Estas cuatro categorías son las siguientes: la universidad integrada, que unifica todos los ciclos largos y cortos, los estudios y las instituciones generales y profesionales; el sistema binario, en el cual la distinción entre universidades y demás establecimientos superiores se mantiene, aunque estos últimos tienen la posibilidad de competir con las universidades; la asociación en la que los sectores universitarios y no universitarios coexisten y están estrechamente relacionados y donde se fomenta la movilidad de los estudiantes y del personal docente; finalmente, el colegio universitario multilateral, correspondiente a las instituciones de primer ciclo de Clarke, que constituye una etapa obligatoria al finalizar los estudios secundarios.

Tales modelos son útiles en el sentido que revelan tendencias generales. Sin embargo, ya se utilice una clasificación simple o compleja para definir los acontecimientos ocurridos en Europa, en el curso de los diez a los veinte últimos años, resulta difícil pretender que nos hallamos ante sistemas de educación postsecundarios ordenados o lógicamente concebidos. Los debates actuales sobre la educación permanente y recurrente representan un esfuerzo para in-

cluir instituciones y ciclos muy variados en un marco más claramente articulado, mejor adaptado a las necesidades probables de la sociedad y de la economía, así como a las motivaciones y a las aspiraciones individuales.

LA CRISIS PREVISIBLE EN LA EDUCACION POSTSECUNDARIA

Una sala medio llena, que un actor puede encontrar alentadora, puede parecer desesperadamente vacía para el director del teatro. Asimismo, la evolución de las enseñanzas postsecundarias, en el curso de los veinte últimos años, se puede considerar ya como un triunfo conseguido frente a numerosas dificultades financieras, políticas y pedagógicas, ya como el resultado de medidas improvisadas frente a problemas esenciales, cuyas dimensiones e importancia verdaderas quedan por reconocer, para hallar las soluciones adecuadas. Pero observo cierto cansancio cuando se habla de crisis de la enseñanza. Del mismo modo que los periódicos deben anunciar una catástrofe diaria para despertar el interés de sus lectores, los especialistas de la educación y los organizadores de conferencias parecen imaginar una crisis cada año para llenar sus anfiteatros y las páginas de sus periódicos. ¿Por qué hablar en estas condiciones de otra crisis más?

Me parece que nos hallamos ante problemas de legitimidad y de esperanzas decepcionadas, que justifican, a pesar de la tranquilidad aparente de los campus, el que se hable de crisis. Las transformaciones más evidentes que han afectado a la educación postsecundaria durante la década de los años 60 han sido, sobre todo, cuantitativas; entre 1955 y 1970, el número de estudiantes se ha duplicado, o ha aumentado más todavía, en la mayor parte de los países europeos. Este fenómeno no era simplemente demográfico. Era el resultado de un aumento importante de la proporción de jóvenes que deseaban y obtenían plazas en las universidades y demás establecimientos superiores. Un desarrollo tan rápido ha sometido a estas instituciones y a los sistemas de los que formaban parte a presiones muy fuertes y ha contribuido ampliamente a la puesta en marcha de las reformas institucionales, que se encuentran todavía en curso de aplicación. En todos los países europeos, los intentos realizados para prever y controlar las consecuencias del crecimiento por reformas y una planificación sistemática, han seguido al período de expansión máximo en lugar de precederlo. Ha hecho falta tiempo para admitir que unos datos cuantitativos creaban problemas cualitativamente nuevos.

La explosión de la demanda a nivel terciario, ha sido provocada por el aumento del número de jóvenes que terminan sus estudios secundarios, y este aumento prosigue. Las posibilidades de crecimiento futuro parecen enormes si se tiene en cuenta que, en la mayor parte de los países europeos, una cuarta parte solamente de los habitantes pertenecientes a los grupos de edad estudiados, obtienen certificados de fin de estudios secundarios que les permite el acceso a la enseñanza superior.

En los países en los que se ha intentado extrapolar las tendencias actuales de lo que se ha llamado el porcentaje de «supervivencia» o de transición «secundaria» («*secondary survival*» y «*secondary transition*» rate), teniendo en cuenta la evolución demográfica y otros factores, se ha llegado a la conclusión de que la demanda de plazas en la enseñanza postsecundaria podría duplicarse otra vez al comienzo de los años de la década de los 80.

A pesar de la aparición, sobre todo en el curso del último decenio, de nuevas formas de ciclos y de instituciones postsecundarias, son las universidades las que han conocido la expansión más rápida. En varios países europeos, los establecimientos superiores no universitarios, aseguran ahora la mitad de la educación postsecundaria total; sin embargo, durante el período considerado, los sectores universitarios y no universitarios, se han desarrollado aproximadamente al mismo ritmo.

Nos hemos alegrado de esta evolución porque los veinte últimos años se habían caracterizado, en la mayor parte de los países desarrollados y en la mayor parte de los sectores, por una penuria de mano de obra altamente cualificada. Pensábamos, además, que el desarrollo de la enseñanza superior contribuía a asegurar el tipo de crecimiento que aumenta el número de empleos.

Empezamos ahora a cosechar lo que hemos sembrado. En el curso de los dos últimos años, el malestar de los estudiantes ha sido desplazado de las órdenes del día de las reuniones y de las primeras páginas de los periódicos por las preocupaciones relativas al paro forzoso de los mandos y al alcance práctico de los estudios. En el mismo momento en que los graneros empiezan a llenarse, la forma de expansión económica que trae consigo una demanda de mano de obra muy cualificada, resulta más difícil de obtener y, lo que es más grave, se considera caduca en ciertos medios. Los profetas de apocalipsis ecológica, los expertos en agotamiento de recursos y los extremistas políticos han creado un clima en el cual se considera deshonroso un porcentaje de crecimiento elevado y un PNB en aumento; estos elementos, que indicaban antaño la salud y la vitalidad de la sociedad, se han convertido en los símbolos de una especie de degenerescencia moral. Los titulares de diplomas universitarios tienen cada vez más dificultades para encontrar los empleos para los cuales se creen cualificados, y expresan sus quejas. Como pertenecen a grupos sociales políticamente importantes, y como también una inteligencia decepcionada o sin empleo podría ser, según opinan algunos, una amenaza para el orden social, estas quejas han despertado simpatía. Sin embargo, en la mayor parte de los países, el número de titulares de diplomas universitarios que buscan puestos y no los encuentran, es muy reducido. Se trata más de una crisis de espera decepcionada que de una crisis de empleo.

Cuando yo era estudiante, hace veinticinco años, sólo el 2 ó el 3 por 100 de mi grupo de edad llegaban a la Universidad. A condición de demostrar un mínimo de capacidad y de habilidad social, mis contemporáneos, y yo mismo, podíamos esperar razonablemente un estatuto profesional elevado. Actualmente, 0,5 e incluso 20 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los dieciocho y los veintidós años, llegan a la enseñanza postsecundaria. La demanda de mano de obra altamente cualificada ha aumentado evidentemente en el curso de los veinticinco últimos años; no cabe duda de que el sector terciario se ha desarrollado. Pero esta expansión no ha sido tal como para que todos los diplomados de hoy puedan esperar obtener las categorías de puestos que estaban disponibles en una época en que los estudiantes, que salían de las universidades, eran mucho menos numerosos.

Algunos han sacado la conclusión de que había llegado el momento de poner fin al desarrollo de las posibilidades en la enseñanza superior. Se refieren a los gastos crecientes que impone este desarrollo y a la carga resultante para las finanzas públicas. En el Reino Unido, por ejemplo, el costo para un estudiante de la enseñanza superior es aproximadamente diez veces más

elevado que para un alumno de la enseñanza primaria; además, para ciclos de una duración y de un nivel comparables, los créditos necesarios a los establecimientos superiores no universitarios, no difieren mucho de los del sector universitario. Son incluso más importantes en ciertos casos. Pero resulta imposible preconizar la interrupción de la expansión si la base de la política seguida sigue siendo la «demanda privada»; y se puede afirmar que ningún otro principio resulta admisible en las sociedades democráticas. Las dificultades de empleo pueden influenciar la demanda, pero es poco probable que puedan tener un efecto a largo plazo (Ashby, 1971). A medida que la calidad de la enseñanza primaria mejore y que aumente la proporción de titulares de diplomas de fin de estudios secundarios, los jóvenes desearán acceder cada vez más a la enseñanza postsecundaria. Pero es evidente que las esperanzas de estos jóvenes, en materia de empleo y de estatuto social, tendrán que modificarse considerablemente si se quiere evitar una decepción generalizada y el paro forzoso de los mandos. En cierta medida, estos temores y frustraciones son debidos al hecho de que seguimos formando a la mayoría de nuestros estudiantes en un marco institucional, que ha sido, durante mucho tiempo, el caldo de cultivo de una élite social, económica y política. No resulta sorprendente que los estudios en las universidades engendren esperanzas engañosas; los programas y la organización de estos establecimientos están concebidos para tareas completamente diferentes de las que tienen que cumplir la mayor parte de los estudiantes de hoy.

¿Qué hacer para poner remedio a este estado de cosas? Tenemos que centrar ahora nuestra atención en la necesidad de adaptar mejor la enseñanza postsecundaria a las exigencias prácticas. Los estudiantes y los empresarios piden que los estudios tengan una utilidad profesional demostrable que permita a los interesados ganarse la vida. Los que temen la influencia social y política de numerosos sociólogos, filósofos y juristas sin trabajo o subempleados se asocian a estas reivindicaciones, acordándose de que los alumnos de las escuelas profesionales, en el Reino Unido por lo menos, tienen el cabello corto, están bien educados y que se encuentran, por lo general, en la medida en que se les puede ver durante los períodos de trastornos universitarios, en el buen lado de las barricadas. Sin embargo, tales juicios carecen de perspicacia. Nuestro conocimiento de las transformaciones sociales y tecnológicas, nuestra capacidad de prever las necesidades futuras de mano de obra y los medios de que disponemos para adaptar la enseñanza a las posibilidades de empleo, no nos permiten organizar estudios apropiados en el sentido en que ciertos especialistas contemporáneos lo solicitan.

En cuanto a la planificación en el campo de la mano de obra, la experiencia de los años sesenta tendría que habernos convencido de que es imposible determinar las dimensiones y la organización de la enseñanza postsecundaria, según una interpretación estrecha de las necesidades económicas y profesionales (Ahamad, Blaug et al., 1972). Como casi todas las elecciones sociales, las decisiones en la materia deben seguir siendo políticas, resultar de una combinación sutil de actitudes y de opiniones sobre la educación, de cálculos electorales y de presiones ejercidas por los diversos grupos de interés. La educación postsecundaria será objeto de una demanda creciente, no solamente porque aporta ventajas económicas, sino también porque se la considera, cada vez más, como un valor en sí. La mayor parte de los países europeos atraviesa una etapa de transición. Una educación, que se reservaba antaño a la élite del dinero o del talento, comienza a dispensarse al nivel de las masas.

Se puede prever que la aspiración a estudios postsecundarios se seguirá generalizando todavía más en las poblaciones de estos países, y se habla incluso de enseñanza secundaria universal.

No se trata únicamente, y quisiera subrayar este punto, de ofrecer mejores empleos a los individuos y de acelerar la expansión económica de las sociedades. Para reducir el problema a su más simple expresión, ¿podemos realmente contentarnos con un sistema de enseñanza en que la mayoría de los jóvenes, al final de su escolaridad, sólo retienen, del conflicto que ha opuesto a Inglaterra y a España en el siglo XVI, la visión de los valientes marinos británicos persiguiendo los galeones españoles, y no conocen apenas el funcionamiento de los gobiernos y el significado de los convenios colectivos, ni saben tampoco por qué las revoluciones no hacen jamás tabla rasa con el pasado? Tenemos pocas probabilidades de crear el mundo pacífico, civilizado, centrado en el desarrollo personal que deseamos la mayor parte de nosotros, si conservamos una educación tan limitada y deficiente. Necesitamos perspectivas muy diferentes. Sin embargo, se impone una certidumbre: los métodos universitarios tradicionales ya no se pueden aplicar y una proporción cada vez más creciente de la población quiere acceder a la educación postsecundaria, siendo así que toda sociedad civilizada debe satisfacer dichas aspiraciones. Se necesita una fórmula enteramente nueva.

Herederos de tradiciones y de estructuras institucionales, pocas veces podemos eliminar lo que existe para sustituirlo por estructuras enteramente nuevas. Además, a pesar de lo que piensan los partidarios de trastornos apocalípticos, tales métodos no nos aportarían nada. Nuestro punto de partida debe ser la situación presente.

Lo esencial del problema se puede enunciar de forma bastante sencilla: ¿Cómo asegurar condiciones tales que se pueda mantener el más alto nivel de investigación y de conocimientos, que se atraigan a los investigadores y sabios más competentes y que se puedan desarrollar las nuevas ideas esenciales para el progreso tecnológico y social, al mismo tiempo que se siguen ampliando las posibilidades de educación, democratizando a la vez el acceso y la gestión interna de la enseñanza, y respondiendo a las necesidades de estudiantes, sin duda muy diferentes intelectual y socialmente de aquellos a los que estamos acostumbrados?

¿Cómo conciliar lo que Martin Trow ha llamado las funciones «autónoma» y «populista» de la enseñanza superior? La formación del espíritu y del carácter, el desarrollo de la sensibilidad estética, de la receptividad al prójimo y del juicio crítico, la adquisición de nuevos conocimientos gracias a la investigación y al estudio fundamentales, la selección y la educación de los miembros de la élite, la concesión de diplomas, todos estos elementos «implican valores y normas que las universidades y los establecimientos superiores privados o reservados a las clases dirigentes, institucionalizan y mantienen de forma autónoma, e incluso contra las exigencias y los sentimientos populares». Por otra parte, la Universidad tiene vocación «populista», ya que debe ofrecer posibilidades a todos aquellos que han terminado su escolaridad al nivel secundario y que desean proseguir sus estudios y que, por otra parte, tiene como función el procurar a casi todos los grupos e instituciones que lo solicitan, los conocimientos y los servicios que necesitan (Trow, 1972).

¿Cómo cumplir estas condiciones sin sustituir lo que numerosos grupos sociales consideran siempre como la educación postsecundaria real, por su-

cedáneos de calidad inferior, preservando, en la medida de lo posible, unos cursos de nivel más elevado para los estudiantes capaces de beneficiarse de tal enseñanza y de contribuir a la investigación?

Ninguno de nosotros será lo suficientemente ingenuo para pretender que la evolución estructural e institucional, ocurrida en los países europeos en el curso de los quince últimos años, es el resultado de una planificación minuciosa conforme con principios de desarrollo claramente definidos. Por lo general, hemos aportado una solución ad hoc a los acontecimientos. Lo que llamamos «sistema» de educación postsecundaria, es una mezcla de tradiciones y de innovaciones agresivas, de planificación de expedientes, de elegancia y de deterioro. Hemos transformado y hecho funcionar, en la medida de lo posible, los elementos de que disponíamos, hemos procedido a fusiones y a asimilaciones, hemos empujado, comprimido, para poner remedio a lo más urgente. Las realidades de la vida política demuestran que nuestros objetivos y las estructuras resultantes no serán jamás tan ordenados y lógicos como lo deseáramos, pero se reconoce, cada vez más, que tendríamos que introducir cierta coherencia en nuestra planificación, conceptualizar y articular las relaciones entre los diversos ciclos de estudio, instituciones y programas. Para terminar, quisiera hacer algunas observaciones sobre las bases de esta planificación, tanto más cuanto que implica las nociones de educación permanente y recurrente.

LA EDUCACION PERMANENTE, ESTRATEGIA DE PLANIFICACION

La mayor parte de los debates contemporáneos sobre la educación recurrente, la educación permanente y la *life long education* se ven falseados por la negativa a reconocer la fuerza y la omnipresencia de los elementos sociales que impiden la igualdad de acceso a la educación postsecundaria. En este contexto, se puede reprochar a los partidarios de la educación recurrente de recurrir a la promesa engañosa de «mañanas mejores». No basta con declarar que los ciclos postsecundarios breves, que dan acceso al empleo y a estudios complementarios ulteriores, representan uno de los medios para llegar a los puestos más elevados; esta afirmación debe ponerse a prueba para que la acepten los alumnos de los establecimientos secundarios y sus padres. Tal resultado implica, evidentemente, unas transformaciones a largo plazo en las políticas de empleo, de personal y de promoción. A no ser que los organismos profesionales, comerciales e industriales inicien las reformas necesarias, la nueva vía parecerá ser un callejón sin salida, y la vía principal se verá todavía más embotellada que actualmente.

La ausencia de estudios serios sobre los costes y las ventajas de la educación recurrente es otra laguna que hay que salvar. Algunos pretenden que podíamos realizar economías importantes, sacando partido del hecho de que los jóvenes prefieren aplazar la educación no obligatoria para una etapa ulterior de su vida. No comparto este punto de vista. En los países donde la educación secundaria completa es universal y donde una proporción importante de los jóvenes, de dieciocho a veintidós años, cualificados han accedido ya a los establecimientos universitarios, puede ser razonable pensar en reducir los costes que podría significar el hecho de ofrecer primeros ciclos de estudio superior más cortos y menos onerosos a los numerosos estudiantes que piensan terminar la enseñanza secundaria en el curso del próximo decenio.

Los países europeos, que se encuentran ya en esta situación, son raros, y dudo mucho que la posibilidad de volver ulteriormente a realizar estudios de dedicación plena pueda reducir la tendencia, cada vez más manifiesta entre los jóvenes, de prolongar su escolaridad hasta los dieciocho años y de proseguir su educación inmediatamente. Además, el valor económico y social de los jóvenes, que se lanzasen antes al mercado del trabajo, resulta problemático; teniendo en cuenta el nivel tecnológico alcanzado o previsible en estos países, una formación general y especializada, insuficiente en el momento de entrar en la vida profesional, podrían constituir un *handicap* social mayor.

La educación permanente no se puede preconizar únicamente por razones de costo/eficacia. Sin embargo, en una época en que los gastos no dejan de crecer, los responsables de las decisiones quieren determinar con razón, si no sería más ventajoso instaurar un sistema pedagógico, centrado en la educación recurrente, en lugar de superponer, como se hace actualmente, algunas posibilidades nuevas a las posibilidades existentes. Según los análisis costo/eficacia realizados, la educación recurrente tiene un rendimiento muy pequeño (Gannicott, 1971; en lo relacionado a la disminución de las capacidades de asimilación con la edad, véase Russell, 1971). Naturalmente, la comunidad puede aceptar, por razones sociales y políticas, costos elevados y las ventajas económicas limitadas de este modo de educación; queda por ver si el principio de estructuras basadas en la educación recurrente conseguirá la adhesión de los responsables de las políticas pedagógica y social.

Todo el mundo sabe ahora que el sistema de enseñanza no es autónomo; que las relaciones entre la educación, la estructura normativa de la sociedad, el Estado y el desarrollo de la economía son reales e importantes; que unos objetivos como la igualdad de oportunidades y la educación permanente requieren iniciativas mayores y profundas transformaciones sociales, y que, en los países democráticos, algunos aspectos de nuestro programa son difícilmente aplicables por motivos políticos. Sin embargo, ¿los especialistas se esfuerzan realmente, cuando examinan estas cuestiones, en situar los objetivos y los métodos que recomiendan en su contexto verdadero de acción política y social? La tarea resulta ya compleja a nivel nacional; resulta todavía más difícil conocer la situación en el plano internacional. Pertenece a comunidades lingüísticas diferentes, y por muy informados que podamos estar acerca de los tipos de estructura, así como del contexto de los debates recientes, apreciamos mal los matices de opinión y de actitudes que hacen que se rechacen en otros países recomendaciones aparentemente plausibles —como las del informe James sobre la formación del personal docente presentado recientemente en el Reino Unido—.

Espero haber hablado ya bastante sobre lo que yo considero insuficiencias de las discusiones relativas a la educación recurrente y a la reforma del sector postsecundario, en la perspectiva de la educación permanente, para mostrar que no acepto estas nociones sin reserva. Sin embargo, me parece que tenemos que aceptar recurrir a nociones de este tipo si queremos superar nuestros problemas actuales, incluidas las crisis de legitimidad y de espera decepcionada, que he mencionado anteriormente.

Resultan indispensables unos análisis serios realizados por economistas y estadísticos, pero no nos desembarazaremos de nuestros problemas encargando a los especialistas que los resuelvan. Es preciso, a veces, aceptar

el abandonar el campo racional de las normas económicas para penetrar en el mundo real, mucho más incierto y ambiguo, donde nos vemos reducidos a soluciones de fortuna, compromisos parciales, decisiones tomadas en función de datos inadecuados. En un mundo como éste, las nociones de educación permanente y recurrente designan, no a sistemas pedagógicos elaborados ad initio, sino a estrategias generales de planificación que hay que tener en cuenta para apreciar los puntos de política particulares y adoptar las decisiones. Las transformaciones de la educación tienen casi siempre un carácter fragmentario. El elemento importante consiste en procurar que cada propuesta, cada nueva medida, se adapte a un esquema de evolución coherente, basado en ciertos principios generalmente admitidos y sometidos ellos mismos a revisiones constantes. En todos los países, es necesario poner a punto un modelo de sistema pedagógico centrado en la educación permanente, con el fin de precisar los lazos entre ciclos de estudios e instituciones de diversos niveles, las lagunas, las relaciones entre la educación y la profesión, la importancia de la enseñanza en la estructura normativa de la sociedad. Aunque no se disponga todavía de numerosos datos indispensables para la elaboración de tales modelos, sería conveniente, desde un punto de vista heurístico, esbozarlos, aunque sólo sea para llamar la atención de los especialistas y de los responsables de las decisiones sobre la significación global de los cambios fragmentarios y de las reformas estructurales de que se ocupan.

En este sentido, los trabajos realizados por el Consejo de Europa, la OCDE, la UNESCO, las Comunidades Europeas y muchas otras instituciones internacionales, nos han permitido generalizaciones relativas a la dirección y al ritmo de la evolución en la enseñanza. Estas generalizaciones pueden ayudarnos para percibir elementos comunes en la forma en que se desarrollan nuestros diversos sistemas, abrirnos nuevas perspectivas sobre nuestros problemas propios, permitirnos beneficiarnos de la experiencia de otros países y proporcionarnos los medios para evaluar las consecuencias de nuestra política.

ALGUNAS CUESTIONES A EXAMINAR

Los principios, que acabo de enunciar, son aceptados generalmente y se refieren a transformaciones estructurales e institucionales ya iniciadas. Pero nos encontramos todavía ante una serie de cuestiones a las cuales espero que los debates puedan ayudarnos a contestar.

La primera de estas cuestiones se refiere a la adopción, en nuestros países respectivos, de las nociones de educación permanente y recurrente como bases de estrategias generales de planificación en materia de enseñanza postsecundaria. Subrayaré los términos estrategia de planificación, pues es en este contexto que muchas ideas, presentadas en el curso de reuniones internacionales, me parecen más útiles. Debo confesar que no soy particularmente optimista en lo que se refiere a la posibilidad de reconstruir enteramente nuestra enseñanza postsecundaria, de modo que pueda considerarse como un sistema de educación permanente o recurrente. Nuestras sistematizaciones son casi siempre tipo *post hoc ergo, propter hoc*.

En segundo lugar, teniendo en cuenta los créditos necesarios, ¿estamos suficientemente convencidos de la oportunidad de destinar una parte mayor de los gastos públicos a la educación postsecundaria para persuadir a nuestros colegas de los sectores político y administrativo de que convienen las po-

líticas orientadas hacia una expansión continua? ¿No se puede realmente dar otra base a la educación postsecundaria en los países democráticos que no sea la demanda privada? ¿En qué medida podemos modificar, por medio de servicios de orientación apropiados y por medio de la formación recurrente, la escala probable de la demanda?

En tercer lugar, ¿somos lo bastante conscientes de los riesgos que tomamos, al responder a las inquietudes presentes sobre el paro de los mandos, creando numerosos ciclos de estudios cortos, que se pretenden «adaptados», y que implican una especialización profesional inmediata? Ya he indicado que me parece que se trata de una actitud a corto plazo, cuyas consecuencias tenemos que padecer gravemente más tarde. Me parece que tendríamos que poner a punto, en cambio, unos modos de enseñanza postsecundaria conformes con el principio de la educación permanente que reconoce las grandes posibilidades de adaptación de las cualificaciones, que dan al individuo la cultura básica y las motivaciones indispensables para la adquisición de conocimientos durante toda la vida y que favorecen retroactivamente los estudios secundarios apropiados según la edad de la escolaridad obligatoria y evitan una especialización demasiado estrecha en el curso del segundo ciclo de estos estudios.

En cuarto lugar, las reformas actuales, centradas en las nuevas instituciones y, más particularmente, en los ciclos cortos, corren el peligro de dejar de lado la transformación de los estudios universitarios, lo cual impediría a los sistemas de educación postsecundarios, recientemente establecidas, encontrar su función, su valor y sus criterios propios.

En quinto lugar, los mecanismos ya puestos en acción para la planificación y la coordinación de las enseñanzas postsecundarias en nuestros diversos países, ¿nos proporcionan los medios necesarios para superar los problemas que se plantearán, sin duda alguna, en el curso del próximo decenio?

Finalmente, ¿existen en la crisis de moral y de finalidad, que conocen las naciones industriales altamente desarrolladas, elementos susceptibles de facilitar o de trabar la puesta en obra de nuestras políticas en el campo de la educación postsecundaria? Las inquietudes sobre la calidad de la vida, la crítica de los valores llamados «tecnocráticos», la dificultad de responder a las reivindicaciones de los grupos y de las minorías menos favorecidas y el equilibrio precario de la economía mundial son otros tantos factores cuyas incidencias sobre la educación son importantes. Por desgracia, el estudio de la variación de estos valores es todavía tan rudimentario que apenas atrae a los universitarios serios, la mayoría de los cuales prefieren permanecer en el terreno más seguro de una especialidad bien establecida. Esa tendencia a buscar un refugio en la especialización, nos hace despreciar los puntos realmente importantes, y, si tomamos como indicadores sociales y políticos únicamente las cuestiones que se prestan al estudio y al análisis, el futuro nos cogerá con toda seguridad, desprevenidos. En este sentido, unas reuniones como éstas tienen mucha importancia, ya que permiten intercambiar informaciones y opiniones en un plano extremadamente amplio, sin los límites de la especialización.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AHAMAD B., BLAUG M. et al. (1972): *The practice of manpower forecasting*. A collection of case studies, Londres (en preparación).
- ASHBY, E. (1971): *Any person, any study*, New York, McGraw Hill.
- CLARKE, B. R. (1971): «Conclusiones», de la reunión sobre la enseñanza superior corta, Grenoble, 15-17 noviembre 1971, DAS/EID/71.92; París, OCDE, Dirección de Asuntos científicos.
- GANNICOTT, K. (1971): *Educación recurrente: análisis preliminar costo/eficacia*, París, Centro de Investigación y de Innovación en materia de Educación, OCDE, CERI/EO/71.04.
- LITTLE, A., y SMITH, G. (1972): *Estrategias de compensación*, París, Centro de Investigación y de Innovación en materia de Educación, OCDE.
- MOSTELLER, F., y MOYNIHAN, D. P. (eds.) (1972): *On equality of educational opportunity*, New York, Vintage Books.
- NEWMAN, F., et al. (1971): *Report on higher education*, Washington, US Department of Health, Education and Welfare.
- OCDE, 1971 (i): *Desarrollo de la Enseñanza superior, 1950-1967*, París, OCDE.
- RUSSELL, W. R. (1971): «Learning, that cobweb of the brain», *The Times*, 2 juin.
- TAYLOR, W. (1971): *Política y planificación de la educación postsecundaria. Panorama europeo*, Strasburgo, Consejo de Europa.
- TROW, M. (1972): *Autonomous and popular functions of American higher education*, in Archer M. S. (ed.), *Students, university and society*, Londres, Heineman Educational.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES CON VISTAS A LA EDUCACION PERMANENTE *

J. CAPELLE

Presidente de la Comisión de Cultura y de Educación.

I. LA EVOLUCION DE LAS ESTRUCTURAS DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES

Diversificación de las enseñanzas superiores

Se ha convenido en llamar «enseñanza superior» a toda enseñanza que se desarrolla a partir de la realización de los estudios secundarios; los candidatos a esta enseñanza son, normalmente, titulados de los estudios secundarios. Los estudios secundarios se entienden aquí en su sentido más amplio y comprenden no solamente estudios generales, que constituían la enseñanza tradicional, a la que se reservaba antaño el calificativo de secundario, sino también las enseñanzas técnicas que comportan un programa de formación general de nivel comparable al de las formaciones secundarias tradicionales.

Antaño, únicamente los titulados de las formaciones generales tenían opción para efectuar estudios universitarios; actualmente, los mismos derechos se conceden muy ampliamente a los titulados de los estudios técnicos, incluso especializados.

No se trata aquí de pasar revista a las diversas formas de instituciones de enseñanza superior que existen en Europa, país por país. Sin embargo, resultará interesante señalar, como una herencia feliz del carácter universal de las primeras universidades de la Europa cristiana, que el nivel requerido para admisión en las universidades nacionales de la Europa contemporánea es sensiblemente el mismo. Además, se puede considerar, como una situación común para el conjunto de los países, el hecho de que las enseñanzas superiores se soliciten, cada vez más, con una finalidad profesional y que la diversificación de las profesiones lleve consigo una diversificación de las instituciones y de las secciones que la componen. Es natural que esta orientación utilitaria no debe ir en detrimento del carácter desinteresado y, por consiguiente, polivalente en sus aplicaciones, de la enseñanza general propia de la universidad.

Un breve análisis permite distinguir dos tipos de enseñanzas superiores: las enseñanzas cortas inminentemente especializadas y las enseñanzas largas que comprenden, por lo general, dos fases sucesivas, una de ellas dedicada a profundizar en conocimientos generales, destinados a asegurar una base sólida a la siguiente, que se orienta hacia la adquisición de una cualificación profesional de alto nivel.

Las universidades europeas, incluso si no cubren el mismo campo en la formación de los mandos superiores y la participación en la investigación científica, tienen en común su dedicación a la enseñanza superior larga, de modo exclusivo o, por lo menos, como vocación dominante.

* Expresamos nuestro reconocimiento al Consejo de Europa por la autorización concedida para traducir y reproducir este artículo, publicado en el *Information Bulletin*, núm. 3, 1972.

Algunas formaciones «largas» se pueden dar en instituciones no universitarias cuyo prestigio puede ser igual o incluso superior al de la universidad. Tal es, por ejemplo, el caso en Francia de las «Grandes Escuelas» que se dedican a la formación de ingenieros de alto nivel y a la de altos funcionarios de la Administración, de la universidad o de otras instituciones. Pero lo inverso es asimismo verdad en ciertos países, donde las formaciones técnicas de nivel universitario tienen menor consideración que las formaciones de base jurídica o humanista.

Puede ocurrir también que se adscriban a las universidades unas formaciones «cortas», a pesar de que su carácter inmediatamente utilitario, orientado hacia la ejecución y no hacia la investigación, no tendría que situarlas normalmente en un medio universitario. Tal es el caso de los institutos dedicados en Francia a la formación de agentes de nivel «técnico superior» y que se designan con el nombre de institutos universitarios de tecnología (IUT). Estos establecimientos, en los cuales la duración de los estudios es de dos años después del bachillerato, se encuentran, a veces, en una situación ambigua, con respecto a su finalidad, debido a que forman parte de la universidad, sobre todo cuando los profesores que enseñan pertenecen en su mayoría al personal de la universidad o tienen vocación para aspirar a una cátedra de universidad; ocurre entonces que, impulsados por una ambición, por otra parte muy natural, los estudiantes de estos institutos y sus profesores, más orientados hacia la búsqueda de prestigio universitario que hacia la preocupación de una mejor respuesta a las exigencias de la producción industrial, presionan para obtener la asimilación de la enseñanza de los IUT con la del ciclo fundamental de la universidad, con el fin de poder tener una salida normal hacia los ciclos superiores correspondientes. Esta polarización tiene como resultado el dirigir hacia la vocación primera del instituto, únicamente, a los estudiantes menos capacitados o menos ambiciosos.

Parece ser difícil e incluso contradictorio para la enseñanza superior corta el preparar para la formación técnica de una especialización profesional y dar, al mismo tiempo, la formación científica fundamental con la cual se articule la enseñanza del ciclo superior de la universidad. En su conferencia, el profesor Taylor había indicado que una comisión de la Fundación Carnegie, en los Estados Unidos, insistió en que los establecimientos de enseñanza postsecundaria cortos dejen de servir de mecanismo de alimentación para la universidad y concentren sus esfuerzos hacia el cumplimiento de su propia misión. Pero hizo observar, asimismo, que, si no se aprovecha en seguida la oportunidad de pasar de la enseñanza superior corta a la enseñanza superior larga, en el curso de la formación inicial, se corre el peligro, ante el estado actual de medios y de mentalidades, de no volverla a encontrar tan fácilmente: «No basta con declarar que los ciclos postsecundarios cortos, que dan acceso al empleo y a estudios complementarios ulteriores, representan uno de los medios para alcanzar los puestos más elevados; esta afirmación tiene que ponerse a prueba para que la acepten los alumnos de los establecimientos secundarios y sus padres.»

Ante la diversidad y la amplitud de las necesidades profesionales, se ha constituido una gran diversidad de establecimientos de enseñanza superior corta. Son, en su mayor parte, diferentes de las universidades: esta separación presenta la ventaja de proteger mejor su vocación sin impedir, sin embargo, una cooperación y una articulación con los estudios universitarios. Las «Escuelas superiores de distrito» en Noruega, las Ingenieur-Schulen en la Re-

pública Federal de Alemania, las escuelas superiores de «peritos» en los países latinos, son instituciones no universitarias de enseñanza corta.

Yugoslavia hizo la experiencia, hace más de un decenio, de incorporar a las universidades varios institutos técnicos de enseñanza corta: según los expertos de la OCDE esta medida no puede considerarse como un éxito, debido a que únicamente han conservado su prosperidad y su prestigio aquellos institutos que han permanecido independientes.

Como, sin embargo, las experiencias realizadas en un país se toman raramente en consideración por los países vecinos —incluso a veces por los países interesados—, quizá porque las condiciones no se repiten jamás en forma idéntica, algunos países pretenden reunir, actualmente, en un mismo complejo universitario, a instituciones de enseñanza superior corta y a instituciones de enseñanza superior larga, que se encontraban hasta ahora separadas. Se preconizan actualmente, por ejemplo, reagrupaciones de este tipo en la República Federal de Alemania.

Es preciso mencionar un esfuerzo, desde luego todavía muy localizado, en reacción contra la duración excesiva de las enseñanzas largas. Una pugna por el prestigio había inducido a ciertas instituciones a seguir aumentando, siempre más, la duración de sus estudios, como las de los ingenieros universitarios que alcanzan fácilmente los siete años postsecundarios en los Países Bajos; esta carrera para el enciclopedismo y el relleno de los cerebros se ha visto cimentada por una concepción simplista e incluso desconsoladora del nivel y del prestigio de ciertos diplomas; esta concepción, en lugar de basarse en criterios de selección o de calidad, pretende medir el prestigio de una formación universitaria por el número de años que transcurren entre el final de los estudios secundarios y la entrega del diploma. Así, pues, muy recientemente, y como subordinación a esta forma de aumentar el prestigio, la duración de los estudios postsecundarios para la formación de ingenieros de los Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas, ha aumentado en Francia de cuatro a cinco años. En el sentido contrario, hay que alabar a las autoridades británicas y a las autoridades suecas por haber rechazado, por razones de economía y de eficacia, alargar los estudios de ingenieros (que son, según las universidades, de tres a cuatro años). Asimismo, es motivo de optimismo el hecho de ver que, en la República Federal de Alemania, el ministro federal de Educación y de Investigaciones preconiza la reducción de los estudios de los ingenieros universitarios, por lo menos para ciertas especialidades. Naturalmente, el resultado de esta reducción no debe confundirse con la enseñanza superior corta, más práctica y menos exigente desde el punto de vista de los conocimientos científicos fundamentales. Tal orientación favorece en todos los sentidos la implantación de la educación permanente; equivale a querer frenar la tendencia escolar de acumular conocimientos que se tienen que repasar ante la incitación provocada por ciertos tipos de exámenes y a preferir la adquisición de una metodología de la acción, una capacidad de elegir, de juzgar, de aplicar. «¿Por qué aprender lo que existe en los libros, si existen los libros?», decía Bernard Shaw con tanto humor como sagacidad. Literalmente, la reducción de los estudios largos, al introducir un cambio en la concepción tradicional de la formación inicial, supone esencialmente la continuación del esfuerzo en la forma de una educación continuada. Los dos caracteres: nueva actitud frente al conocimiento en el curso de la formación inicial e introducción de la formación continuada, nos sitúan en el corazón del problema de la educación permanente.

La igualdad de oportunidades

El reclutamiento de la enseñanza superior, y más especialmente de la universidad, está dominado por el deseo, compartido por los diversos países modernos, de democratizar el acceso a las funciones superiores de la sociedad.

La palabra democratización significa exactamente una apertura equitativa, a todas las clases sociales, de una enseñanza que, hasta un pasado más o menos reciente, según los países, había sido reservada de hecho a los hijos de los medios sociales más favorecidos, no por el efecto de un privilegio codificado, sino simplemente por el juego combinado de la fortuna, del ambiente más o menos cultural del medio, y del tipo de pedagogía utilizado para la formación, para la evaluación de las aptitudes y la entrega de los diplomas.

Estos tres elementos hacen muy difícil la realización de la igualdad de oportunidades, cuyo principio tiende a igualar a todos los jóvenes ante las competiciones de la vida.

La fortuna es, sin duda, la desigualdad más fácil de dominar; primeramente por medio de una distribución modulada de la ayuda financiera a los estudios, finalmente, porque el estudiante con fortuna es atraído, por este mismo hecho, por distracciones que el estudiante pobre no puede ofrecerse, lo cual incita a este último a trabajar más.

La desigualdad de la impregnación cultural, proporcionada por el medio social, es más compleja de analizar y de corregir. La edad preescolar es muy sensible a la adquisición de la observación, de la curiosidad y de la facilidad de expresión, hasta tal punto que algunos niños se han asegurado ya, desde antes de ir a la escuela elemental, unas ventajas que les proporcionarán un avance duradero con respecto a sus camaradas; otros, por el contrario, habrán perdido facilidades que los esfuerzos de los profesores no podrán hacer renacer. Esta es la razón por la cual, desde hace varios años, numerosos educadores piden que el jardín de infancia, completado por la escuela de los padres, venga a restablecer la igualdad de receptividad a la enseñanza normativa, que empieza en la escuela elemental. En este sentido, se puede decir que la democratización de la universidad se decide en el jardín de infancia.

Como se ha subrayado claramente la importancia de este factor, pensamos que es justo y honrado reconocer que todos los niños no han recibido los mismos dones naturales. Se quiera o no, existe una desigualdad genética; los descendientes de padres, que tienen cualidades intelectuales superiores, tienen más posibilidades de poseer aptitudes particulares para los estudios que los hijos de padres intelectualmente mediocres. Este elemento no es extraño al hecho de que los niños de las familias con éxito triunfan en sus estudios, incluso en las sociedades más igualitarias, en proporción mayor que los niños de otros medios.

En cuanto al tema, según el cual la enseñanza universitaria, debido a su contenido y sus métodos, tiende a conservar los privilegios sociales, puede ser aceptado sin reserva, a pesar de la explotación que se hace de ello para fines raras veces desinteresados. Pues no vemos cómo las disciplinas científicas, directamente sometidas a la crítica e inspiradas por la objetividad de los hechos y de la lógica, pueden servir para conservar privilegios. Incluso en las disciplinas dedicadas al estudio de los comportamientos del individuo y de los grupos, la metodología científica, tanto como la deontología,

debe preservar del condicionamiento de los individuos y del lavado de los cerebros. Esto se ve bien, incluso en la actualidad, en los países en que se intenta imponer, por medio de la enseñanza, un tipo de pensamiento y de actitud perfectamente conservador con respecto al orden establecido; a pesar de la ocultación de la información exterior o disidente, la metodología científica, así como la búsqueda de la verdad y la tendencia eterna a la libertad, conduce a numerosos intelectuales a revelar otras vías diferentes de la ortodoxia oficial.

Solamente desde el punto de vista aritmético, se podría considerar perfecta la democratización de la universidad, si cada grupo social estuviese representado por sus hijos en la misma proporción que ocupa él mismo en la sociedad. Tal objetivo puede servir de guía, aunque no haya sido realizado jamás, incluso por gobiernos que, a imagen de las autoridades de Berlín Este después de la guerra, han intentado cerrar el acceso de la universidad a los jóvenes cuyos padres pertenecían a profesiones liberales.

Pero se puede pensar que, incluso si la democratización de la universidad se aproximase al sentido aritmético anteriormente indicado, ello no bastaría para eliminar las ambigüedades inherentes al tema de la democratización.

¿Hay que considerar que el paso por la universidad es la única condición para un mayor éxito en la vida?

¿Es preciso que los institutos de enseñanza superior corta se fijen, como objetivo principal, el hacer acceder a sus estudiantes a las universidades, o el prepararlos para que entren directamente en la profesión?

La expresión «universidad de masas» está hoy en boca de numerosos políticos; pero ¿cómo no ver que las dos ideas que la componen son antinómicas, a no ser que se acepte el considerar la institución universitaria como un gran bazar donde apareciesen juntos productos de lujo y artículos de uso corriente?

El derecho de todos a la universidad tiende a hacer creer en el derecho de todos a un empleo superior. ¿Cómo conciliarlo, sin hacer aparecer decepciones, con la necesidad de cierta distribución y de cierta jerarquía de las funciones en una sociedad real, independientemente de cual sea su estructura histórica o su ideología?

¿En qué medida la enseñanza superior debe conceder la prioridad a la formación general para desarrollar la aptitud a la mutación o a la formación especializada para asegurar la adquisición de unos conocimientos prácticos?

Estas son otras tantas preguntas a las cuales las instituciones de enseñanza superior no han aportado respuestas satisfactorias; quizá no puedan hacerlo jamás, pues siempre habrá sin duda en la sociedad funciones desigualmente consideradas.

Crecimiento y selección

El hecho de que la entrada en la vida profesional, sin haber pasado por la consagración universitaria se considere, según los casos, como un castigo escolar, un fracaso social o una injusticia, explica las presiones que se ejercen, sobre todo en el plano político, a favor de la universidad de masas. Todo ocurre como si la ambición de la promoción social, perfectamente legítima y deseable en todas las familias, sólo tuviese una oportunidad para realizarse: la de proseguir los estudios en la edad escolar, en la zona tradicional, por medio

de una enseñanza secundaria tan desprovista como sea posible de toda especificidad, educación profesional, o en su defecto, por medio de una enseñanza técnica a la que se asegure el beneficio de la equivalencia y de las facilidades de traslado hacia la enseñanza secundaria de carácter general.

Esta polarización de las ambiciones hacia la solución máxima, la de los estudios superiores largos, corre parejas con la extensión del rechazo de las orientaciones profesionales a nivel secundario.

En la mayor parte de los países europeos, en el curso de los últimos años, las controversias más acaloradas han tenido lugar acerca de la selección. Salvo excepciones, los gobiernos han seguido los deseos de la mayoría del público, favoreciendo el aflujo masivo a las universidades, sin tener en cuenta la diferencia existente entre el número de diplomados y el de empleos correspondientes e, incluso, rebajando el nivel de las exigencias mínimas para el acceso a la universidad: multiplicación de los diplomas de fin de estudios secundarios, equivalencia concedida a diplomas técnicos que, a veces, sólo proporcionan una garantía insuficiente de formación general, o incluso, en el límite, admisión de alumnos que han fracasado en sus estudios secundarios normales.

Ciertos políticos han levantado tal oleada de protestas contra la selección, que se ha creado un sentimiento de mala conciencia en aquellos que no tienen inconveniente en reconocer que la selección es una ley fundamental de la dinámica de todas las sociedades humanas y una ley de vida; se llega incluso a no atreverse a decir que no tendrían que ofrecerse los estudios más difíciles, como una ilusión engañosa, a jóvenes incapaces de asimilarlos. Así, pues, por demagogia en algunos casos, por convicción en otros, por resignación finalmente, una tendencia, ampliamente extendida, conduce a dejar abierta de par en par la puerta de la universidad para quien quiera entrar, no queriendo nadie merecer el reproche de haberse opuesto, de algún modo, al derecho de cada uno a la cultura.

El resultado de esta situación es la afluencia de los mediocres hacia las universidades, el crecimiento del número de fracasos, el descontento de los jóvenes y el derroche del tesoro público. Los testimonios de ello abundan en los países donde la admisión a la universidad es libre. Pero el hecho de deplorar la presencia de un número elevado de estudiantes ineptos en las universidades no significa necesariamente que haya demasiados estudiantes; aunque en ciertos casos, el examen de las posibilidades de empleo nos hace concluir que, en varios sectores, hay demasiados estudiantes, incluso capacitados.

Este hecho brutal es difícil de admitir para universitarios que tienden naturalmente a considerar que cualquier formación superior constituye un bien en sí. Habrá que procurar que la aplicación del derecho a la educación no sea ciega hasta el punto de contradecir otro derecho, el derecho a un empleo.

En realidad la selección interviene, más tarde o más temprano. Se puede rechazar en el ingreso a la universidad, pero se la vuelve a encontrar en el curso de los estudios; y si, en casos aislados, la relajación de 1968 ha podido conducir a una distribución casi automática del diploma universitario, la depreciación, que afecta fatalmente a los títulos sin garantía, ha hecho sentir fuertemente, en la espalda de los beneficiarios, la selección que se hace inevitablemente al final en el mercado del empleo.

Los fracasos producidos por una selección tardía, fracasos en los estudios o imposibilidad de encontrar un empleo correspondiente al diploma obtenido, son más dolorosos y difíciles de corregir que los fracasos en la admisión; pues, si en esta fase se cierra una puerta, el candidato puede hallar ante él una puerta abierta al lado, por la cual puede llegar al éxito social sin pérdida de tiempo para él y sin pérdida de dinero para la sociedad. Sin negar las consecuencias dolorosas de la política «ingreso libre», los partidarios de ésta responden que, por lo menos, los estudiantes han tenido todas las oportunidades y que sólo pueden imputar su fracaso a sí mismos.

Esta actitud recuerda la de Poncio Pilato. No es posible lavarse las manos ante la responsabilidad de haber impulsado hacia el callejón sin salida y hacia la ilusión a jóvenes, a los cuales una orientación más adaptada a sus posibilidades hubiera podido conducir al éxito.

El crecimiento de los efectivos en las instituciones de enseñanza superior, dista todavía mucho de haber alcanzado una relación estable con los efectivos demográficos, pues ciertos medios sociales se encuentran todavía insuficientemente representados.

Este crecimiento del número de estudiantes con dedicación plena se va a completar con un crecimiento, relativamente más considerable, del número de trabajadores estudiantes, en virtud de la educación superior continuada.

Enfrente, habrá un crecimiento sin duda menos fuerte de las necesidades de mandos superiores. Ello planteará el problema de la aceptación sin traumatismo, de una función media, e incluso de una función de ejecución por hombres y mujeres que han adquirido una educación de nivel superior. Este problema produce una revolución en las mentalidades y en la estructura misma de las relaciones sociales.

En un informe de la OCDE, titulado «hacia nuevas estructuras de la enseñanza postsecundaria» (1971), el problema de las nuevas finalidades de la enseñanza superior se plantea en estos términos: «la mayor parte de los países se encuentran en un estadio intermedio y crítico entre dos concepciones de la enseñanza superior, una de ellas basada en la élite, la otra en las masas, la primera de las cuales se tiene que abandonar ante la presión de los efectivos y de toda una serie de factores socioeconómicos, y la segunda reclama estructuras, un contenido y disposiciones orgánicas que, identificadas solamente en parte, no han podido todavía ponerse en práctica».

De este modo, la enseñanza superior de masas es origen de conflictos que habrá que resolver:

- entre alta calidad e igualdad,
- entre los estudios deseados y los empleos posibles,
- entre las aspiraciones a la innovación y el conservadurismo,
- entre la expresión universitaria y los recursos.

Entre tanto, el aumento de los créditos dedicados a la educación, suscita el problema de saber si se puede proponer una nueva regla de oro para definir la parte de los recursos públicos que debe dedicarse a la enseñanza, ya se trate del Estado o de las colectividades locales, y cuál tiene que ser normalmente la parte del sector privado, incluyendo, dentro de estas terminologías, tanto la contribución de las empresas como la de las familias interesadas.

El profesor Taylor ha dado, para los 16 países interrogados, los porcentajes siguientes de gastos públicos destinados a la educación:

Uno destina más del 20 por 100.

Seis destinan del 20 al 15 por 100.

Siete destinan del 15 al 10 por 100.

Dos destinan menos del 10 por 100.

Si se extrapolan las tendencias de estos países, se puede prever que, de aquí a 1980, más de la mitad de estos países rebasarán el 20 por 100.

De estos créditos habrá que distinguir:

- la parte que debe corresponder a las enseñanzas fundamentales (educación preescolar, educación obligatoria, formación secundaria general y técnica),
- la que debe destinarse a las enseñanzas superiores y a la investigación que forma parte de ellas,
- la que convendrá separar para las diversas actividades de la formación continuada (general y profesional).

Al mismo tiempo, la cuestión de la eficacia de la enorme inversión social, que va a constituir el desarrollo de las enseñanzas superiores, sólo puede ir planteándose de forma cada vez más acuciante: hay que obtener el mejor empleo de las instalaciones y la mejor difusión de la acción de los hombres; habrá que asegurar también la mejor correlación entre la actividad universitaria, principalmente en sus enseñanzas de vocación profesional y las posibilidades y necesidades del empleo, proyectándose dichas posibilidades y necesidades, bajo el efecto de la previsión socioeconómica y de las elecciones «políticas», en el decenio venidero.

En cuanto a la formación continuada, ya conoce, en los países industrializados, serios desarrollos que ya es hora de armonizar para evitar las duplicaciones acumuladas y los derroches. Ello es tanto más necesario cuanto que las leyes, ya votadas o en preparación a tal efecto, van a destinar créditos considerables: así la ley francesa del 16 de julio de 1971 sobre la formación profesional continua prevé una tasa, sobre la masa de los salarios, que alcanzará, el 2 por 100, en 1975.

En cuanto a la formación de los ingenieros, existen ya organizaciones especializadas y modos de cooperación con las instituciones de enseñanza superior técnica para permitir la promoción de los técnicos. En el Reino Unido, las enseñanzas complementarias facilitadas por el sistema de la liberación de una jornada de trabajo (*Day release ou Block release*) y la formación alternada (llamada *Sandwich*) conocen un desarrollo creciente. Cada año más de la tercera parte de los ingenieros homologados (*Chartered engineers*) proceden de la formación combinada con la actividad profesional. En cuanto a la experiencia de la «universidad abierta», suscita las mayores esperanzas al servicio de la educación permanente.

En los Países Bajos, las escuelas profesionales de enseñanza superior tienen 72.000 estudiantes con dedicación completa y 51.600 con dedicación parcial.

En Francia, el Conservatoire National des Arts et Métiers y sus centros asociados interesan cada año a un número creciente de técnicos y conducen

a varios centenares de ellos a la calificación de ingeniero, reconocida por la comisión del título de ingeniero.

Se observará que las acciones de formación continua se han organizado principalmente por el sector privado, a nivel de las grandes empresas, para las necesidades de personal de mando y de dirección. En este caso, era más fácil, en efecto, comenzar por el tejado. Pero ahora el mayor esfuerzo tiene que centrarse hacia la base del edificio, movilizándolo más el potencial existente en las enseñanzas públicas y privadas, y movilizándolo también el potencial material y humano de que disponen las empresas, al mismo tiempo que se organiza una coordinación adecuada del conjunto.

La formación continuada se integrará, de este modo, como es debido, en el marco de la educación permanente, la cual aparece, como se ha subrayado en el curso del coloquio, como una «estrategia de planificación».

La reanudación de los estudios a partir de la actividad profesional, y salvo excepción, sin romper con la necesidad material, social y cultural que representa la actividad profesional, sigue siendo una empresa que hay que definir y abordar a gran escala.

El profesor Taylor no cree que se puedan esperar serias economías, permitiendo a jóvenes el diferir la educación posobligatoria hasta un período ulterior de su vida. Duda de que unas disposiciones, que permitan un regreso al estudio con dedicación plena, sean capaces de contener la tendencia a instalarse en los sistemas escolares más allá del fin de la obligación y a proseguir estudios, incluso sin motivación alguna. Pero hay que subrayar que las posibilidades de reanudación de los estudios, por medio de la educación continuada, suponen que la formación inicial haya proporcionado un bagaje suficiente de cultura general.

Puntos principales

— La enseñanza superior ha ampliado sus vocaciones en direcciones muy diversas, con el fin de responder mejor a las necesidades de las profesiones de personal altamente cualificado, y en una proporción mayor todavía, con el fin de satisfacer una demanda de promoción que tiende a interesar a todas las clases sociales. La enseñanza superior en singular ha dado paso a varias enseñanzas superiores y se convierte progresivamente en la «enseñanza superior de masas».

— La universidad, que es la principal institución de enseñanza superior, es la más afectada por la evolución socioeconómica: su mutación no discurre sin contestación ni traumatismo y ha adoptado las proporciones de una verdadera crisis de civilización.

— La crisis consiste, en primer lugar, en la necesidad de reconsiderar la finalidad de las enseñanzas superiores con relación a la felicidad de los individuos, al mejor estar de la sociedad, al progreso de las profesiones y a la investigación científica.

— Se pueden distinguir dos tipos de enseñanza superior:

— las cortas aseguran una especialización profesional inmediatamente después de los estudios secundarios, con una duración de dos a tres años;

— las largas proporcionan primeramente una formación general más avan-

zada que los estudios secundarios, sin finalidad profesional precisa, y luego, en una segunda fase, aseguran una formación profesional bastante amplia para permitir la adaptabilidad a la evolución y a la inflexión de ésta.

— Existe frecuentemente interpenetración de los establecimientos y del personal encargados de estas dos enseñanzas. Las universidades tienen como responsabilidad dominante la enseñanza superior larga. Pero, en ciertos países, no cubren todas las formaciones largas; en sentido inverso, ocurre que se encargan de una parte más o menos importante de enseñanzas superiores cortas.

— Se plantea la cuestión de saber si hay que separar las instituciones de la enseñanza superior corta de las instituciones (universidades generales y universidades técnicas) que imparten la enseñanza larga.

— Existe una tendencia creciente a considerar los institutos de enseñanza superior corta como un trampolín hacia la universidad, cuando ni su vocación ni su programa corresponden a esta función. Por ejemplo, en los Países Bajos, de 1.900 diplomados de esta enseñanza, 600 se han matriculado en la universidad, pues las posibilidades de promoción de los estudiantes de estos institutos hacia los estudios universitarios sólo existen por traslado escolar, en el curso de los estudios.

— La promoción de los titulados de la enseñanza corta hacia los diplomas de la enseñanza larga tendría que poder hacerse de forma normal y eficaz, a través de una actividad profesional enriquecedora y que proporciona seguridad. Pero, a pesar del éxito registrado por esta fórmula en el Reino Unido, queda todavía por hacerse la experiencia en la mayor parte de los países, a escala suficiente para que pueda adquirir credibilidad.

— El acceso a la enseñanza superior tiende a aparecer como la finalidad de la democratización de la educación. Resulta de ello un aumento del desprecio hacia las formaciones profesionales no superiores y una concentración de las ambiciones hacia las enseñanzas superiores, de preferencia hacia la universidad, frecuentemente sin motivación precisa, como si la entrada en la universidad fuese una finalidad de la existencia.

— La situación así registrada revela cuán insuficiente es todavía el lugar reservado a la «segunda vía», la de la educación continuada; revela también un consenso popular en jerarquizar las funciones de la vida sobre la base de las realizaciones escolares anteriores, frecuentemente muy alejadas. Estos dos defectos demuestran la necesidad de actuar sobre las instituciones y sobre las mentalidades (sin hablar de cuestiones que no conciernen a este informe: las remuneraciones y el modo de vida).

— Las distorsiones, que resultan de una concepción demasiado simplista de la promoción por la educación inicial, muestran la amplitud del esfuerzo que queda por realizar para asegurar la información de las familias y facilitar la orientación de los alumnos, a lo largo de los estudios secundarios y principalmente hacia el final de éstos, desde antes de ingresar en la universidad.

— La autorregulación de la distribución de los estudiantes en las diversas vías profesionales de las enseñanzas superiores, al corresponder a los empleos que se les presentarán al finalizar su formación inicial, suscita problemas difíciles y principalmente:

- la adaptación permanente del contenido de los programas a la evolución de las necesidades futuras, adquiriendo una polivalencia de adaptación y de innovación.
- la correspondencia aproximada de los efectivos que han iniciado formaciones profesionales, con la previsión de las necesidades y las actividades correspondientes.

— Subsiste todavía cierta contradicción entre la realización del «derecho a la cultura», por el desarrollo de la universidad de masas y la vocación de «centros de excelencia», que las universidades tienen el derecho imprescriptible de mantener.

— La revisión de las enseñanzas y de los métodos de la formación inicial, con vistas a realizar una «falta de acabado calculada» para entretener la curiosidad y fomentar el «autodidacta», está todavía por hacer. Se observa que subsiste todavía la tendencia a prolongar los estudios superiores y a dar a la consagración final el carácter de una verificación de conocimientos estáticos, en lugar de una garantía de capacidad de elección, de aplicación y de decisión.

Es decir, que la concepción actual de los exámenes y de los diplomas, a pesar de ciertos intentos, simpáticos pero desordenados, dista de ser la que tendrá que presidir la preparación de la educación continuada por la educación inicial.

— La parte de lo gratuito, de lo social, de la comunicación (las lenguas extranjeras, por ejemplo) se deja demasiado de lado en la mayor parte de las formaciones universitarias (a excepción de aquellas que se dan en la mayor parte de las instituciones de vocación profesional bien determinadas).

Esta laguna resulta particularmente sensible en los primeros años de la formación universitaria (enseñanza propedéutica).

— La proporción de los gastos públicos, que se dedica a la educación, va a seguir aumentando, pero sin duda menos rápidamente. ¿Qué parte tendrá que dedicarse a las enseñanzas superiores bajo el doble aspecto de la formación inicial y de la investigación y de la formación continuada? Hay que preguntarse si se podría sugerir una «regla de oro».

Conviene también prever en qué sectores y en qué proporción tiene que solicitarse la contribución del sector público.

— La eficacia del contacto con la evolución de las necesidades socioeconómicas no queda asegurada de forma suficiente por el hecho de que dos o tres personalidades exteriores figuren en los consejos de la universidad.

— Una investigación sobre las condiciones de utilización del potencial de las instituciones de enseñanza superior para la acogida, para la enseñanza y para la actividad de los laboratorios sería útil con el fin de mejorar, si es necesario, la eficacia interna del servicio y de apreciar la parte que podría corresponder a las actividades de educación continuada.

II. LA PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES Y LA APERTURA SOBRE LAS CARRERAS

Hay que admitir, como legítimo, el hecho de que los estudiantes aborden la enseñanza superior con vistas a sacar provecho de ella, para ocupar en la sociedad una posición correspondiente a su gusto y a sus aficiones.

Podemos observar, sin duda, que cierto número de ellos se matriculan en las universidades, más debido a la facilidad del ingreso que a los efectos de una vocación determinada, más para retrasar la responsabilidad de un compromiso profesional que para conocer la alegría del saber, más para beneficiarse de las ventajas materiales y sociales del estado de estudiante que para trabajar por la colectividad.

Se trata aquí de una categoría de jóvenes poco motivados o poco capacitados, para los cuales la universidad es una sala de espera donde se puede pasar, bastante cómodamente, un tiempo agradable y desde donde se podrá tener la tarea fácil y la importancia de denunciar las taras de la sociedad, a no ser que prefiera limitarse a distracciones sin ambición de venganza.

Pero, si la universidad se convierte en un centro de reunión para jóvenes sin vocación, la responsabilidad no será de estos últimos, que serán al fin y al cabo las víctimas de la facilidad, sino de los responsables de un sistema de educación que repudia las competiciones y hace creer que las situaciones de la vida resultan de la explotación de un derecho en lugar de la conquista por el esfuerzo.

A pesar de los malentendidos así explotados y de una apatía, que no es más que un calmante provisional, los estudiantes en su conjunto, son activos, generosos y conscientes de la necesidad del esfuerzo. Mejor y más rápidamente que algunos adultos han sacado unas lecciones de las empresas quiméricas de 1968, volviendo a situar sus problemas en el terreno sólido de las realidades y del sentido común.

Pero la tranquilidad relativa, que caracteriza esta actitud, no significa en modo alguno que se acepte regresar a la esclerosis pasada. Los estudiantes son conscientes de que no bastaba con derribar un edificio inadecuado para que apareciese, como por arte de magia, una construcción mejor. Han conocido a los apóstoles de la contestación, que estaban dispuestos a enrolarlos al servicio de su propia ideología y de su propia revolución. Han intentado también, empírica y sinceramente, hacer nacer una comunidad universitaria que merezca más este nombre.

Dejando de lado la resonancia que los temas igualitarios pueden suscitar en el alma de los jóvenes, lo que sí es cierto es que los problemas que les afectan más directamente se han escamoteado generalmente. Estos problemas siguen todavía sin resolver, para muchos, y los estudiantes tienen a veces la impresión de estar solos para enfrentarse con ellos. Esta es, en términos muy simplificados, la situación creada por el desarrollo considerable de las enseñanzas superiores.

Los problemas son sensiblemente los mismos en todos los países de Europa; están ligados a las relaciones entre la «comunidad de clérigos», que constituye la institución de enseñanza superior, y la realidad de la vida, en la cual cada estudiante espera, legítimamente, obtener un lugar y desempeñar un papel.

La decepción y la inquietud no son extrañas al clima en el cual la juventud estudiosa busca su camino.

La decepción es debida a que la montaña de promesas de mejora ha engendrado un ratón, en la forma de una participación insignificante.

La inquietud procede del peligro, cada vez mayor, sobre todo en los departamentos en los cuales la admisión ha sido más fácil, de no encontrar salidas al final de los estudios, a pesar de que éstos se realicen con pleno éxito.

La relación profesor-estudiante ha evolucionado hacia una fase de mayor franqueza; existe menos diferencia aparente, pero siempre hay una diferencia sincera cada vez que el profesor puede aportar a sus estudiantes individualmente la prueba de su interés. El anonimato de las relaciones es el verdadero responsable de la incompreensión y de la desconfianza. Con el crecimiento de los efectivos, los profesores, cuyo número no ha aumentado en proporción, han visto elevarse, entre sus estudiantes y ellos, las nubes del anonimato. La influencia de los asistentes ha aumentado por consiguiente, sin aportar siempre la misma garantía de objetividad.

El profesor distante se ha vuelto sospechoso, como los valores de civilización que incluso las más altas autoridades han contestado. Los numerosos efectivos han producido una división de las facultades y la comunidad de los profesores y discípulos, característica de las universidades de la Edad Media, se ha dislocado en un mosaico de unidades más aisladas que autónomas.

En estas condiciones, las relaciones pedagógicas y humanas no se han idealizado lo suficiente hasta el punto de hacer nacer el deseo de una prolongación posuniversitaria.

Debido a la falta de relaciones directas, la participación introducida por las respuestas debidas a los acontecimientos de 1968 y las disposiciones que existían en este sentido para varios países, no han proporcionado a los estudiantes la ocasión de establecer relaciones individuales con los profesores ni el medio de contribuir eficazmente a la buena organización de la enseñanza.

Frecuentemente, esta participación ha provocado un electoralismo invasor, un formalismo de procedimiento, unas sesiones interminables sobre cuestiones de rutina, todo lo cual ha engendrado una apatía general. Debido a la falta de formación sobre la forma de llevar un debate y debido a la falta, sobre todo, de temas a la medida de sus intereses, en las reuniones de los consejos, los estudiantes y los profesores se han cansado, el ausentismo se ha manifestado en las asambleas elegidas, como ocurrió en el cuerpo electoral estudiantil.

Sintiéndose fuertes por la autoridad que les proporciona el dominio científico de su especialidad, consolidado en su sector por la parcelación de los departamentos y aprovechándose de la apatía, los patronos universitarios, incluso aquellos que desean sinceramente hallar una forma de participación, se han vuelto a encontrar tan soberanos y feudales como antaño.

Pero, si se quiere que los estudiantes entren naturalmente en el juego de la educación continuada, al acabar sus estudios, es preciso que unos lazos de interés y de afecto les unan a la institución donde han recibido su formación inicial.

Para ello hay que reaccionar en varios planos:

— Contra el aislamiento monodisciplinario, haciendo realidad el tema, tantas veces elogiado desde hace algunos años, de la formación pluridisciplinaria.

— Contra el aislamiento pedagógico, asegurando relaciones fáciles entre los estudiantes y sus profesores, a propósito de los programas de enseñanza, de los métodos de enseñanza, de los procedimientos de control y del modo de evaluación. Pero para ello, la solución no se sitúa desde luego sobre la base de la comisión paritaria, pues resulta absurdo comparar este tipo de acuerdos con un partido, «con armas iguales» entre el que domina el tema y el que lo ignora.

— Contra el aislamiento humano, actuando por una parte sobre los medios susceptibles de crear lazos de amistad entre los estudiantes, a propósito de su trabajo, de su ocio y, eventualmente, de su vida en residencia; y, por otra parte, provocando ocasiones de encuentro «informales» entre los estudiantes y los profesores, incluyéndose, entre éstos, desde el asistente al titular de la cátedra.

— Contra el aislamiento cívico, facilitando la información, lo cual no es lo mismo que abandonar el *campus* universitario en manos de los aventureros menos escrupulosos.

— Contra el aislamiento de la pobreza, procurando, por medio de instituciones apropiadas, —más sin duda en la dirección del préstamo para los estudios que en la de la beca sin contrapartida— asegurar a todos los estudiantes que lo merezcan los recursos necesarios para llevar una vida decente y exenta de preocupaciones deprimentes.

— Contra el aislamiento social, previendo ocasiones y temas de colaboración entre los estudiantes y los trabajadores de la misma edad, ya se trate de actividades deportivas o culturales, de un servicio cívico o militar compartido o de una cooperación en una acción de interés social (por ejemplo, para la ayuda a la restauración de un pueblo, para la participación en excavaciones arqueológicas, etc.).

— Contra el aislamiento profesional finalmente, asegurando, gracias a organismos de participación, una información, constantemente al día, sobre las carreras, cursillos en las empresas y, de forma permanente, un enlace eficaz, para cada estudiante, durante toda la duración de sus estudios superiores, con los representantes de las diversas actividades sociales y profesionales correspondientes a los estudios efectuados.

En este último punto, se tienen que realizar progresos considerables. Resulta, en este sentido, extravagante, que se haya podido invocar en ciertos casos la autonomía o las «franquicias» de la universidad, para abandonar el *campus* a cualquier individuo, con tal de que preconice la revuelta contra los valores recibidos y que llame a la lucha social, para, al mismo tiempo, denegar el acceso a aquellos que animan la sociedad real y representan los futuros patrones de los estudiantes.

En su esfuerzo por eliminar los obstáculos que acabamos de enumerar, se crearán las condiciones necesarias para una llamada hacia la educación continuada: los jóvenes diplomados serán entonces receptivos ante la idea correspondiente, si pueden conocer y apreciar las realidades que la traducen.

Estas realidades se tienen, sin embargo, que definir y organizar todavía a escala nacional, en lo que concierne a sus objetivos promocionales, sus métodos y, sobre todo, la eficacia de la cooperación que van a exigir entre el mundo docente y el mundo de los usuarios.

Frente al malestar de los estudiantes, la actitud del coloquio no consiste en condenar las manifestaciones que han podido ser su consecuencia, ni en reprocharles las torpezas que han podido ser cometidas por las reivindicaciones o por el funcionamiento de los primeros órganos de participación en la vida de la universidad; los participantes han procurado averiguar, sobre todo, las necesidades de los estudiantes, su sinceridad y la necesidad de encontrar una salida constructiva para la esperanza que han concebido de forma legítima

y que consiste en romper los bloqueos que han impedido durante largo tiempo la evolución de la comunidad universitaria.

Una causa del malestar, subrayada por el profesor Edding, es la educación prolongada en medios demasiado exclusivamente escolares. El desarrollo de la personalidad necesita un marco más abierto y, sobre todo, una actividad más desinteresada que lo que puede ofrecer una existencia centrada en una alternancia entre las estancias en la familia y la asistencia a los ejercicios de enseñanza, no comportando ni siquiera, en muchos casos, esta asistencia una participación en la vida social de la comunidad universitaria.

Algunos países han puesto fin a la práctica que consiste, para los estudiantes, en aplazar el cumplimiento de sus obligaciones del servicio cívico militar, hasta el final de los estudios superiores, es decir, más allá de veinticinco años; el servicio se cumple a los diecinueve o veinte años; constituye, pues, una especie de curso social, entre los estudios secundarios y los estudios superiores; si por una parte trae consigo el olvido de algunos conocimientos, lo cual no constituye un inconveniente serio, favorece una mayor madurez y permite un conocimiento directo de medios sociales con los cuales el estudiante no había tenido contacto, ni en la escuela ni en su familia.

La visión dada de este modo sobre la vida de la comunidad es favorable para la adquisición de una conciencia más directa de los problemas globales de la educación permanente.

Durante este servicio y gracias a las diversas circunstancias que permiten a los estudiantes trascender su medio y conocer otras situaciones diferentes a las suyas, pueden darse cuenta, en primer lugar, de que la sociedad tiene hombres de élite en todas las actividades y que la calidad eminente, que estos últimos han sabido adquirir, no resulta necesariamente de un paso por la universidad y procede principalmente del ejercicio generoso e inteligente de una responsabilidad social y profesional. Pueden también, situándose de algún modo en un punto de vista exterior a la universidad, por lo menos durante algún tiempo, medir el carácter artificial y simplista de los *slogans* relativos a la «universidad burguesa», la «educación alienante», otros tantos clisés relativos a situaciones no vividas por la mayor parte de los que las describen con tanta complacencia. El carácter simplificado de los modelos así construidos y la generosidad que inspira su crítica, pueden seducir a jóvenes intelectuales generosos, pero que no han tenido todavía la ocasión de observar que la enseñanza universitaria, debido al ejercicio mismo de la crítica científica que la inspira, es en realidad liberadora e incitadora de responsabilidad.

Puntos importantes

— Cierta malestar subsiste en los estudiantes de las enseñanzas superiores, principalmente en las secciones cuyo acceso resulta más fácil y donde las finalidades profesionales no son precisas (secciones literarias e incluso secciones científicas).

— El crecimiento rápido del número de estudiantes ha perjudicado las relaciones humanas, que son, sin embargo, indispensables.

— Otra consecuencia de este crecimiento es la división de las facultades en departamentos o unidades estrechamente especializados: la comunidad a la cual se reprochaba antaño cierto carácter feudal, se ha transformado a veces en un mosaico de pequeños regímenes feudales.

— Este aislamiento viene favorecido por el carácter demasiado especializado de algunas formaciones propedéuticas de las universidades. Se corregirá introduciendo formaciones verdaderamente pluridisciplinarias y con la práctica de un trabajo en equipo.

— Las esperanzas puestas en la participación se han transformado a veces en apatía y en decepción, sin duda porque las fórmulas de participación, frecuentemente improvisadas, no se han estudiado suficientemente en función del objeto. Conviene distinguir, en efecto,

- las cuestiones de rutina que hay que dejar a los organizadores de los problemas diarios;
- las cuestiones pedagógicas en las que la participación no puede ser de tipo paritario entre los profesores y los alumnos, debido al desequilibrio evidente de conocimiento de estas cuestiones por las dos partes;
- las cuestiones de organización general, sobre todo en lo relativo a las relaciones exteriores, el empleo y las cuestiones sociales, donde la participación de los estudiantes debe ser importante e incluso en ciertos casos preponderante.

— Sería útil definir, sin duda, en el plano europeo, una deontología del personal docente con el fin de situar su libertad de enseñar en el marco de sus responsabilidades, principalmente en lo que concierne al respeto de las opiniones de su auditorio y de los valores morales reconocidos por la sociedad.

— Sería igualmente útil elaborar un código de los derechos y deberes de los estudiantes europeos, tanto en lo referente a su participación en la vida universitaria de su país, como a su comportamiento en las universidades extranjeras que los acogen.

— Es preciso favorecer la organización de un cursillo profesional o social, o de un servicio cívico entre el final de los estudios secundarios y el principio de los estudios superiores, con el fin de desarrollar la madurez y el sentido social y de dominar, de este modo, la tendencia al gregarismo que se manifiesta fácilmente en los adolescentes escolares.

— Es importante que los estudiantes estén en contacto con jóvenes trabajadores, lo más frecuentemente posible, por medio de asociaciones deportivas, organizaciones de viajes, cursillos.

— Las diversas relaciones que los estudiantes pueden sostener con las actividades exteriores, deben prevenir el riesgo de cierta arrogancia paternalista, que podría resultar de la creencia ingenua de una superioridad debida al conocimiento universitario, al revelar, por la calidad y la cultura de los hombres y las mujeres que se pueden encontrar a todos los niveles de la profesión, que la universidad no tiene el monopolio de la formación de élites. Además de la modestia, esta constatación debe desarrollar el gusto del autoperfeccionamiento y la consciencia de la consideración que debe merecer el dominio de todos los conocimientos.

— Una cooperación interuniversitaria a nivel europeo tendría que permitir modificar las legislaciones, de modo que se facilitase todavía más el reclutamiento de profesores extranjeros, así como los intercambios entre catedráticos o adjuntos.

— Sin renunciar a proseguir el estudio de las equivalencias entre los diplomas, sería conveniente y más fácil desarrollar convenios interuniversita-

rios entre los países de Europa, con el fin de que un año, realizado por un estudiante en una universidad extranjera en condiciones definidas, se pudiese convalidar en su universidad de origen. Un acuerdo de este tipo se ha concluido felizmente entre la Universidad Técnica de Karlsruhe y el Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas de Lyon.

— Entre los órganos de participación con los que se podría dotar cada institución de enseñanza superior, se puede mencionar, como particularmente conveniente, un servicio de relaciones exteriores para los cursillos, la información y el acceso a los empleos.

III. ARMONIZACION ENTRE LA FORMACION INICIAL Y LA FORMACION CONTINUADA

Cuanto más se prolonga la enseñanza, más se ha podido creer que se bastaba a sí misma y que sus beneficiarios iban mejor equipados de saber y de conocimientos que la mayoría de sus conciudadanos, ya que los programas y los métodos de las formaciones correspondientes poseían todas las virtudes necesarias para abordar el futuro.

Pero los mandos superiores, bien situados, sin duda, para medir las exigencias de la evolución científica, técnica, económica y social, han sido los primeros en tomar conciencia de su necesidad de actualización permanente y en favorecer las primeras iniciativas, cursillos, coloquios, etc., destinados a responder a esta necesidad.

Tras el éxito de estas iniciativas y a la luz de la experiencia adquirida de este modo, se ha podido observar que las necesidades eran mucho mayores de lo que se había creído en un principio y que muchos mandos, cuyo «envejecimiento funcional» era medido por su entorno, no eran, por desgracia, conscientes de su necesidad de sangre nueva, ya que admitían implícitamente, como la mayor parte de sus predecesores de la generación precedente, que el lanzamiento dado por la formación universitaria podía conducirlos fácilmente hasta el término de su vida activa.

Esta observación y las dificultades de adaptación encontradas por aquellos que eran conscientes de su necesidad de renovación, han hecho pensar si no sería conveniente volver a estudiar, desde un principio, la formación inicial, con el fin de que la formación continuada, cuya necesidad ya no se discute, no se presente bajo la forma de un complemento a adquirir al precio de un retorno más o menos doloroso a estudios olvidados. Esta formación continuada debe hallarse, naturalmente, en la prolongación de la formación inicial, de modo que el diploma profesional que la concluye se considere mucho más como un trampolín de iniciación que como un poste de llegada.

Al modificarse profundamente la filosofía de la formación inicial, tendrán que modificarse, en consecuencia, las condiciones en las cuales se da dicha formación. Se trata de preparar para ser capaz de querer adquirir conocimientos que se necesitarán más tarde, pero sobre los cuales no se pueden hacer previsiones.

Nada resulta más difícil que prepararse para lo desconocido, adquiriendo nuevos saberes; pero se puede llegar a ello adquiriendo, en cierta medida, actitudes dinámicas, que consisten en unos conocimientos metodológicos, animados por una curiosidad siempre despierta.

El conocimiento y el tratamiento del conocimiento son dos objetivos a conjugar juiciosamente en el curso de la formación inicial en las enseñanzas superiores.

Al poner el acento sobre el conocimiento, los estudios universitarios, según la tradición, han conducido a la creación del diploma «de por vida», muy tranquilizador y, debido a ello, muy poco tentador para volver a poner en tela de juicio el saber. Al insistir más sobre la capacidad para tratar el conocimiento, sobre la adaptabilidad como se dice algunas veces, o también sobre la aptitud para «aprender a aprender», se sustituye la noción esclerótica del «diploma de por vida» por la estimulante de «un aprendizaje de por vida».

No resulta paradójico decir que la educación inicial debe preparar a autodidactas y que la educación continuada debe proporcionarles los medios necesarios. En la educación inicial el estudiante se somete a un sistema normativo; en la educación continuada, el trabajador-estudiante tiene la iniciativa y la responsabilidad de sus elecciones y de su trabajo.

¿Cómo tendrá que organizarse la universidad moderna para iniciar y aprender este aprendizaje de por vida? En ello reside la gran dificultad de la mutación de la universidad para responder a las exigencias de la educación permanente. La amplitud de este panorama es de naturaleza tal que estimula la imaginación, pero debe también incitar a la sabiduría si no se quiere correr el peligro de situarse en el campo de las quimeras.

El profesor Van Trotsenburg sugiere que este amplio problema se aborde de forma pragmática, a partir de una amplísima información y de experiencias concretas, sin negarse al reajuste de doctrina que los hechos pudieran justificar, pero sin subestimar el valor de orientación ni el crecimiento de eficacia que es normal esperar de una previsión sintética. En el campo de la enseñanza superior, varios países han efectuado estudios y realizado experiencias; pero estas acciones siguen siendo parcelarias, sin verdadera coordinación. Es preciso, como condición primera del éxito, suscitar el interés de los profesores y de los estudiantes y obtener la adhesión de la «comunidad de profesores y de discípulos» para la realización de experiencias concretas que respondan a problemas precisos.

Para iniciar la discusión encaminada al establecimiento de un marco susceptible de favorecer tal orientación, se propusieron tres temas de reflexión por el programa del coloquio:

- la evolución de la duración de los estudios;
- la evolución de los programas y de los métodos;
- la transformación de los métodos de evaluación.

Duración de los estudios

Nadie quisiera limitar las posibilidades de acceso a la enseñanza superior. Sin embargo, hay que tener en cuenta tres condiciones:

- para las inversiones sociales, el desarrollo de las enseñanzas superiores debe tener en cuenta otras necesidades, principalmente en lo que se refiere a la ayuda a los desheredados, cuya penuria e incluso miseria es frecuentemente muda;

- el público debe comprender que los estudios superiores son un bien en sí, en la medida en que desarrollan al individuo, enriqueciendo su cultura, sus posibilidades de expresión en su vida familiar y, esencialmente, su perfeccionamiento profesional; dicho de otro modo: es preciso admitir que los estudios superiores no conducen forzosamente a los empleos superiores;
- en la gama de los estudios superiores, conviene que la elección entre los estudios cortos y los estudios largos conduzca a distribuciones de efectivos equilibradas, lo cual implica el considerar los primeros como destinados a responder esencialmente a vocaciones profesionales bien determinadas y no a servir de ciclo introductorio hacia los estudios superiores de la enseñanza larga.

La preocupación por este equilibrio—que no está en contradicción con la verdadera distribución de las aptitudes—ha conducido a subrayar el interés de desarrollar los ciclos cortos de especialización rápida y de mantener a los ciclos largos, cuyas exigencias intelectuales son mayores y mayor también su nivel y su garantía de calidad. El profesor Van Trotsenburg concilia de este modo las dos exigencias de las enseñanzas superiores en la sociedad moderna: la masa y la calidad.

La reducción hecha posible y, sin duda, deseable por la implantación de un sistema de educación continuada es algo muy diferente, como ya hemos indicado, a la transformación de algunas enseñanzas largas en enseñanzas cortas; consiste en reconsiderar los programas y los métodos de la enseñanza larga y en sacar las consecuencias del paso de una situación, que da la prioridad a la erudición, a una situación que se propone desarrollar una actitud dinámica para con el conocimiento.

Hemos observado afortunadamente que se realizan esfuerzos en este sentido. Existen todavía casos en los cuales, bajo el efecto del conservadurismo y la presión de los prejuicios, se tiende a alargar todavía la duración de los estudios largos. Aquí también se descubre el peso de la costumbre y la necesidad de una acción de información para modificar las mentalidades.

Programas y métodos

Para estos temas resulta más fácil diagnosticar los defectos de la situación presente que presentar soluciones mejor adaptadas a los principios de la educación permanente. Las enseñanzas actuales están demasiado tabicadas y la adaptación a las nuevas necesidades no se obtendrá añadiendo al programa «paquetes de enseñanzas cerradas», según la expresión del profesor Van Trotsenburg.

En cuanto a los métodos, es inútil volver sobre las críticas, a menudo expeditivas, que se han expresado varias veces, principalmente desde 1968, sobre la forma demasiado unilateral, demasiado normativa y demasiado pasiva, en la cual se comunica tradicionalmente el mensaje del profesor al estudiante. Se ha consagrado el «curso magistral» a las gemonías en ejercicios oratorios que parecían, por otra parte, cursos magistrales, para descubrir ulteriormente que este modo de comunicación sólo tenía defectos.

Se sabe más o menos lo que se quiere obtener, pero no se sabe cómo obtenerlo. Añadiré, si se me permite citarme por medio de otra persona, que en un estudio aparecido en mayo de 1968 sobre la educación permanente, el señor Chenevier, presidente del Círculo de Estudios del Consejo Nacional del Patronato Francés, expresaba las ideas siguientes:

«Según el rector Capelle, la enseñanza moderna debe proceder de un verdadero cambio de actitud con respecto al conocimiento que traerá consigo, en particular, desde la edad más temprana:

- el aprendizaje del acceso a la información: encontrar los datos, elegir los que son útiles, aplicarlos al problema (lo cual desarrolla a la vez la memoria y la imaginación);
- un mejor equilibrio entre lecciones y aplicaciones;
- una ampliación del campo de los conocimientos educativos, dejando de oponer disciplinas teóricas a las disciplinas técnicas;
- una mejor integración de las disciplinas compartimentadas de forma demasiado artificial;
- el desarrollo de los trabajos colectivos;
- la implantación de un sistema de orientación no coercitivo.»

En realidad, hay que reconocer la pobreza de los resultados científicamente establecidos para poder proceder actualmente, de forma seguida, a una modificación radical de los métodos de enseñanza. Por ejemplo, en un punto muy particular, no se sabe todavía si para la organización de los estudios superiores hay que empezar por la práctica ni si es mejor abordar, a continuación, los estudios superiores o si es preferible asegurar, en primer lugar, la formación general, que se explotará ulteriormente por medio de la formación práctica. Esta es, sin duda, una falsa alternativa, pues es probable que existan varias verdades en las fórmulas de compromiso. La cuestión planteada no deja por ello de tener interés, pues pone en tela de juicio las diferencias actualmente admitidas entre los estudios cortos y los estudios largos, a saber: que la primera parte de los estudios largos es de carácter teórico, con lo cual un ciclo de estudios cortos, es decir, especializado en la práctica, no puede sustituirlo.

Pero la mejora de los métodos se refiere a un campo mucho más amplio; ya tenemos a nuestro alcance nuevos medios poderosos, cuyos recursos y extensiones solamente se adivinan. Son los «media», que suscitan esperanza en algunos, inquietud en otros. Estos media no dejan de poner en juego intereses comerciales muy importantes, y este aspecto de su desarrollo hace temer que no se inspire siempre de forma suficiente, ante la perspectiva del beneficio, en un conocimiento pedagógico cuya progresión es forzosamente bastante lenta.

El señor Van Trotsenburg señala una especie de reticencia «de incapacidad para utilizar los media modernos». Y es que nos encontramos al principio de la revolución de los media, que se va a caracterizar por un desarrollo de las tecnologías educativas organizadas y puestas en práctica por un *management* educativo.

La difusión del conocimiento, su recepción y el control de su asimilación son otras tantas operaciones, unas de ellas colectivas y ya muy desarrolladas;

otras individualizadas y todavía por descubrir y por poner a punto en gran parte más allá de las realizaciones prometedoras que se encuentran ya en el mercado.

Es urgente que las universidades, cuya misión de Investigación es primordial, superen viejos prejuicios, que les han hecho considerar que los problemas pedagógicos eran cosa de rutina, con posibilidades de progreso limitadas y apenas buenas para interesar a instituciones menos prestigiosas.

En realidad, los problemas de la comunicación entre los hombres, y, dentro de ellos, cuestiones pedagógicas, ofrecen un campo inmenso a la investigación más ambiciosa, principalmente en lo que concierne a la utilización de los media para multiplicar la acción del personal docente y hacerla más eficaz tanto para la difusión como para la retroacción y la evaluación.

Una nueva tecnología de base científica, un *software*, como podría decir en lengua inglesa; un verdadero «genio pedagógico» se tiene que edificar con sus investigadores, sus sabios, su cuerpo docente y sus técnicos.

Se puede obtener, naturalmente, mucha información de las experiencias de las acciones ya realizadas a gran escala, sobre todo, por la televisión en circuito abierto o cerrado. El potencial de las salas cinematográficas se encuentra disponible para una misión pedagógica todavía enteramente subestimada. La Open University del Reino Unido, el Telekolleg de la República Federal de Alemania y otras instituciones de enseñanza a distancia constituyen bancos de ensayo para la implantación de la educación permanente, no solamente en lo que concierne a la educación continuada, sino también para la educación inicial.

En efecto, si se quiere realizar una continuidad verdadera en estas dos fases de la educación permanente, no basta con promover una mentalidad favorable; habrá que asegurar también cierta familiaridad, desde la educación inicial, con los media que se utilizarán de modo, sin duda, predominante e incluso exclusivo para la educación continuada.

Conscientes de la importancia de los desarrollos que se pueden esperar en beneficio de todas las enseñanzas y más particularmente de las enseñanzas superiores, la comisión de cultura y de educación primeramente, la asamblea consultiva del Consejo de Europa a continuación, han propuesto la creación en Florencia de un Instituto interuniversitario para la promoción de la enseñanza a distancia (teleuniversidad europea). La misión de este Instituto, cuya implantación puede esperarse próximamente, será la de coordinar, de inspirar, de practicar experiencias, de promover investigaciones sobre la enseñanza a distancia; se convertirá—nos es permitido esperarlo—, al servicio de las universidades de Europa, en un lugar de encuentros para confrontaciones, seminarios, presentaciones sobre las aplicaciones pedagógicas de los media existentes y venideros.

La evaluación

La transformación de los modos tradicionales de evaluación de los resultados de la enseñanza es una necesidad que, prácticamente, no se discute. Sin embargo, no se ha estudiado explícitamente en lo que concierne a la formación inicial en el curso del coloquio, sin duda porque plantea problemas más difíciles todavía y menos explorados que la renovación de los programas

y de los métodos de enseñanza. Es inimaginable que una industria perfeccione sus fabricados y no reconozca, al mismo tiempo, una función decisiva a su servicio de control. Asimismo, sería vano pretender perfeccionar la enseñanza gracias a métodos nuevos y utilizando una tecnología revolucionaria, si no se implantasen simultáneamente unos métodos de evaluación más finos y más fiables.

No se atenta contra el carácter altamente cualitativo y moral de la misión que corresponde a las enseñanzas superiores y en particular a la universidad, si se les reconoce el carácter de una empresa educativa y se plantea, por consiguiente, el problema de la medida de su eficacia, digamos incluso de su productividad.

Tales objetivos, que ya se sabe que no pueden alcanzarse jamás de forma perfecta y que se encontrarán, por consiguiente, siempre abiertos a los esfuerzos del genio pedagógico, comprenden otros aspectos, aparte de los que nos limitamos a ver aquí, de la evaluación de los estudios y de los estudiantes.

No se trata de subestimar los trabajos efectuados desde hace cerca de medio siglo sobre la docimología ni las investigaciones realizadas bajo el patrocinio de las instituciones internacionales y, en particular, del Consejo de Europa sobre los exámenes; pero hay que señalar que los materiales de que se dispone sobre este tema son más abundantes en el plano de la crítica y del análisis de los defectos de los exámenes tradicionales que en el campo constructivo de las propuestas de soluciones.

El concepto de educación permanente ha contribuido a combatir la noción, tan fuertemente arraigada en las costumbres, del examen que conduce a un diploma definitivo; tiende, en efecto, a acreditar la idea de que el diploma no puede garantizar la conservación durante toda la vida de las aptitudes y de los conocimientos comprobados por el tribunal de examen, ni *a priori*, la aptitud para enfrentarse con nuevas responsabilidades, y para dominar conocimientos procedentes de progresos ulteriores de la ciencia y de la técnica.

Para hacer posible la reanudación de los estudios por los adultos, se ha imaginado imprimir mayor flexibilidad a la organización y al control de la formación inicial, descomponiendo los programas en módulos, cada uno de los cuales es objeto de una contabilización válida, sin condición de continuidad ni de plazo, en caso de intervención ulterior de una formación recurrente. Se ha querido incluso dar al diploma inicial el carácter de un cheque-enseñanza.

Finalmente, no han faltado las críticas contra el examen final o los exámenes de fin de año, considerados como artificiales, puntuables, aleatorios. He preconizado yo mismo, durante el coloquio organizado en Bruselas, la iniciativa del Consejo de Europa en 1966, la concepción de un examen-balance. Sin embargo, no se puede prescindir del examen ni del diploma, pues hay que efectuar operaciones de control, si no se quiere que todos los esfuerzos de educación se lancen hacia lo desconocido o hacia el vacío, sin posibilidad de discriminar el éxito del fracaso.

Estas operaciones tienen una triple finalidad: estimular, recapitular, hacer el balance.

— El esfuerzo necesita ser estimulado por las operaciones periódicas de control; la comprobación de una insuficiencia es, sin duda, desagradable; pero presta el gran servicio de precisar el sentido del esfuerzo

necesario para la corrección; y, si la comprobación es un *satisfecit*, resulta también estimulante para la prosecución del esfuerzo; suprimir los exámenes en el curso del año, con el pretexto de aligerar el trabajo de los estudiantes, es un error psicológico que no facilita sus estudios.

- Recapitular es apreciar si se ha alcanzado el resultado esperado de tal lección o de tal parte del programa. La forma de hacer dicha recapitulación se puede adaptar; no es preciso que requiera demasiado tiempo ni que solicite demasiado esfuerzo hacia una porción determinada de una disciplina particular en detrimento del resto. Las enseñanzas programadas o el control por ordenador pueden conducir a soluciones particularmente seductoras, pues no invaden el tiempo dedicado al estudio y, sobre todo, se encuentran en cualquier momento y de forma discreta a disposición del estudiante, como en una especie de enfrentamiento leal consigo mismo. Ese minuto de la verdad, que permite ver con claridad si hay que volver hacia atrás o si se está listo para una nueva etapa.
- Hacer el balance al término de un año de trabajo de un ciclo de estudios es evidentemente una operación compleja. Reviste, además, una importancia decisiva cuando trae consigo la concesión de un diploma que vale generalmente como un certificado de capacidad, que permite ejercer una profesión.

Dos preocupaciones emergen de la evaluación final. Una de ellas conduce a presentar una apreciación de las realizaciones del alumno por medio de su «contabilidad pedagógica», es decir, del conjunto de ejercicios en los que ha participado, de los interrogatorios a los que ha sido sometido y, de forma general, de las actividades que han sido objeto de una observación cualitativa y cuantitativa.

Los datos actuales de la ciencia metodológica son todavía muy reducidos, si se tiene en cuenta la dificultad que se tiene simplemente al nivel de un consejo de clase, para definir exactamente las cualidades que se trata de apreciar en las «obras» de los estudiantes y para medirlas con cifras. Un léxico de las cualidades que caracterice la realización escolar para las diversas disciplinas, queda todavía por establecer como base de una docimología constructiva.

La segunda preocupación, más difícil, consiste en pasar del conocimiento objetivo de los resultados escolares a la evaluación de las cualidades intrínsecas del estudiante, para llegar a establecer un perfil de sus capacidades para comportarse ante los problemas y ante las situaciones. Este perfil, verdadera tarjeta de identidad del potencial de comportamiento del alumno, es, evidentemente, una visión todavía muy quimérica. Quizá no lo sea siempre, y entonces el título de capacidad, que se otorga al final de una formación, será verdaderamente —como el resultado de un examen de salud— un documento objetivo y fiable para cierto tiempo. Es evidente que se tienen que realizar todavía progresos considerables para poder pasar del balance de las realizaciones a la previsión de las capacidades de realización para el futuro.

En esta perspectiva, el diploma es estrictamente personal, y sus elementos, confidenciales del mismo modo que los elementos de un diagnóstico médico.

Se puede ver que, al estar provisto de una significación actual, el diploma requerirá una confirmación periódica, exactamente como los permisos de navegación concedidos a los pilotos de líneas.

Es útil recordar que los problemas de programa, de métodos de enseñanza y de evaluación han sido objeto del coloquio organizado en Pont-à-Mousson a principios de enero de 1972. No creemos que sea posible añadir gran cosa a las ideas generales que se han expresado allí, y ha llegado el momento de actuar modesta y pragmáticamente. Tal era la opinión del conferenciante señor Van Trotsenburg, que se mostraba pesimista sobre las posibilidades de éxito, de empresas demasiado ambiciosas: «una concepción demasiado extensiva de la educación permanente, con el peligro de desembocar en el caos», añadió.

La conclusión que se puede sacar de este debate es que sabemos pocas cosas sobre la enseñanza, que conviene impartir, para proporcionar la capacidad de comportamiento y suscitar, al mismo tiempo, el apetito de continuidad; el campo está, pues, abierto a la reflexión por la investigación y a la acción por la experimentación.

Puntos importantes

- La formación tradicional provoca una falsa sensación de terminación. No suscita la conciencia de la necesidad de actualizarse.
- Conviene volver a considerar la finalidad de la formación tradicional mediante su transformación e información inicial. De la adquisición de conocimientos, cuya asimilación no era suficientemente controlada, se trata de pasar a la adquisición de una actitud dinámica con respecto al conocimiento. Una metodología del tratamiento del conocimiento eventual es más importante que la asimilación de un programa definido.
- El antiguo «diploma de por vida» debe transformarse en un certificado de capacidad provisional, que requiere una nueva certificación periódica, en formas que todavía se tendrán que definir según las situaciones.
- La educación permanente integra y coordina una formación inicial conveniente y una formación continuada cuya filosofía y estructuras se tienen que definir. Exigirá que se realice cierta continuidad de los medios entre estas dos formaciones. Es más una estrategia de la educación que una nueva institución.
- Con la educación permanente, la duración de la formación inicial puede reducirse sin concesiones a la facilidad. Ello no significa que los estudios universitarios reducidos se vayan a confundir con las formaciones profesionales llamadas cortas, que se caracterizan por una especialización enseñada inmediatamente después de los estudios secundarios.
- Los programas y los métodos de las enseñanzas superiores tienen que volverse a estudiar a la luz de la nueva finalidad y de los nuevos medios: los medios tendrán que introducirse en las formaciones iniciales, no solamente para hacerlas más eficaces, sino también para preparar la necesaria articulación con las formaciones continuadas.
- La importancia creciente y la diversidad de las técnicas de la educación hacen necesario el establecimiento de un nuevo compartimiento de las ciencias aplicadas, que se podría llamar el «genio pedagógico».

- Conviene estudiar las experiencias de enseñanza superior a distancia, que están en curso en diversos países del mundo, y comparar sus resultados con vistas a una explotación sistemática para el desarrollo de la educación continuada. El proyecto de creación en Florencia de un Instituto interuniversitario dedicado al estudio y a la promoción del «genio pedagógico», con el desarrollo de la enseñanza a distancia como aplicación principal, corresponde, según el deseo de la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa, a una necesidad mayor de nuestro tiempo.
- La evaluación del trabajo de los estudiantes y el establecimiento de un perfil de su capacidad, para comportarse frente a los problemas y a las situaciones, constituyen un objetivo ambicioso. Tal es, sin embargo, el sentido en el cual convendrá intentar transformar los diplomas profesionales, actualmente otorgados por las universidades y los demás establecimientos de enseñanza superior.
- Los conocimientos y las experiencias adquiridas en los tres campos precisos, que son los programas, los métodos de enseñanza y la evaluación de los estudiantes, son actualmente muy reducidos. No se sabe cómo hacer evolucionar estos tres elementos para facilitar la adquisición de una actitud favorable a la educación continuada. Este es, pues, un tema importante abierto a las investigaciones.
- En lugar de aventurarse en decisiones globales sobre un terreno tan mal conocido, conviene multiplicar, de forma pragmática, las investigaciones y las experiencias. A este precio, la esperanza de la educación permanente no se verá decepcionada y conducirá a una construcción fecunda.

IV. LAS CONDICIONES DE LA EDUCACION RECURRENTE A NIVEL SUPERIOR

El tema abordado bajo esta denominación tiende a definir una estrategia de la educación continuada, sacando partido de las experiencias ya realizadas en número elevado, pero de forma puntual, al amparo de circunstancias particulares y no de una finalidad general. En primer lugar, son las preocupaciones por una mayor eficacia profesional las que han determinado las experiencias. Pero es importante ampliar este objetivo utilitario, totalmente razonable, para iniciar la educación continuada sobre bases realistas y adaptadas a la dimensión de las necesidades que resultan de la vida familiar, de la vida cívica y de las actividades del ocio.

En otros términos, debe incluirse un amplio sector desinteresado, al mismo tiempo que las preocupaciones profesionales, en la organización de la educación continuada: educación y cultura son los dos términos, de contenido ampliamente entremezclado y solidario, de la educación continuada que hay que promover a nivel superior así como a otros niveles.

Los hombres políticos, que se ven asaltados por numerosas preocupaciones, tienen tendencia a basarse en materias de educación, en las soluciones que conocen, por consiguiente, a hacerse «conservadores». El aumento de los gastos de educación se acepta de bastante buena gana, sobre todo, en período de prosperidad económica, con la esperanza de una prosperidad mayor, tanto

más cuanto que este aumento gozará del favor de un público muy amplio. Sin embargo, la elección de las prioridades en el interior de los gastos de educación, principalmente en lo que concierne a la parte atribuida a las enseñanzas superiores, se basa más en costumbres o en la presión de la demanda por parte del ingreso en los estudios superiores que en un claro conocimiento de las necesidades, el cual sería más importante para una elección de orientación en la sociedad futura. Un número creciente de candidatos busca un diploma de enseñanza superior porque ofrece el mejor pasaporte para entrar en la vida, ya que se espera de él, a la vez, prestigio y remuneración. Pero, si todos los candidatos a los diplomas superiores esperan obtener de esta forma un estatuto privilegiado, su número creciente y su distribución, a veces incoherente con relación a las posibilidades de empleo en las diversas secciones de enseñanza superior y en las diversas vocaciones profesionales, conduce a la evidencia de que una proporción creciente de ellos no alcanzará este estatuto privilegiado.

En la mayoría de las formaciones postsecundarias existe una subestimación con respecto a los títulos no universitarios de calificación profesional. El diploma universitario tenderá fatalmente, debido a su distribución cada vez más amplia, a venderse peor, pero ello no disminuirá el flujo hacia los estudios considerados como más prestigiosos.

Se habla de selección, a propósito de la necesidad de obtener una distribución de los estudios en armonía con las necesidades, pero ¿cuál es su valor? ¿Cómo hacerla? ¿Qué ofrecer a los que no han ganado en el juego de la selección?

Esta última pregunta es de una importancia social capital, tanto como aquella que consiste en hacer admitir en las universidades la idea de que una educación universitaria es perfectamente compatible con el ejercicio de una actividad profesional, accesible técnicamente a partir de una base de cultura general menos elevada.

La educación continuada ofrecerá en la sociedad nueva una verdadera alternativa a los que no han tenido la suerte de seguir sus estudios o de realizarlos a la edad de la formación con dedicación plena. De su extensión y de su credibilidad, resultarán la legitimidad de una eventual selección preuniversitaria y la autorregulación caracterizada por el hecho de que numerosos jóvenes, sabiendo que conservarán todas sus probabilidades, elegirán espontáneamente entrar en la actividad profesional, a un nivel no superior, sin obstinarse en instalarse, cueste lo que cueste, y durante el mayor tiempo posible en el estado estudiantil. De este modo, la educación continuada debe hacer desaparecer el parasitismo social de los «estudiantes profesionales».

En la búsqueda de las condiciones favorables, para el desarrollo de la educación continuada, hay que señalar ante todo dos factores psicológicos favorables que son inducidos naturalmente por los primeros contactos con las responsabilidades de la vida familiar, social y profesional: la madurez y la motivación; estas dos incitaciones faltan a veces a los estudiantes a los que la continuidad de una vida estudiantil, limitada al medio familiar y al medio escolar, en condiciones de docilidad ininterrumpida, bajo una tutela que cubre todas las necesidades y elimina todas las inquietudes, ha conducido, sin intervención de ningún acontecimiento importante, desde el jardín de infancia hasta la universidad. Se ha podido observar, siempre que se ha hecho la expe-

riencia, que la introducción, entre los estudios secundarios y los estudios superiores, de un período que comprende un cambio de medio y la atribución de nuevas responsabilidades, tenía como resultado el reforzar la madurez y la motivación de los estudiantes, ya se trate de un cursillo profesional o de la participación en una obra social, incluso del servicio militar, que no presenta siempre el carácter de un enriquecimiento cultural deliberado. La inserción de un intermedio activo y responsable en el curso de los estudios presenta muchas más ventajas que inconvenientes, si se considera inconveniente el hecho de que una interrupción en el curso de los estudios provoque el olvido de ciertos conocimientos; pues está permitido pensar que los conocimientos olvidados se recuperarán rápidamente, si son útiles y que no es malo abandonarlos como un peso muerto, cuando no tenían otro interés que la preparación a los exámenes.

Añadamos que, si una interrupción de una duración de un año aproximadamente antes de acceder a los estudios resulta provechosa para los estudiantes con dedicación plena, es seguro que la vida profesional, en ciertas condiciones, puede combinarse con una formación continuada y permitir al trabajador, que ha alcanzado el nivel exigido para la admisión a los estudios superiores, que los efectúe con probabilidades de éxito comparables a las que tienen los estudiantes con dedicación plena.

Se puede incluso pensar, en muchos casos, que la formación superior, asociada al ejercicio de una vida familiar, social y profesional normal, puede ser más eficaz que la estancia prolongada en la vida artificial de los estudios postsecundarios, con dedicación plena, en establecimientos organizados más como fábricas anónimas de privilegiados sociales que como hogares, donde cada individuo puede armonizar su vida y sus gustos con los estudios correspondientes a ambiciones claramente percibidas.

Se puede esperar de su participación en la tarea de la educación continuada una puesta en tela de juicio de la institución universitaria y, en todo caso, una modificación profunda de su estatuto social y de sus métodos. Las condiciones prácticas del desarrollo de la educación recurrente a nivel postsecundario se tienen que definir, en particular, en tres campos: las estructuras, los objetivos, la formación de profesores.

Las estructuras

La primera condición a realizar para facilitar la reanudación de los estudios de un trabajador profesional, consiste en asegurarse de que su actividad profesional contribuye, en la medida de lo posible, por su misma naturaleza, o por sus implicaciones, a sostener su esfuerzo de educación continuada.

Seguidamente, cuando el postulante ha aportado la prueba de su voluntad y de sus aptitudes —por ejemplo, realizando un tiempo de prueba dedicado a cursos de noche o a cursos por correspondencia— es preciso que se le libere de una parte de su tiempo de trabajo profesional, en provecho de su tiempo de estudios continuados. Esta condición puede realizarse sin perjuicio financiero para los interesados, por medio de un sistema de convenios o de leyes sociales adaptadas a las diversas situaciones. En ciertos países, se ha previsto incluso la interrupción completa del trabajo profesional y el pago de una indemnización, que compensa el salario casi íntegramente, para

permitir al beneficiario que se dedique enteramente a la reanudación de sus estudios. Esta fórmula puede corresponder a la mejor solución de ciertos casos particulares, pero no se podría generalizar por varias razones: en primer lugar, es muy costosa para la colectividad, como para la empresa que pierde entonces un colaborador valioso; rompe con el medio de equilibrio del postulante y lo sitúa en un ambiente que le es extraño y que no favorece necesariamente su mejor desarrollo. Finalmente, sustituye la seguridad del empleo existente por lo aleatorio de un empleo, que se considera superior, desde luego, pero solamente si los estudios realizados se concluyen con éxito.

Los objetivos

Una tipología de las acciones de educación recurrente se admite ya: se puede caracterizar por los objetivos siguientes:

- la actualización es la operación que permite al que ejerce una responsabilidad profesional, mantenerse al día, de modo que domine las obligaciones que resultan de la evolución de su función;
- el *recyclage* es una operación que se asemeja a la anterior pero que constituye una imagen un poco marginal y patológica de la misma; en efecto, a pesar de que esta palabra se utilice frecuentemente en el sentido de actualización, tiene más bien el significado de una «puesta a punto»; se aplica a una persona que, por razones diversas, ha perdido el contacto con sus conocimientos y que necesita aprender de nuevo a dominarlos. Se puede decir que el *recyclage* es curativo mientras que la actualización es preventiva;
- la reconversión va más allá de la actualización; consiste en adquirir una nueva capacidad profesional; este caso se presenta, sobre todo, cuando las posibilidades de empleo son demasiado estrechas en la rama que se domina y se decide entonces orientarse hacia otra actividad de naturaleza diferente;
- la promoción corresponde a la ambición del que quiera adquirir la competencia deseada para acceder a una responsabilidad de nivel superior a la que ejerce. El trabajo necesario a nivel postsecundario comprende la ampliación de la cultura científica, al mismo tiempo que la adquisición de conocimientos técnicos profundos;
- la cultura general, en lo que tiene de desinteresado, no se puede mantener apartada de la gama de acciones de educación recurrente; la satisfacción que procura la valoración personal por la cultura para la vida familiar, la vida social y los tiempos de ocio, merece sostenerse. Pues la búsqueda de la rentabilidad no debe ser el único motor del desarrollo de la educación continuada. Este punto de vista no deja por otra parte de tener recompensa, pues ocurre muy frecuentemente que el desarrollo de la cultura general más desinteresada tiene efectos indirectos, pero muy positivos, en la misión social y las relaciones humanas de los dirigentes, y, de forma general, de toda persona que tiene una responsabilidad social o económica.

Formación de profesores

La educación continuada plantea al educador unos problemas nuevos, pues la psicología del trabajador, su motivación, la influencia de su medio social, su nivel elevado de madurez, su susceptibilidad también, modifican profundamente las relaciones entre el educador y el educando por comparación con la naturaleza admitida —con mayor o menor suerte— para las relaciones entre profesores y estudiantes en las enseñanzas tradicionales. Este hecho induce a pensar si no sería conveniente constituir un cuerpo especial de educadores para la formación continuada, es decir, para las necesidades de los adultos insertos en la vida profesional. La respuesta a esta pregunta es deliberadamente negativa. Se admite, en efecto, que es conveniente formar a los profesores de la enseñanza tradicional con conocimientos sociológicos y psicológicos apropiados, con cursillos y relaciones seguidas con los medios profesionales, con el fin de adquirir la competencia y la delicadeza necesarias para el establecimiento de relaciones fructíferas con los trabajadores profesionales. Esta adquisición será también positiva para el éxito de su enseñanza en beneficio de los estudiantes de formación inicial.

Se ha hablado de los formadores y de los animadores para las necesidades de la educación continuada; estas expresiones significan que las enseñanzas no tendrán que adoptar el estilo que se ha convenido en atribuir al pedagogo tradicional, un poco compuesto, académico y, por otra parte, caricaturesco. El profesor moderno, no solamente en sus relaciones con los adultos, sino también con los estudiantes de la enseñanza de dedicación plena, debe ser en efecto también un animador. Sería ir demasiado lejos, sin embargo, en el deseo de renovar el estilo, el querer sustituir la capacidad científica, que sigue siendo la cualidad fundamental del profesor, por los conocimientos del entrenador.

Finalmente, la educación continuada, debido a su amplitud y a la especificidad de algunos de sus temas, requerirá la intervención de profesores ocasionales; designamos de este modo, sin ninguna significación peyorativa, a personas cualificadas cuya responsabilidad nómada se sitúa en los diversos medios activos de la sociedad. La intervención de estos profesores ocasionales al lado de los profesores profesionales, y en estrecha colaboración, será beneficiosa para unos y para otros. Cada «mando», cada persona altamente cualificada se considera potencialmente como profesor ocasional, en el nuevo mundo de la educación permanente, y, por consiguiente, será preciso que las formaciones superiores, incluso las más especializadas o las más alejadas de las carreras de la enseñanza, se basen en una cultura general que comprenda cierta formación en el arte de la comunicación; pues aquellos que hayan recibido y dominado unos conocimientos, tendrán que aceptar la responsabilidad de que se beneficien otros de los mismos; aquellos que tengan responsabilidad sobre hombres tendrán que haber sido formados, durante su formación inicial, preferentemente en la práctica de la comunicación, no siendo la pedagogía más que un desarrollo particular de la misma.

Somos muy conscientes de que no basta con subrayar la necesidad de estas adquisiciones; se trata de concebir los métodos capaces de asumirlas y de poner en el sistema educativo los medios correspondientes. Las cuestiones generales, que acaban de recordarse, pueden aclarar direcciones de acción. No bastan para asegurar esta acción.

El conjunto de medidas concretas, que propone el profesor Edding, tiende a definir una reestructuración de la enseñanza, en estrecha relación con las profesiones, con vistas a dar cuerpo a la educación recurrente. Constituye un sistema coherente de proposiciones que reúne, precisándolas a veces más, las conclusiones relativas a las diversas preocupaciones que resultan de los temas del coloquio.

La «segunda oportunidad» ofrecida por la educación continuada no es un correctivo a la enseñanza superior dedicada a la formación inicial; es una consecuencia lógica que responde a una nueva necesidad y a un derecho que hay que reconocer.

Hay que promover e institucionalizar inmediatamente las relaciones entre los medios docentes y los medios activos de la sociedad, con el fin de favorecer el conocimiento mutuo de los hombres y la adaptación permanente de las acciones educativas.

Hay que estudiar también la productividad del servicio de la educación, en su conjunto, y asegurar el pleno empleo de los medios, en particular a nivel de la enseñanza superior, donde estos medios son más preciosos en su costo como en sus artículos. Finalmente, hay que respetar las cualificaciones profesionales y pagar los conocimientos y la responsabilidad, y no el diploma.

Las concepciones, que todavía se aceptan sobre los exámenes y los diplomas, son arcaicas: en reacción, no se trata de favorecer estudios superiores sin control, sino que es preciso que el certificado de cualificación, que sancione la formación, sea verdaderamente significativo. En este sentido, la escala de Europa no será demasiado grande para efectuar experiencias, comparar los resultados y permitir, gracias a una amplia confrontación, definir métodos de apreciación objetivos y aceptables.

En definitiva, como era de esperar, la elaboración de un conjunto coherente de medios pedagógicos y sociales, susceptibles de poner la educación continuada del nivel superior a disposición de todos aquellos que son capaces de recibirla con provecho, plantea numerosos problemas para los cuales las soluciones son todavía muy reducidas.

Ya se trate de la difusión del conocimiento entre trabajadores geográficamente dispersos y acaparados por sus obligaciones profesionales, del control de sus estudios y de la dedicación individualizada de la cualificación adquirida, o se trate también de las medidas sociales sin las cuales pocos trabajadores podrían acceder a la educación continuada, el problema planteado tiene una dimensión política considerable. Merece una acción concertada a nivel de gobierno de donde tendría que salir con prioridad, quizá para el nivel postsecundario, una política europea de la educación recurrente.

En su nueva vocación, la enseñanza superior será más costosa que en su forma tradicional, pues es de esperar que los estudiantes-trabajadores sean dos veces más numerosos que los estudiantes con dedicación plena. Esta consideración no debe desanimar: es posible aumentar notablemente la eficacia de la inversión científica en hombres y en equipos, que constituyen las universidades y demás instituciones de enseñanza superior; además, se puede observar que ya se dedican sumas importantes, sobre todo por las grandes empresas, para organizar cursillos de actualización o de perfeccionamiento

dedicados a su personal de mando y de *management*; finalmente, en varios países se han asegurado recursos mayores todavía por la ley para el desarrollo de la educación continuada.

Ha llegado el momento de emprender investigaciones pedagógicas concertadas, de proceder a experiencias, de comparar los resultados y de hacer prueba de mucha imaginación, de sentido común y de una voluntad apasionada de progreso social.

Puntos importantes

- Las condiciones previas para la implantación de una formación recurrente, notablemente a nivel postsecundario, comprenden:
 - una información muy amplia;
 - la adopción de medidas pedagógicas y sociales destinadas a promover la igualdad de oportunidades para el acceso a las formaciones superiores, después de la entrada en la vida profesional, y capaces de ser creídas;
 - una política de las enseñanzas superiores, que adapte la formación inicial y la formación continuada, conciliándolas con una opción provisional sobre el modelo de sociedad que se quiere realizar.
- Las enseñanzas profesionales deben permitir la especialización para los que la soliciten; deben tender a proporcionar también la capacidad de especializarse. La educación continuada no omitirá dejar sitio, incluso en las formaciones profesionales, a los conocimientos generales, a la comunicación, a las actividades culturales.
- La posibilidad de pasar de una formación postsecundaria corta —correspondiente a una cualificación de técnico superior— a una formación larga, de nivel universitario, debe estudiarse y ofrecerse, en condiciones que no supriman la actividad profesional —reduciendo la duración semanal—, sino que den las mismas garantías de calidad y las mismas posibilidades de éxito que la admisión en una formación universitaria de dedicación plena.
- Las vías de la educación continuada tendrán como efecto introducir una regulación eficaz en el flujo de estudiantes con dedicación plena que eligen una opción demasiadas veces todavía al azar o por motivos fútiles. Un sistema, suficientemente desarrollado de educaciónn continuada, corregirá, sin coerción, las distorsiones y el derroche que resultan actualmente de una concentración excesiva de ambiciones hacia los estudios con dedicación plena de la enseñanza superior larga.
- Las enseñanzas superiores, dadas en el marco de la educación continuada, exigen una estructura adaptada; la organización de los programas en «módulos unitarios», escalonará útilmente su adquisición en el tiempo; la recurrencia permitirá, de forma muy flexible, la alternancia entre el trabajo profesional y el trabajo educativo o la combinación de ambos. Las experiencias en uso en este sentido merecen seguirse con detenimiento y explotarse con vistas a establecer métodos pedagógicos seguros y apropiados.

- La evaluación del trabajo de los estudiantes dispersos y que proceden de la formación continuada, plantea problemas nuevos y difíciles. La autoevaluación debe desarrollarse, por lo menos, a título de control y de estimulante.
- La intervención de los media, en la educación continuada, será una condición sine qua non de su éxito.
- El problema del diploma, es decir, de la certificación de la capacidad profesional adquirida por la educación continuada, no es esencialmente diferente de la consagración de las formaciones iniciales con dedicación plena. La puesta a punto de una solución, adaptada al caso de estudiantes dispersos en la vida profesional, añade, sin embargo, nuevas dificultades.
- Los efectos educativos de la actividad profesional y la coordinación de ésta con los estudios efectuados paralelamente serán útilmente objeto de investigaciones profundas.
- Los profesores de la enseñanza de dedicación plena deben estar dispuestos a participar también en la formación de adultos de la vida profesional.
- El personal cualificado de las empresas y de la administración estará preparado para cooperar con los profesores, propiamente dichos, en la puesta en marcha de la educación continuada.
- Los establecimientos y los medios materiales, correspondientes a la enseñanza con dedicación plena, se utilizarán en la medida de sus posibilidades para la educación continuada.
- Convendrá favorecer el establecimiento de relaciones funcionales y permanentes entre el cuerpo docente de las universidades y demás instituciones de enseñanza superior y los representantes cualificados de las actividades sociales, económicas, administrativas.
- La dimensión política del problema de la educación continuada resulta de un conjunto de necesidades y de opciones:
 - elección de un modelo de evolución de la sociedad y previsiones correspondientes;
 - medidas sociales destinadas a realizar mejor la igualdad de oportunidades de acceso a las formaciones superiores;
 - incitaciones susceptibles de motivar al cuerpo docente a prestarse a una ampliación de sus responsabilidades;
 - medidas financieras destinadas a sostener un sistema coherente de formaciones continuadas a amplia escala; definición de las contribuciones del Estado, de las colectividades, de las empresas y de los interesados.
- Teniendo en cuenta la segunda vía ofrecida por la educación continuada, sería útil emprender, entre los países europeos, una armonización de las condiciones de acceso a las enseñanzas superiores, para la formación inicial. A falta de ello, las condiciones de admisión en uso

en ciertos países tienen como efecto, cuando se consideran más severas, enviar el excedente de sus candidatos a los establecimientos de enseñanza superior de otros países: los beneficiarios de esta situación no son los mejores sino los más ricos.

CONCLUSION

Desde 1968, la universidad, puesta brutalmente en la picota, ha intentado renovarse, pero las reformas que se le han aplicado, bajo la presión de las circunstancias, no se han podido coordinar convenientemente. Un espectáculo, que presenta aspectos de una obra de construcción y de una obra de demolición, sigue siendo todavía el de una universidad buscando su camino.

Es evidente que ha faltado un hilo conductor para pasar de lo que no se quería a lo que no sabía quererse.

Está permitido pensar que la aventura de la educación permanente, construcción a largo plazo, ofrece una finalidad y permite, por consiguiente, definir direcciones de acción.

El coloquio de Viena ha permitido observar que las enseñanzas superiores, que deben interesar a la vez a los estudiantes con dedicación plena para su formación inicial y a los adultos activos para su formación continua, están llamadas a sufrir una mutación profunda; esto nos parece mal aclarado con la fórmula fácil del paso de la enseñanza superior para élites a la enseñanza superior de masas.

No es suficiente, en efecto, cambiar la escala construyendo nuevos locales y reclutando masivamente nuevos profesores, si estos esfuerzos contribuyeron a difundir, en todos los niveles de la enseñanza, primero la ilusión de la facilidad y luego la amargura de la decepción.

El profesor M. Marien, de la Universidad de Siracusa, Estados Unidos, invita a los responsables a que reflexionen profundamente: «No pueden constituir una sociedad deseable unos trabajadores manuales e intelectuales incompetentes, unos ciudadanos mal informados, unos padres irresponsables, unas personas expuestas al choque del futuro. Aprender más, mejor y de forma diferente, será necesario, no solamente para los jóvenes, sino sobre todo para los mayores. Pues, no son los jóvenes sino los que han abandonado la escuela, a los que incumbe actualmente la responsabilidad de forjar el futuro, los que necesitan con más urgencia una instrucción renovada.

La empresa de esta renovación es amplia; necesitará imaginación, generosidad, paciencia; es altamente conveniente que sea objeto de investigaciones y de experimentaciones, en el marco de una coordinación avanzada a escala europea.

A medida que la educación permanente se desarrolle, la institución universitaria cambiará, sin duda, de naturaleza. La intervención muy reciente de los media, el lugar creciente concedido a la responsabilidad de los estudiantes, el mantenimiento de relaciones permanentes entre el mundo de la enseñanza superior y de la investigación y entre los responsables de la vida activa, son otros tantos factores que harán desaparecer los tabiques actuales, eliminarán los prejuicios y llevarán a establecer una nueva escala de valores;

ésta asociará más íntimamente los trabajadores contemplativos, que son los estudiantes de dedicación plena y los trabajadores comprometidos, que son los estudiantes de formación continua.

La universidad de masas, considerada como fábrica para distribuir un saber destilado y para conceder diplomas permanentes, ya no será el atractivo exclusivo si el conocimiento y la consagración son accesibles por vías menos artificiales.

Del mismo modo que se bajarán las barreras entre el trabajo profesional y el trabajo promocional, las fronteras nacionales ya no se opondrán a la circulación y a los cambios en el interior de la nueva comunidad de la enseñanza superior y de la investigación.

La institución universitaria de mañana será sin fronteras; los autores de «reflexiones para 1985» la describen como «el lugar privilegiado donde los ciudadanos vendrán a adquirir los conocimientos nuevos a lo largo de su existencia..., incluso podrán pasarse una parte del tiempo de ocio para adquirir los conocimientos a los que aspiran los individuos, con tal, sin embargo, que se cumplan las condiciones convenientes de flexibilidad y de aprobación».

Estas son las condiciones que el coloquio de Viena ha intentado sacar a la luz.

REFORMA SILIO DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA

Antonio REYNA

I. INTRODUCCION

«Los responsables de la política española dejaron pasar, en 1917, la última gran ocasión para rejuvenecer el sistema de la Restauración, mediante una reforma constitucional, que superara el desajuste entre el anacrónico funcionamiento de aquél y la realidad de una España renovada en sus fuerzas sociopolíticas. La frustración de 1917 inaugura un sexenio de contornos imprecisos y sombríos.»

Así ha resumido Jover el período 1917-1923, destacando cuatro aspectos como especialmente importantes: la descomposición del sistema político, la crisis que determina el final de la guerra europea en la economía española, la intensísima agitación social, la honda conmoción emocional determinada por el desastre marroquí de 1921 y la orientación hacia una dictadura militar (1).

En tales años hubo en España 13 crisis totales y 30 parciales, dato que habla por sí solo de la absoluta inestabilidad de la situación política.

«En 1919 y 1923 los remanentes de los partidos tradicionales no podían, como hubieran dicho los políticos del siglo anterior, ofrecer a la Corona los instrumentos para gobernar. Los liberales, que no podían aceptar ni el Ejército ni el catalanismo, estaban divididos entre Romanones y sus liberales gubernamentales, los demócratas de García Prieto y los albistas. En los años de la posguerra, este hecho abrió la puerta a una serie de gobiernos conservadores que nada más sirvieron para probar que los conservadores acabaron exhaustos; intentaron gobiernos homogéneos (gobiernos compuestos de un solo grupo), gobiernos nacionales con matices conservadores y «gobiernos de concentración» (gabinetes de todos los grupos conservadores). Ninguno de estos gobiernos fue estable ni duradero» (2).

Basten estas citas para enmarcar la situación histórica en que habría de desarrollarse una reforma más de nuestra Universidad, esta vez con un sentido autonómico que no fue bien recibido por todos.

En efecto, en los dos últimos gobiernos presididos por Antonio Maura (3) y en el último gobierno conservador de la Restauración, el formado por José Sánchez Guerra (4), ocupó la cartera de Instrucción Pública y Bellas Artes César Silió.

César Silió, «abogado maurista que había capitaneado en Valladolid la lucha con el albismo», se aprestó a poner en práctica un régimen autonómico para las Universidades, que será el objeto de las páginas que siguen (5).

(1) En UBIETO, Antonio; REGLA, Juan; JOVER, José María; SECO, Carlos: *Introducción a la historia de España*, Ed. Teide, Barcelona, 1969 (6.ª ed.), pp. 862 y 863.

(2) CARR, Raymond: *España 1808-1939*, Editorial Ariel, Barcelona, 1969, p. 490.

(3) Los formados el 15 de abril de 1919 y el 13 de agosto de 1921, que constituían el cuarto y el quinto de los gobiernos que presidió.

(4) El 8 de marzo de 1922. Era el primer gobierno que presidía José Sánchez Guerra.

(5) PABON, Jesús: *CAMBO II*, parte primera, 1918-1939, Ed. Alpha, Barcelona, 1969, p. 237. Evidentemente no faltaban los antecedentes y, refiriéndose exclusivamente a los más cercanos, sirvan de resumen las líneas que siguen. Creado en 1900 el Ministerio de Instrucción Pública, su primer titular, GARCIA

II. LAS ETAPAS DE UNA REFORMA

La reforma se inició con la publicación del «Real Decreto de 21 de mayo de 1919, declarando autónomas a todas las Universidades en su doble carácter de escuelas profesionales y de centros pedagógicos de alta cultura y facultándolas para organizar su nuevo régimen» (6).

El Decreto era obra del a la sazón ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, César Silió, que prácticamente un mes antes había tomado posesión de su cargo como componente del gobierno que presidía Antonio Maura y que duró poco más de tres meses (7).

En esta primera fase la reforma se centró, como veremos, en la redacción, por parte de las Universidades, de los Estatutos que habrían de aprobarse mucho más tarde (8).

La segunda etapa podemos situarla en el espacio de tiempo que ocupó el Ministerio de Instrucción Pública José del Prado y Palacios, inmediato sucesor de Silió, dentro del Gabinete presidido por Joaquín Sánchez Toca (9).

En el fondo, es un período en el que se continuó lo iniciado por Silió en la medida en que estuviera ya encaminado. Aparte de esta inercia, se debe a José del Prado y Palacios la sustanciación del proyecto de ley de 14 de noviembre de 1919. En efecto, Prado Palacios consideró que, para revestir de fuerza de ley al citado Real Decreto de 21 de mayo de 1919, y completarlo «con iniciativas que no pudieron tener en él cabida, por implicar modificación de normas solemnes en vigor, imponíase la presentación del oportuno proyecto de ley». Cosa que se hizo (10), y el proyecto de ley fue discutido y aprobado por el Senado, pero no pudo pasar a conocimiento del Congreso, ya que la disolución de las Cortes lo impidió.

La tercera etapa que consideraremos (11) se inaugura con César Silió

ALIX, comienza una serie de reformas por Real Decreto y prepara un proyecto de autonomía universitaria (todos estos textos pueden consultarse en *Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza*, Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos, 1900). Con posterioridad se ocuparon del tema las Asambleas Universitarias celebradas los años 1902, 1905 y 1915, cuyas conclusiones fueron publicadas en sendos volúmenes. Son también evidentes hitos de la historia de tal movimiento a partir de 1898 los proyectos de ley debidos a Francisco Silvela, al conde de Romanones y a Vicente María de Paredes.

Así resumía el tema *El Sol*: «Naturalmente, una reforma de tal trascendencia como la proyectada no ha podido producirse (por extemporáneo que parezca) aislada, abstractamente. La autonomía concedida ahora es la consecuencia de una larga serie de trabajos y gestiones llevados a cabo por los espíritus más liberales de España y que se inicia en 1867 con aquellos profesores que tan ardientemente defendieron la libertad de la cátedra frente a intromisiones de la Iglesia y del Estado. Mas inmediatamente la reforma aparece como un resultado del movimiento autonómico y descentralizador desarrollado en los últimos años. Su precedente más próximo, en fin, hay que buscarlo en el proyecto de autonomía pedagógica elaborado recientemente por la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid» (24 de mayo de 1919, página 2).

(6) *Gaceta* de 22 de mayo de 1919. Tanto la Ley como los estatutos se encuentran recogidos en *El nuevo régimen de autonomía universitaria* (extracto de documentos), MIP, Madrid, 1919. Asimismo, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1920, pp. 202-211.

(7) Del 15 de abril de 1919 al 20 de julio de 1919. «Maura formó un gobierno básicamente maurista. Maura y el maurismo seguían gozando en la vida pública española de un incuestionable prestigio ético.» PABON, Jesús, *op. cit.*, II. Parte I: 1918-1930, p. 126.

Los restantes componentes de dicho gobierno eran: Estado, González Hontoria; Justicia, vizconde de Matamala; Hacienda, Cierva; Gobernación, Goicoechea; Fomento, Ossorio y Gallardo; Abastecimiento, Maestre; Guerra, Santiago; Marina, Miranda.

(8) En septiembre de 1921, y dentro de la que podríamos llamar tercera y última etapa.

(9) Desde el 20 de julio al 9 de diciembre de 1919.

(10) El Real Decreto de 14 de noviembre de 1919 autorizó al ministro su presentación.

(11) Después de un período en el que la autonomía universitaria y su problemática parecía haber sido olvidado al nivel de las realizaciones concretas. Tras de Prado Palacios fueron ministros de Instrucción Pública Natalio Rivas, Luis Espada Guntín, Vicente Cabeza de Vaca y Fernández de Córdoba, Tomás Montejo, Francisco Aparicio.

de nuevo como ministro de Instrucción Pública durante poco más de siete meses en los dos gobiernos que, como vimos, presidieron Antonio Maura (12) y José Sánchez Guerra (13).

Los principales hitos de esta etapa fueron: la aprobación de los Estatutos que habían redactado las Universidades (14); la inauguración del curso académico 1921-22, que, en Madrid, presidió Alfonso XIII en un día eufórico y considerado como definitivo por los incondicionales de la autonomía; la fijación de los llamados «núcleos fundamentales de enseñanzas» de las distintas Facultades (15); la publicación de un proyecto de ley sobre autonomía universitaria (16), que explicaba y corregía al todavía vigente Real Decreto de 1919, y la reunión de una Asamblea de Universidades, que se celebró en Madrid en enero de 1922 con el objeto de fijar los mínimos de escolaridad, de pruebas y de exacciones, coordinando los preceptos estatutarios de las Universidades.

Pero los defensores a ultranza de la reforma vieron frustradas sus esperanzas en un primer momento cuando César Silió dimitió el 31 de marzo de 1922 (17) y, definitivamente, cuando con Tomás Montejo, sucesor de Silió en el cargo, se aprobó el Real Decreto de 31 de julio de 1922 que suspendía el régimen de autonomía universitaria establecido en 1919 (18). Los razonamientos que Tomás Montejo adujo en pro de la suspensión se reducían, en esencia, a constatar que el régimen establecido sólo por preceptos administrativos no podía contradecir disposiciones con rango formal de ley.

Y el régimen autonómico era contrario a la Ley Moyano, a la Ley del Tim-

(12) En 13 de agosto de 1921 «Maura eligió sus colaboradores en el nuevo gobierno con autoridad y libertad máximas. Su propósito en la elección era muy claro: la unidad de acción, la eficacia del gobierno»; PABON, Jesús, *op. cit.*, II, p. 235.

Participaron en este gobierno: Estado, González Hontoria; Gracia y Justicia, Francos Rodríguez; Marina, marqués de Cortina; Gobernación, Coello de Portugal; Fomento, Maestre; Trabajo, Matos; Ejército, Cierva; Hacienda, Cambó.

«El quinto y último gabinete presidido por Maura fue un buen gobierno. Al menos, sus ministros rigieron con inteligencia y laboriosidad incuestionable los respectivos Departamentos... Silió reorganizó el Consejo de Instrucción Pública y concedió la autonomía a las Universidades»; PABON, Jesús, *op. cit.*, II, página 328.

(13) El 8 de marzo de 1922. Eran sus componentes: Estado, Fernández Prida; Hacienda, Bergamín; Gobernación, Piniés; Marina, Ordóñez; Trabajo, Calderón; Guerra, Olaguer-Felú; Gracia y Justicia, Bertrán y Musitu; Instrucción Pública, Silió.

«El gobierno formado por Sánchez Guerra, salvada la ausencia extraña del marqués de Lema, era normalmente conservador... Al recibir el encargo, el nuevo presidente solicitó, de manera perentoria, el apoyo de Maura y Cambó. Maura autorizó la presencia de Fernández Prida en Estado y consintió la continuación de Silió en Instrucción Pública»; PABON, Jesús, *op. cit.*, II, pp. 362 y 363.

(14) Por Real Decreto de 9 de septiembre de 1921. *Vid. Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1921, pp. 216-221.

(15) Aprobados por Real Decreto de 7 de octubre de 1921. *Vid. Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1921, pp. 248-253.

(16) Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921. *Vid. Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1921, pp. 275-286.

(17) «Las garantías constitucionales en Barcelona habían sido el tema oficial de la oposición liberal al quinto gobierno de Maura. En un arranque, Sánchez Guerra las restableció por Real Decreto el 30 de marzo de 1922. No advirtió siquiera a sus colaboradores en el gobierno. Silió se enteró al leer la pizarra de un diario y dimitió»; PABON, Jesús, *op. cit.*, II, p. 363.

Las garantías constitucionales habían sido suspendidas en 1919 por el conde de Romanones.

(18) Artículo 1.º «Se declara en suspenso la aplicación de los preceptos contenidos en el Real Decreto de 21 de mayo de 1919, que establecieron el régimen de autonomía universitaria, y cuantas disposiciones se han dictado con posterioridad para su cumplimiento y ejecución.»

Art. 2.º «Se restablecen íntegramente las disposiciones referentes a los servicios, estudios y organización de las Universidades del Reino que estaban en vigor y en uso antes de 21 de mayo de 1919, y las posteriores a esa fecha que no tengan relación con el régimen de autonomía.»

Art. 3.º «No obstante... se confirman los nombramientos de rectores, vicerrectores y decanos hechos por los Claustros con arreglo a los estatutos de las Universidades.» Real Decreto de 31 de julio de 1922, *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, año 1922, pp. 375-377.

bre del Estado y a la de Contabilidad (19). Además, mencionaba el ministro, que el presupuesto general del Estado, que se acababa de promulgar, no incluía las consignaciones necesarias para que la ordenación económica del régimen de autonomía entrara en vigor (20). Finalizaba Montejo su argumentación señalando que el proyecto de ley de autonomía universitaria estaba pendiente de dictamen en el Senado y que, en las Cámaras, se habían manifestado «por parte de calificados representantes de la Universidad y de ilustres parlamentarios, diferencias de opinión y matices en cuanto a la forma y extensión de aquel régimen» (21).

Analizaremos a continuación el contenido de la reforma, centrándonos en los documentos ya reseñados y, fundamentalmente, en el Real Decreto de 21 de mayo de 1919 y en el Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921. El Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, que presentó a las Cortes Prado Palacios, no será objeto de más consideraciones, ya que no era más que una reproducción del Decreto Silió, que estudiaremos. Recojamos, no obstante, la opinión que suscitó en el entonces ex ministro César Silió: «Tiene la intención de dar validez legislativa al Decreto (de 21 de mayo de 1919). Esto es plausible siempre a condición de que el decreto, que no ha sido derogado, comience a regir, y a que la autonomía funcione sin dilaciones y sin la espera de que el proyecto sea aprobado» (22).

Pasemos, pues, sin más dilaciones, al análisis de tan importante decreto, auténtico eje de la reforma. La unidad de exposición del contenido del nuevo régimen, introducido por el decreto, aconseja las referencias continuas al desarrollo que tuvieron en el proyecto, también obra de Silió. De ahí el tratamiento conjunto que abordamos a continuación.

III. DECRETO SILIO DE AUTONOMIA UNIVERSITARIA (21 MAYO 1919). SIGNIFICADO Y CONTENIDO. PROYECTO DE LEY DE 25 DE OCTUBRE DE 1921

El Real Decreto de 21 de mayo de 1919, como vimos, se publicaba prácticamente al mes de que César Silió tomara posesión como ministro de Instrucción Pública (23). Precisamente ese hecho fue el fundamento de las primeras críticas de que fue objeto: improvisación, precipitación, ligereza, se dijo. Reproduzcamos las palabras con que Silió rebatió tales cargos: «Yo había escrito en 1914 un libro sobre la enseñanza universitaria (24), donde abogaba por la reforma autonómica de la Universidad. El decreto que

(19) Determinadas la constitución y condición de las Universidades por una Ley del Reino, la de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, sólo pueden ser variadas aquéllas fundamentalmente por otra Ley... No es posible, asimismo, que sean válidos preceptos emanados de la Administración que alteren la Ley del Timbre del Estado en punto a la cuantía y forma de pago de los derechos de matrícula y títulos profesionales... Y tampoco cabe que por disposición administrativa sean alteradas las reglas establecidas en la Ley de Contabilidad en cuanto a la autorización, inversión, administración y justificación de los créditos consignados en el presupuesto»; Exposición de Motivos, Real Decreto de 31 de julio de 1922.

(20) El artículo 3.º del Real Decreto de 21 de mayo de 1919 declaraba que las disposiciones referentes a la ordenación económica del nuevo régimen no entrarían en vigor hasta que en el Presupuesto General del Estado se incluyesen las necesarias consignaciones.

(21) Exposición de Motivos del Real Decreto de 31 de julio de 1922.

(22) Conferencia pronunciada en el Ritz y recogida por *El Sol* de 23 de noviembre de 1919, p. 3.

(23) *Vid.* notas 3 y 6.

(24) SILIO, César: *La enseñanza universitaria*.

publiqué en la *Gaceta* estaba inspirado, casi a la letra, en opiniones y pensamientos de mi libro» (25).

Tales palabras muestran, ya de entrada, uno de los motivos por los que la reforma habría de encontrar no pocos contradictores. Era el decreto obra de una persona sola, de un ministro maurista, que ponía en práctica las ideas de su jefe político: la «reforma desde arriba», una vez más, era sentida como una imposición por parte de no pocos, intelectuales por demás en este caso. En este sentido escribía Manuel García Morente poco después de su publicación: «No sólo fracasan, sino que dañan gravemente las reformas hechas a priori, desde el plano de la idea, y sin que ellas hayan sido demandadas, exigidas por la realidad... La autonomía universitaria es hoy un ideal; no puede ser una realidad mañana, dentro de cuatro meses, sólo porque así lo exija la *Gaceta*... Se necesita fuera de la Universidad, en la vida oficial del país todo, en el Gobierno y la política una continuidad, una seriedad, una eficacia, un discernimiento, que no es fácil obtener ni lícito esperar por ahora, y acaso en mucho tiempo... La Universidad, al reorganizarse, debe, si quiere salir triunfante del apretado trance, proceder con la cautela que al Ministerio le ha faltado» (26).

Y más explícita es la proposición firmada por numerosos y señalados catedráticos de la Universidad de Madrid, y que decía, entre otras cosas: «La Universidad de Madrid siente vehementes deseos de alcanzar su autonomía..., pero con plena visión de las graves responsabilidades que ha de adquirir al aceptarla *lamenta que ahora se le imponga*, no en la forma de graduales y paulatinos ensayos, en que alguna de sus Facultades lo había solicitado (27)..., sino mediante un cambio tan violento y sin suficiente consideración a condiciones y oportunidades, que implica grave riesgo de fracaso y suscita asimismo temores de que, en fecha no lejana, se otorgue a instituciones extra-universitarias el derecho a conceder las certificaciones a que se refiere el decreto» (28).

Tal postura no era entendida por *El Debate*, «porque fuera absurdo maldecir años y años del centralismo absorbente, del monopolio del Estado en asuntos de Instrucción, de su incompetencia, de su caciquismo, de la postulación de la enseñanza a tales corruptelas debida..., etc., fuera absurdo haberse pasado años y años "creyendo" y "diciendo" todo eso, para aferrarse al execrado *statu quo* cuando un ministro lo rompe y destruye gallardamente, y ofrece a los profesores medios expeditos para crear, según su sabiduría y experiencia, el nuevo estado de cosas, y hacer de la Universidad y de la cultura españolas lo que su saber y su conciencia les dicten» (29).

(25) *El Sol*, 23 de noviembre de 1919, p. 3.

(26) *El Sol*, 26 de mayo de 1919, p. 12.

(27) Así, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.

(28) Fue firmada por Blas Cabrera, I. G. Martí, M. G. Morente, M. B. Cossío, A. Castro Lozano y Rey, Rey Pastor, Menéndez Pidal, Pittaluga, H. Pacheco, A. del Campo, P. Carrasco, J. Besteiro; *El Sol*, 27 de mayo de 1919, p. 2.

Las citas podrían multiplicarse; baste, por último, recoger las siguientes palabras de Tomás Maestre, que calificaba el Decreto de «alumbramiento prematuro» y decía: «La autonomía universitaria... no es cosa que pueda decretarla el Poder Público de la noche a la mañana y según su antojo...» *El Heraldo de Madrid*, 28 de mayo de 1919.

(29) El 27 de mayo de 1919, p. 1. Comentando la asamblea citada, añadía *El Debate*: «No faltaron profesores (los apellidos de algunos de los cuales evocan por cierto fervorosas protestas de liberalismo e íntimas conexiones con la Institución Libre de Enseñanza) que discutieron.

Unos ven segundas y aviesas intenciones en el Real Decreto; otros agradecen la concesión de la autonomía, pero dudan de la preparación de las Universidades...

A nuestro juicio, entre los numerosos y graves problemas planteados en España, el de la autonomía

No faltaron tampoco posturas radicalmente contrarias de quienes, convencidos de los males de la Universidad y de la necesidad de su transformación, opinaban que ésta debía realizarse «no con autonomía, sino con un poco de dictadura» (30).

Sirvan las anteriores citas para poner de manifiesto la falta de unanimidad con que fue acogido el decreto, cuyo significado intentaremos analizar a continuación

1. Significado

a) *Otorgar la autonomía universitaria*

Ya hemos visto cierta reacción que produjo esta forma de «imponer la reforma», lógica consecuencia, sin embargo, de la manera paternalista en que venían siendo tratadas las Universidades. El decreto, en efecto, no dejaba lugar a dudas: «Todas las Universidades españolas serán autónomas», declaraba en su artículo primero, y ese tono imperativo se reiteraba al afirmar que «todas las Universidades españolas deberán acogerse a los beneficios de este Decreto, y procederán, desde luego, previo acuerdo del claustro ordinario, a redactar el oportuno Estatuto en que se desarrollen las bases precedentes» (30.1).

Quizá hubiera sido mejor acogida la reforma por parte de los universitarios si hubieran participado en su gestación.

Algunas Universidades (30.2) tomaron «el acertado acuerdo de abrir un período de información pública» (30.3) antes de redactar el Proyecto de Estatuto. El entusiasmo con que fueron acogidas tales medidas puede servir como índice del deseo de participar en la reforma, por parte de quienes hasta ese momento no habían sido llamados a hacerlo.

b) *Descentralización y no autonomía*

La reforma, que pareció a muchos excesiva, era, en realidad, una primera aproximación a la resolución del problema, un paso previo y preparatorio de un régimen de auténtica autonomía. La consecución de una efectiva autonomía no se hubiera logrado con sólo la ley que nos ocupa, aunque constituía un primer paso y muy importante. De ello era consciente Silió cuando, en la exposición del Real Decreto que nos ocupa, señaló: «No pretende el ministro que suscribe, ni ello sería posible, abarcar en una sola disposición tema tan amplio y de tan notoria complejidad.»

Por lo demás, el Estado aún se reservaba importantes prerrogativas, como el derecho de alta inspección, la concesión de títulos o la fiscalización del

universitaria cuéntase entre los más trascendentales. Por eso le dedicamos la primera columna de la primera plana de *El Debate*.»

(30) Obdulio FERNANDEZ, catedrático de la Facultad de Farmacia de Madrid; *El Sol*, 28 de mayo de 1919, p. 2.

(30.1) Artículo 2.º del Real Decreto de 21 de mayo de 1919. En un artículo adicional al Decreto, «in fine», hacía la salvedad de que sus disposiciones no implicaban «derogación del régimen económico establecido para la Universidad de Murcia por la Real Orden de 23 de mayo de 1915».

(30.2) Así, las de Zaragoza y Sevilla, por ejemplo.

(30.3) *El Sol*, 8 de septiembre de 1919, p. 12.

régimen económico patrimonial que, como se verá, no era autonómico en toda la extensión de la palabra. Estas circunstancias, como el continuo tratamiento de tutela de que eran objeto las Universidades, nos hacen afirmar que estamos ante una descentralización y no ante una autonomía efectiva. La ley tutelaba a las Universidades como si se tratara de menores de edad, y prodigaba indicaciones y consejos que hoy podrían resultar «irreverentes», pero que en su momento estaban plenamente justificados. Así, por ejemplo, el recordar a la Universidad que, en su «carácter de centro pedagógico y de alta cultura... podrá organizar enseñanzas complementarias...; establecer museos y bibliotecas; extender su acción mediante cursos ambulantes, a todo el territorio del distrito universitario», o que «podrá también establecer, estimular, proteger, organizar y dirigir residencias de estudiantes, colegios o institutos auxiliares o complementarios de los estudios profesionales, de alta cultura y de investigación científicas; asociaciones posuniversitarias de divulgación cultural; ordenar y efectuar certámenes, cualesquiera incentivos para el avance y la difusión de la ciencia...» (31).

Por lo demás, el decreto, al establecer unas bases para la redacción de los Estatutos y al reenviar insistentemente a posteriores concreciones, ofrece suficientes datos para hablar de su carácter en parte programático y no de solución definitiva.

c) *Importancia*

En cualquier caso, y prefiero consignarlo antes de analizar su contenido, se trataba de un intento serio, que, aunque no llegara a cuajar plenamente, sentó un importante precedente. En tal sentido, se ha tenido presente en posteriores reformas de nuestra ordenación universitaria (32), sobre todo por el hecho de contarse, como veremos, con los Estatutos que redactaron 11 Universidades.

Quizá la trascendencia de la reforma estribó en ser un valiente alegato contra el conformismo, o, por decirlo con palabras del propio Silió, contra el quietismo: «Podrá ser que, en los comienzos del nuevo régimen autonómico, se luche con dificultades y se registren tropiezos, pero es preferible tropezar, al quietismo que anquilosa las articulaciones y entumece los músculos temeroso de la caída aleccionadora... La variedad engendrará emulaciones nobles, intercambio de iniciativas y rectificaciones saludables» (33).

Y es que, en el momento en que se produjo esta reforma, atravesaba la Universidad un claro momento de crisis y de decadencia; la necesidad de renovación era compartida por los defensores de las más dispares posturas.

(31) Artículo 1.º Base tercera. Real Decreto de 21 de mayo de 1919.

(32) Así, el Plan Callejo; la implantación de la autonomía de las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona (Decreto de 15 de septiembre de 1931); autonomía de la Universidad de Barcelona (Decreto de 1 de julio y 7 de septiembre de 1933); Proyecto-ley de autonomía universitaria de Sainz Rodríguez, 27 de abril de 1939, y en la vigente Ley General de Educación.

(33) Exposición de Motivos. Real Decreto de 21 de mayo de 1919. En este sentido se expresaba también *El Sol*, no sin ciertas prevenciones, al decir: «En esta primera impresión no podemos lanzar juicios definitivos... No obstante, debemos reconocer que el Decreto en sí es una obra bien orientada y acertada. Lo que, desde luego, parece discutible es la oportunidad de la reforma y el modo cómo ha de llevarse ésta a cabo. ¿Están en efecto las Universidades españolas actualmente en condiciones de hacer buen uso de esa amplia y generosa autonomía que se les concede? El tiempo, mejor que nadie, ha de decirlo. Y en este sentido, el Decreto tiene todo el valor de un experimento» (24 de mayo de 1919, p. 2).

La Universidad española, heredada del siglo XIX, netamente estatista, centralista, napoleónica, exigía una regulación que sustituyera a la Ley Moyano (34).

La Universidad era meramente «un establecimiento público o servicio de enseñanza superior a cargo de la Administración directa del Estado y prestado por funcionarios públicos pertenecientes a cuerpos o escalafones encuadrados en un Ministerio», tal «era el sistema a que respondía la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, con arreglo a la cual la Enseñanza superior no era uno de los grados en que se dividían los estudios organizados por el Estado» (35). Contra tal situación, reaccionaba el movimiento autonomista que ya no sólo defendía unos principios ideales, sino la eficacia misma de la institución universitaria.

Las Universidades, se dijo, «eran dependencias burocráticas de la enmohecida Administración Pública...». Como quiera que la Universidad, al igual de la covachuela de cualquier ministerio o de cualquier Gobierno civil, vivía a expensas del Presupuesto General del Estado, ¿qué interés podían tener las Universidades en que sus aulas estuviesen concurridas o desiertas? Si los cuadros de enseñanza eran incompletos o deficientes, las Universidades tenían que resignarse, porque *ninguna iniciativa eficaz les incumbía* para mejorarlos... Era, por esto, aspiración unánime del profesorado español la autonomía universitaria» (36).

Por todo ello, la reforma, o por lo menos su intento, eran encomiables, aunque la situación política del país no fuera propicia, aunque la autonomía fuera impuesta, aunque no se abordara de forma integral una nueva ordenación de la educación en todos sus ciclos: «La autonomía universitaria —señaló certeramente De Benito— no producirá todos sus frutos si, inmediatamente de implantada, no se acomete la despiadada reforma de los institutos y de las escuelas» (37).

Una vez reseñadas las precedentes afirmaciones, estamos en mejores condiciones para valorar el concreto contenido del Decreto, a cuya consideración dedicaremos las líneas que siguen.

2. Contenido

a) *No se menciona la libertad de creación de Universidades*

El Decreto se refería a las Universidades existentes estatales; no mencionaba en absoluto la posibilidad de creación de nuevas Universidades.

(34) Respecto a la historia de las Universidades españolas la bibliografía sería interminable. Baste con citar las publicaciones que siguen, sobre todo respecto a la ordenación universitaria en la España del XIX:

DE LA FUENTE, V.: *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Imprenta de la viuda e hijas de Fuentenebro, Madrid, 1884, 4 tomos; D'IRSAY, S.: *Histoire des universités françaises et étrangères*, ed. A. Picard, París, 1935, 2 tomos; CACHO VIU, Vicente: *La Institución Libre de Enseñanza*, Ed. Rialp, Madrid, 1962; GOMEZ MOLLEDA, M. D.: *Los reformadores de la España contemporánea*, CSIC, Madrid, 1966; GIL DE ZARATE, A.: *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, 3 tomos; GINER DE LOS RIOS, F.: «La Universidad española», en *Obras completas*, Madrid, Imprenta Clásica, vol. II, 1916; GINER DE LOS RIOS, F.: *La cuestión universitaria*, 1875, Tecnos, Madrid, 1967; MEILAN GIL, José L.: *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*, ENAP, Madrid, 1970; JIMENEZ, A.: *Historia de la Universidad española*, Alianza Editorial, Madrid, 1971.

(35) JORDANA DE POZAS, Luis: *Ponencia de autonomía universitaria*, en I Asamblea de las Universidades Españolas, Madrid-Alcalá, 11-16 de julio de 1953.

(36) Enrique DE BENITO en *El Debate*, 29 de mayo de 1919, p. 1.

(37) En *El Debate*, 29 de mayo de 1919, p. 1.

Antes al contrario, en el Decreto supervivía la figura del distrito universitario, «que importamos tardíamente en el Plan de 1845» (38), y que tantas trabas impone, incluso como reflejo de una mentalidad, a tal libertad de creación.

Parece obvio que en 1919 todavía no se habían olvidado los «anárquicos» resultados de la admisión de Universidades libres, como una consecuencia más de los acontecimientos del sexenio (39); quizá por ello Silió no consideró oportuno abordar la cuestión. Y, sin embargo, el Decreto fue objeto de acerbos críticas por parte de quienes «combatían unas supuestas intenciones ocultas». Se dijo que dentro del Decreto estaban Deusto, los agustinos, etc. Pensaban que un ministro «reaccionario no podía dictar con rectitud una reforma liberal» (40). De esa opinión era, por ejemplo, Julián Besteiro, que calificaba a la reforma de grave, porque «en realidad las pone (a las Universidades) a merced de los organismos extrauniversitarios, tales como el Tribunal de examinadores y las Universidades libres (Deusto, El Escorial)» (41).

Esta misma postura la defendió Besteiro mucho más tarde en el Parlamento, al «denunciar ante la opinión los intolerables ardides que en la enseñanza oficial ha realizado el ex ministro de Instrucción Pública, señor Silió» (42).

Quizá Silió, para salir al paso de tales acusaciones, o simplemente por aclarar lo que implícitamente ya se contenía en el Real Decreto de 21 de mayo de 1919, reguló expresamente el tema en el Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921. Recojamos el artículo 1.º de dicho Proyecto, en el que se explicaba la cuestión que venimos debatiendo: «Sólo tendrán carácter de Universidades, a los efectos de esta Ley—puntualizaba el Proyecto—las del Estado que actualmente existen. Para crear una nueva o para otorgar este rango a una fundación privada, será necesaria una Ley especial» (43).

Así se resolvería el tema de la libertad de creación de nuevas Universidades, con su remisión, en cada caso, a cuanto regulara una Ley especial.

La solución no satisfizo tampoco, y las críticas al Proyecto en este punto no se hicieron esperar: la creación de nuevos centros era una posibilidad lejana, pero temida, tanto más en cuanto que agravaría la situación económi-

(38) GUAITA, Aurelio: *El distrito universitario*, ENAP, Madrid, 1967, p. 29. La idea del distrito perdura en el proyecto de 25 de octubre de 1921, artículo 1.º, párrafo último.

(39) Decretos de 21 de octubre de 1868 y 14 de enero de 1869. Vid. CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza*, I, Rialp, Madrid, 1962, pp. 197 y siguientes.

(40) César SILIO en conferencia recogida por *El Sol*, 23 de noviembre de 1919, p. 3.

(41) En *El Imparcial*, 26 de mayo de 1919, p. 3.

(42) *El Socialista*, 5 de abril de 1922, p. 4. Recojamos la cita más ampliamente. Besteiro puntualizó: «Cuando su señoría publicó el Decreto generoso y amplio de autonomía universitaria... yo dije: "No, por Dios, mi voto, no." Porque ese Decreto contiene un sofisma, un subterfugio, que hace muchos siglos inventaron los filósofos, pero que hoy está al alcance de todas las fortunas y principalmente de todas las voluntades poco escrupulosas, que consiste en fingirse ultraradical, en querer más de lo que quieren los radicales, para, a la sombra de ese radicalismo puramente verbalista y teórico, introducirse subrepticamente y dar un ataque a fondo.»

«Autonomía franca y completa a la Universidad, con examen de estado, tal como lo pensaba su señoría... que es, sobre todos los exámenes que ya padece la Universidad, un examen más que gravite sobre ella, que la señale sus normas, que la convierta en una academia preparatoria, para dar gusto a examinadores, y en la lucha con la enseñanza privada, dirigida principalmente por frailes, los catedráticos que no tienen vocación para preparar para esos exámenes, sino para enseñar, lo mejor y lo más selecto de la Universidad tenía fatalmente que sucumbir.»

(43) Tal declaración figuraba ya con idénticas palabras en el proyecto de ley de 14 de noviembre de 1919, presentado a las Cortes, como vimos, siendo ministro de Instrucción Pública José del Prado y Palacios (vid. nota 10).

ca ya precaria de las Universidades existentes (43 bis). En realidad, estos y otros argumentos escondían una animadversión hacia las «Universidades privadas», empleado este término no sin cierto eufemismo.

b) *Obligación de las Universidades a redactar sus propios estatutos*

Ya vimos cómo de esta manera participaron activamente los claustros de todas las Universidades de España. Los estatutos redactados por las propias Universidades, previo acuerdo del Claustro Ordinario, deberían ser sometidos a la aprobación del Gobierno en un plazo de cuatro meses, a contar desde la publicación del Decreto (44). Dicha aprobación, como veremos, no se produjo hasta el 9 de septiembre de 1921.

c) *«Alta inspección» del Ministerio sobre las Universidades*

No obstante la declaración de autonomía, la Ley reservaba para el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el derecho de «alta inspección» sobre las Universidades. Mediante dicha inspección, el Ministerio podía «impedir y corregir *extralimitaciones de carácter legal que puedan producirse y, especialmente, las que se refieran al estudio que haya sido aprobado por el Gobierno*» (45).

El Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921 reiteraba la norma que venimos comentando, pero con una mayor precisión de términos, y ampliando el concepto de «alta inspección» en cierto sentido. Y fundamento esta afirmación. Era ahora el Estado quien se reservaba la alta inspección y el Ministerio de Instrucción quien la ejercía. El ejercicio de tan importante derecho tenía como finalidad, según el Proyecto, «salvaguardar los supremos intereses nacionales, el respeto a las leyes y la observancia del propio estatuto» (46). El legislador, al acudir a semejantes conceptos legales indeterminados, sobre todo en el proyecto al mencionar los «supremos intereses nacionales», ampliaba, a mi modo de ver desmesuradamente, las facultades fiscalizadoras del Estado sobre las Universidades.

Manifestaciones de esa «alta inspección» y del tratamiento tutelar de que eran objeto las Universidades, al que ya nos hemos referido, se encuentran a lo largo de todo el articulado. Nos referiremos a ello al analizar la regulación de problemas concretos.

(43 bis) Cfr. REDONDO, Gonzalo: *Las empresas políticas de Ortega y Gasset*, Rialp, Madrid, 1970: «Uno de los puntos del proyecto sobre el que habían recaído más críticas—la posibilidad de que otros centros pudieran llegar a conceder las oportunas certificaciones—no pasaba por el momento de una lejana posibilidad...

Entre los diversos argumentos que se empleaban para defenderse contra el proyecto de Silió no fue el menos importante aducir que si el Estado, hasta el momento, había sido incapaz de subvenir de forma decorosa a las necesidades de la Universidad, de la que era responsable, mal podría dotar ahora de un patrimonio suficiente a las distintas instituciones educativas, con lo que éstas quedarían en una situación precaria. Situación que se agravaría en su conjunto, caso de que, mediante esa ley especial que el proyecto gubernamental de autonomía universitaria preveía, se fueran creando otras nuevas Universidades a lo largo y ancho del ámbito nacional» (II, pp. 148 y 149).

(44) Artículo 3.º del Real Decreto de 21 de mayo de 1919, que acaba señalando que «la aprobación de cada estatuto se hará por Real Decreto, con acuerdo del Consejo de Ministros».

(45) Artículo 4.º del Real Decreto de 21 de mayo de 1919, artículo 2.º, apartado A), del proyecto de ley de 25 de octubre de 1921.

(46) Artículo 2.º, apartado A), del proyecto de ley de 25 de octubre de 1921.

Sin embargo, consignamos ahora, y como ejemplo, la necesidad de aprobación del Gobierno para que determinados acuerdos «establecieran sistemática ordenación de sus relaciones con la Universidad»: me refiero a los acuerdos que podía concertar la Universidad «con las Escuelas e Institutos profesionales y con centros de investigación o de alta cultura que radiquen dentro del respectivo Distrito universitario» (47).

d) *Reconocimiento de personalidad jurídica a las Universidades, Facultades, Colegios, Escuelas, Institutos y Centros que formen parte de ella*

Tal reconocimiento es obviamente el presupuesto indispensable de cualquier régimen autonómico.

El Decreto Silió declaraba que las Universidades, Facultades..., eran consideradas personas jurídicas para todos los efectos del capítulo II del título II del Código Civil. Y, por tanto, podían «adquirir, poseer y enajenar bienes de toda clase» (48), aunque con ciertas fiscalizaciones ministeriales que veremos al estudiar el régimen económico-patrimonial que la reforma establecía. Adelantemos que, en esta materia, late especialmente el ya citado tratamiento paternalista por parte del Estado.

Por otra parte, se disponía que las Universidades podían contraer obligaciones y ejercitar acciones civiles y criminales, conforme a las normas que se establecieran en cada estatuto (49).

e) *Organización interna. Gobierno y órganos de la Universidad*

En la línea de progresiva concreción que estamos siguiendo para exponer el contenido del Decreto, toca ahora el turno a los aspectos organizativos. No es ahora el momento ni el lugar para defender el carácter esencialmente jurídico de lo organizativo; destaquemos, eso sí, que tales aspectos son genuinos signos externos de un régimen autonómico: denotan muy a las claras el alcance de las libertades.

Rector.—Explícitamente se califica de «presidente de la Universidad» al rector que es elegido «en votación secreta por el claustro ordinario y para un período de cinco años». El quórum necesario para tal elección era el constituido por «las dos terceras partes de los catedráticos con derecho a concurrir a dicho claustro». Se exigía la mayoría absoluta de votos. Si a los dos meses de estar vacante el cargo de rector no se hubiera provisto con arreglo a las normas señaladas, el Gobierno los nombraría por Real Decreto para un tiempo máximo de dos años (50).

(47) Artículo 2.º, base tercera, del Real Decreto de 21 de mayo de 1919. El Estatuto de Madrid desarrolló esta base disponiendo que «los acuerdos adoptados en virtud de su autonomía por el Claustro Universitario serán firmes. Contra ellos no podrá establecerse otro recurso que el gubernativo ante el ministro, por extralimitación de atribuciones o defecto en el procedimiento. El ministro no podrá entrar en el fondo del asunto, limitándose, en su caso, a declarar la nulidad del acuerdo. Contra la resolución ministerial, podrá entablarse el recurso contencioso-administrativo por la representación universitaria o por otro interesado». Artículo 6.º del Estatuto de la Universidad de Madrid, aprobado por Real Decreto de 9 de septiembre de 1921. Tal regulación fue recogida por el proyecto de ley de 25 de octubre de 1921, artículo 2.º, apartado B).

(48) Artículo 1.º, base primera.

(49) Véase, por ejemplo, el Estatuto de Madrid en su artículo 1.º

(50) Artículo 1.º, base quinta, del Real Decreto de 21 de mayo de 1919.

El proyecto de 1921 introdujo algunas modificaciones. Tras considerar al rector como «órgano de comunicación de la Universidad con el Estado y con los elementos sociales», no concretaba el período de duración del cargo de rector; se limitaba a declarar que «su mandato será temporal» (51). La razón de esta modificación no es difícil de detectar: la amplitud del mandato de cinco años había suscitado agudas críticas, considerando que favorecía el caciquismo y que se apartaba de las para muchos modélicas Universidades alemanas, que limitaban a un año la duración de tal cargo (52).

Para explicitar las atribuciones del rector, voy a recurrir al Estatuto de Madrid. Correspondía al rector, según dicho estatuto:

- «La alta inspección en la Universidad y en todos sus órganos.
- Ordenar los pagos previstos en los presupuestos y acordados por el Consejo universitario.
- Velar por el mantenimiento del orden en todos los edificios universitarios, utilizando los medios que le otorgan este estatuto y las disposiciones vigentes.
- Y todas las demás atribuciones que le señalan los diferentes artículos de este estatuto» (53).

Entre estas últimas, citemos las facultades de convocar el Consejo universitario y el Claustro extraordinario; representar a la Universidad en juicio o cualquier otro tipo de recurso; inspeccionar las Asociaciones de estudiantes; nombrar a los catedráticos y profesores, juntamente con el Consejo universitario, etc. (54).

Vicerrector.—El legislador establecía la misma forma de elección y para el mismo período que el rector.

El estatuto de la Universidad de Madrid desarrollaba sus atribuciones declarando que desempeñaría las funciones rectorales en caso de vacante, ausencia o enfermedad del rector, y de un modo permanente, aquellas que el rector delegue, con aprobación del Claustro ordinario o del Consejo universitario (55).

Decanos.—Eran considerados como los «presidentes de las respectivas Facultades»; debían ser elegidos en votación secreta por sus Juntas para un período igualmente de cinco años; y con los mismos requisitos de quórum, mayoría absoluta y nombramiento subsidiario por el Gobierno señalados para la elección del rector y vicerrector (56).

La misión fundamental de los decanos era cumplir y hacer cumplir los acuerdos de la Junta de Facultad. Para ello contaba con atribuciones semejantes a las del rector, pero, claro está, en su ámbito propio: el de la Facultad (57).

(51) Artículo 2.º, apartados A) y E), del proyecto de ley de 25 de octubre de 1921.

(52) Así, *El Sol*, 8 de septiembre de 1919, p. 12. Al comentar el anteproyecto del Estatuto de la Universidad de Sevilla, apuntaba: «Dado nuestro régimen caciquil, ¿no hubiera sido más discreto rebajar ese tiempo de ejercicio rectoral llegando incluso a limitarlo a un año, como en las Universidades alemanas?»

(53) Artículo 9.º

(54) *Vid.* artículos 22, 23, 35, 37, 38, 78 y 84 del Estatuto de Madrid.

(55) Artículo 13.

(56) Artículo 1.º, base quinta.

(57) Así, por ejemplo, representar a la Facultad en juicio y fuera de él, inspeccionar, ordenar los pagos previstos en los presupuestos y acordados por la Junta de Facultad, etc. *Vid.* artículo 25 del Estatuto de la Universidad de Madrid.

El Decreto Silió determinaba que eran órganos de la Universidad: el Claustro ordinario, las Juntas de Facultad, la Comisión ejecutiva de la Universidad (compuesta del rector, vicerrector y decanos de las Facultades), el Claustro extraordinario, las Asociaciones de estudiantes y la Asamblea general de la Universidad, que estaría integrada por todos los órganos anteriores (58). Hagamos algunas precisiones.

Claustro ordinario.—Eran sus componentes los catedráticos numerarios, jubilados y excedentes de la Universidad, y los catedráticos y profesores que la misma Universidad designara con cargo permanente de enseñanzas o cursos profesionales, o de alta pedagogía o de ampliación de estudios y de investigación científica.

Sería farragoso en exceso enumerar, tan siquiera, la larga lista de atribuciones con que fueron revestidos los Claustros ordinarios en el desarrollo que de esta base hicieron los estatutos. Era, en definitiva, el alto órgano deliberante de la Universidad toda, con potestades reglamentarias, fiscalizadoras, de gestión, etc., de cuantos asuntos afectaran a la Universidad en general (59).

Juntas de Facultad.—Compuestas de los mismos catedráticos y profesores, mencionados en el apartado anterior, que pertenezcan a cada Facultad.

Órgano deliberante y gestor de los asuntos a nivel de Facultad, en cuyas funciones tampoco vamos a detenernos, pues sería prolijo (60).

Claustro extraordinario.—Estaba compuesto por los integrantes del «Claustro ordinario, más los directores de establecimientos de enseñanza del Distrito universitario y los doctores matriculados. Para tener derecho a inscribirse en el Claustro, los doctores que no presten servicios como profesores auxiliares ni desempeñen en ninguna otra forma función docente en la Uni-

(58) Artículo 1.º, base cuarta.

(59) *Vid.*, por ejemplo, artículos 15-20 del Estatuto de la Universidad de Madrid. Eran atribuciones del Claustro ordinario en tal paradigmático Estatuto: discutir y aprobar los Reglamentos que fijaban su propio funcionamiento, y el del Claustro extraordinario aprobar o rechazar los Reglamentos por los que se habían de regir el Consejo Universitario («Comisión ejecutiva», en la terminología del Decreto) y las Juntas de Facultad, a quienes competía la discusión y redacción definitiva de sus respectivos Reglamentos. Así como dictar los Reglamentos relativos a la concesión de becas, aprobar los estatutos y planes de estudios de las Facultades, reglamentar los servicios administrativos que afecten a la Universidad en general, aprobar toda propuesta de creación o adscripción de nuevas Facultades, cátedras, etc.; elegir el rector, vicerrector, secretario general, asesor jurídico y cualquier otro cargo con jurisdicción en toda la Universidad, ratificar los acuerdos referentes a nombramientos y separación de catedráticos y profesores de toda clase, discutir y aprobar los presupuestos generales de la Universidad y las cuentas que le fueren presentadas por el Consejo Universitario, así como la gestión del mismo, etc.

Con el carácter de *Comisiones permanentes del Claustro ordinario*, y para asesorar al Consejo Universitario, se crearon las siguientes Comisiones especiales; Ampliación de Estudios, Bibliotecas y Publicaciones; Administración y Hacienda; Patronato de estudiantes e Intercambio universitario.

(60) El Estatuto de la Universidad de Madrid atribuía a las Juntas de Facultad, entre otros, los siguientes poderes:

- Formar el Estatuto de la Facultad;
- acordar la suspensión provisional de todos los funcionarios administrativos dependientes de la Facultad y demás personal subalterno que en ella presten servicios;
- elegir al decano, secretario de la Facultad y representantes de la misma en el Consejo Universitario y todas las Comisiones del Claustro ordinario;
- resolver acerca de la aceptación de funciones, herencias, legados, donativos y subvenciones a favor de la Facultad;
- acordar la adquisición para la Facultad de bienes de toda clase, ya por compra o permuta, así como la enajenación de los mismos. Estos acuerdos necesitarían la ratificación del Consejo Universitario para ser ejecutivos;
- administrar los bienes y rentas de la Facultad;
- formar el presupuesto anual de los fondos propios que debía elevar al Claustro ordinario para su aprobación definitiva, etc. *Vid.* artículos 29-32.

versidad, habrán de acreditar su vocación científica, por publicaciones, trabajos o investigaciones científicas, o su interés por la Universidad mediante donativos o servicios prestados a la misma. También podrán formar parte del Claustro extraordinario, personalmente o por su representación legal, los particulares o Corporaciones a quienes el Claustro ordinario universitario confiera este derecho en consideración a las donaciones hechas o a los servicios prestados a la Universidad» (61).

Como se puede deducir, estamos, más que nada, ante un órgano un tanto honorífico y de amplia consulta que permitía acoger a cuantos ayudasen a la Universidad de una u otra forma. Y digo esto, sin ánimo de minusvalorar el papel que pueden desempeñar este tipo de órganos, a la hora de traducir en realidad la idea de que Universidad y Sociedad han de interrelacionarse y enriquecerse mutuamente, idea ésta que, por manida que sea actualmente, no deja de ser plausible.

Asociaciones de estudiantes.—Que para ser consideradas como órganos de la Universidad habían de ser «legalmente constituidas», y cuyo estatuto había de ser aprobado por la Comisión ejecutiva de la Universidad (62).

Los estatutos universitarios se apresuraron a precisar que los fines de tales asociaciones habían de ser fundamentalmente culturales.

De todas formas, «el reconocimiento de las corporaciones de estudiantes como órganos de las Universidades», por parte del Decreto, fue favorablemente acogido y calificado como «idea realmente democrática» (63).

f) Régimen económico-patrimonial

Punto éste crucial a la hora de valorar el verdadero alcance de la reforma, de discernir si la autonomía otorgada a las Universidades era una declaración meramente nominativa o, por el contrario, efectiva y llena de contenido.

La trascendencia del régimen económico, de la forma de financiación que el Decreto instaurará para las Universidades, no pasó inadvertida a los coetáneos de la reforma. Sin embargo, fue puesta de relieve, con mayor énfasis, por quienes adoptaron una postura contraria a la reforma de Silió. Así resume Redondo tal postura: «Entre los diversos argumentos que se empleaban para defenderse contra el Proyecto de Silió, no fue el menos importante aducir que, si el Estado, hasta el momento, había sido incapaz de subvenir de forma decorosa a las necesidades de la Universidad de la que era responsable, mal podría dotar ahora de un patrimonio suficiente a las distintas instituciones educativas con lo que éstas quedarían en una situación precaria» (64).

La plenamente actual problemática planteada por el acceso masivo a la enseñanza superior y la consecuente necesidad de financiación estatal, con

(61) Artículo 1.º, base cuarta, apartado 4.º

(62) Artículo 1.º, base cuarta, apartado 5.º

(63) *El Sol*, 24 de mayo de 1919, p. 2. Aunque al comentar el Proyecto de Estatuto de la Universidad de Sevilla lamentara que no se hubiera ido más lejos: «En el gobierno de las Universidades no se reconoce la *intervención de los estudiantes* en una función que es la más esencial y apropiada para ellos: el cuidado del orden y la intervención en el régimen interior de la Universidad. Este principio de autonomía es mucho más importante para su educación que la intervención en la designación del rector y vicerrector y en la aprobación de los planes de enseñanza; *El Sol*, 8 de noviembre de 1919, p. 12.

(64) *Las empresas políticas de Ortega y Gasset*, Rialp, Madrid, 1970, II, p. 148.

las dudas que ello acarrea para el principio de autonomía universitaria, eran ideas que recogía ya en 1919 *El Sol*. La raigambre orteguiana de la cita que sigue, excusa de otro tipo de comentarios:

«En lo sucesivo, va a ser un conflicto permanente para las nuevas Universidades, de una parte, satisfacer la aspiración general en todo el mundo de facilitar el acceso a la Universidad del proletariado, no en forma excepcional como ahora se prevé, sino en condiciones normales, y de otra, arbitrar recursos para la Universidad. Ya veremos si en plazo no lejano no se tiene que acudir nuevamente al sostenimiento total de ellas por el Estado» (65).

De un tal pesimismo, más o menos fundamentado en la realidad española, hizo gala también Santiago Ramón y Cajal desde las columnas de *El Sol* y de *El Imparcial* en sendos artículos, en los que atacaba el Decreto de Silió, basándose precisamente, por lo que a este momento respecta, en el temor de la inviabilidad económica de la reforma. «Consideramos pura quimera—decía—esperar que, con ocasión de la autonomía universitaria, lluevan—a la americana o a la inglesa—sobre los claustros cuantiosos donativos de particulares opulentos al objeto de costear nuevas enseñanzas... Y como la futura Universidad autónoma no tendrá más ingresos que la consignación oficial de material y la mitad del importe de las matrículas (los derechos de prácticas los gastan los alumnos), de presumir es que dicho centro docente continúe arrastrando, poco más o menos, en lo que toca a su labor docente e inquisitiva, la vida precaria de siempre» (66).

Pero prosigamos en el análisis del contenido del Decreto en este importante capítulo del régimen económico-patrimonial. Quizá sea en estos aspectos donde se aprecia, como ya anunciábamos anteriormente, un trato más decididamente tutelar por parte del gobierno. La mayor cautela con que procedió y su postura inflexible en este terreno avalan tal aserto: exigió que una cantidad de los recursos se invirtieran en títulos de la Deuda Pública, suspendió la entrada en vigor de las disposiciones sobre ordenación económica hasta que se hicieran las correspondientes consignaciones en la Ley de Presupuestos, no transigió al aprobar los estatutos, antes al contrario, incluyó todas las modificaciones necesarias para mantener tajantemente las bases...

Veamos más *in extenso* los recursos con que contarían las Universidades y las Facultades, conscientes de que, en última instancia, de ello depende, no me importa repetirlo, la existencia de una autonomía no ficticia.

1. *Universidades*.—El Decreto, fiel al espíritu descentralizador que le caracteriza consideraba recursos propios de las Universidades.

«1.º Las consignaciones que con tal destino figuren en los Presupuestos del Estado.

2.º Las subvenciones que consignent en sus presupuestos las Corporaciones locales.

3.º El producto de las donaciones y legados con que sean favorecidas.

4.º El importe que se cobre en metálico en los certificados de estudios emitidos por las Universidades.

5.º El producto de las publicaciones oficiales de las Universidades.

6.º El importe total de las matrículas y de las percepciones que acuerde

(65) *El Sol*, 29 de septiembre de 1919, p. 12.

(66) *El Imparcial*, 25 de mayo de 1919, p. 1.

la Universidad para las enseñanzas no profesionales, ampliación de estudios, trabajos de investigación, prácticas de laboratorio y otros análogos.

7.º El 50 por 100 de las matrículas correspondientes a las enseñanzas profesionales.

8.º Los bienes de los catedráticos respectivos que mueran *ab intestato* sin dejar parientes dentro del sexto grado civil» (67).

Sin embargo, el producto íntegro de estos dos últimos apartados, así como la parte que se determinara de las donaciones y legados, los debían invertir las Universidades precisamente en la adquisición de títulos de la Deuda Pública del 4 por 100 interior. Títulos que serían consignados en depósito intransferible a nombre de las Universidades, constituyendo un patrimonio corporativo inalienable que permitiera, mediante el gradual y constante crecimiento de sus rentas, subvenir con mayor holgura cada año a la obra cultural.

El proyecto de 1921 ampliaba una vez más el tratamiento de este punto y distinguía más a las claras el patrimonio de los recursos propios, tanto de las Universidades como de las Facultades.

A diferencia del Decreto (que sólo se refería al patrimonio corporativo resultante de la obligatoria inversión de determinados recursos en títulos de la Deuda Pública), el proyecto contenía una enumeración de los bienes patrimoniales de las Universidades: inmuebles, títulos, derechos... «y todos los demás bienes y derechos que puedan corresponderle, así como los que en lo sucesivo adquiriera y le sean legalmente reconocidos» (68).

Con respecto a los recursos propios de las Universidades, el proyecto incluye las modificaciones pertinentes, consecuencia de la distinción que hace entre patrimonio y recursos (69). Asimismo explicita el tema de las consignaciones que han de figurar en el Presupuesto del Estado. La consignación será global para cada una de las Universidades y en ella no irán incluidas determinadas partidas (70). El cupo total asignado a cada Universidad autónoma no podrá ser inferior, declaraba el proyecto, a la suma que por todos los conceptos debe invertir legalmente el Estado en el sostenimiento del personal y material de la misma al tiempo de ser presentada esta Ley a las Cortes.

(67) Artículo 1.º, base sexta.

(68) Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921, artículo 8.º, apartado A): «Constituirán el patrimonio de las Universidades autónomas: 1.º Los inmuebles del Estado actualmente destinados a fines universitarios, los cuales, en virtud de esta Ley, pasarán a ser propiedad de la Universidad que los acepte... 2.º Los inmuebles que la Universidad autónoma adquiriera o edifique con subvención especial del Estado para este objeto... 3.º Los museos, bibliotecas, laboratorios y, en general, todo lo que constituye material científico de la Universidad, que por virtud de esta Ley pasan a ser propiedad de la misma... 4.º Los bienes inmuebles y derechos que por algún título adquieran del Estado, de corporaciones públicas y privadas o de particulares. 5.º Los edificios que en lo sucesivo se levanten y las fundaciones que se organicen a expensas de la Universidad autónoma. 6.º Los títulos de la Deuda Pública... adquiridos con el 50 por 100 del importe de las matrículas profesionales y con la porción de las donaciones y legados que la misma Universidad acuerde designar a este objeto. 7.º Los bienes de catedráticos de las respectivas Universidades y de los miembros del Claustro que mueran «ab intestato» y cuya sucesión corresponda al Estado. 8.º Y todos los demás bienes y derechos que puedan corresponderle, así como los que en lo sucesivo adquiriera y le sean legalmente reconocidos.

(69) No incluye el 50 por 100 del importe de las matrículas profesionales, que han de invertirse en títulos de la Deuda Pública y que considera como bienes patrimoniales; incluye, sin embargo, las rentas que produzcan los bienes y títulos que formen parte de dicho patrimonio.

(70) No irán incluidas las cantidades que directamente invierta el Estado en obras y reparaciones de edificios universitarios y en el sostenimiento de hospitales clínicos que presten servicios de beneficencia. Tampoco, las dotaciones del actual personal universitario nombrado por el Estado y que figure en sus escalafones generales.

2. *Facultades*.—También eran consideradas autónomas, en una cierta medida, y contaban con sus recursos propios:

- «El 50 por 100 de las matrículas correspondientes a la Facultad.
- La parte que a cada una de ellas destine la Universidad de sus propios recursos.
- Las subvenciones, donaciones o legados con que sean favorecidas.
- El importe de los derechos que abonen los alumnos por clases prácticas.
- El importe que se cobre en metálico en las certificaciones expedidas por la Facultad en relación con sus enseñanzas.
- Cualquier otro emolumento que pueda establecer legalmente como retribución de enseñanzas o servicios organizados por la Facultad» (71).

Ninguna modificación importante cabe señalar a este respecto, salvo la ya apuntada distinción entre patrimonio y recursos (72).

3. *Becas a cargo del Estado*.—Por último, señalemos que el Decreto establecía becas de estudio por cuenta del Estado, que «consignará en sus presupuestos las sumas necesarias para dotar, con cargo a los mismos, un número de becas determinado para cada una de las Universidades autónomas, a fin de que ninguna aptitud o vocación científica o profesional se malogre por causa de pobreza» (73). Lo programático de tal declaración no impide que en su momento fuera considerada como progresiva y en tal sentido fue favorablemente acogida (74).

g) *Personal docente*

a) *Clasificación*.—El cuerpo docente se organizaba de la siguiente forma:

1. *Catedráticos numerarios*, encargados, de un modo permanente, de la enseñanza de una disciplina o grupo de ellas correspondientes a una carrera profesional.

2. *Catedráticos o profesores encargados, permanente o temporalmente*, de enseñanzas o cursos de alta pedagogía, ampliación de estudios o investigaciones científicas.

3. *Profesores extraordinarios* nacionales o extranjeros llamados a las Universidades para enseñanzas especiales permanentes o transitorias o para la divulgación de métodos originales de investigación.

4. *Profesores auxiliares* encargados de enseñanzas correspondientes al cuadro de disciplinas que forme cada una de las Facultades.

5. *Ayudantes* de laboratorios, gabinetes y trabajos prácticos (75).

(71) Artículo 1.º, base séptima.

(72) «Constituirán el patrimonio de las Facultades: 1) los bienes y derechos, así como las donaciones, legados y subvenciones que de modo singular y expreso les corresponda: 2) el material científico adscrito a su servicio.» Proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921, artículo 8.º, apartado B).

(73) Artículo 1.º, base octava. La reglamentación de tales becas incumbiría al Ministerio, con audiencia de las Universidades. Se declaraba necesario, asimismo, un sistema de control, de pruebas para acreditar el acierto de la designación o promover la rectificación del acuerdo «respecto de aquellos becarios que por falta de aprovechamiento o de aplicación no merezcan continuar disfrutándolas».

(74) «Hay también en el Decreto dos ideas realmente democráticas: una es el reconocimiento de las Corporaciones de estudiantes como órganos de la Universidad, y otra, el establecimiento de becas de estudio por cuenta del Estado», *El Sol*, 24 de mayo de 1919, p. 2.

(75) Artículo 1.º, base novena. Real Decreto de 21 de mayo de 1919, artículo 3, número 6, y artículo 10.

b) *Derechos y deberes.*—Se respetaron juntamente las situaciones y derechos adquiridos del personal docente, que, hasta entonces, gozaba del *status* jurídico de funcionario público. Así, el Decreto no vaciló en reconocer que «todo el personal docente adscrito a las distintas Facultades y con título de propiedad en su empleo, continuará prestando servicio en ellas con los mismos derechos, así los actuales como futuros, que tuviese reconocidos, y *correrá, como ahora, a cargo del Estado el pago de sus nóminas, emolumentos y la satisfacción de derechos pasivos que, en su sazón, le correspondan*». Sin embargo, y aquí está la gran innovación, «las vacantes que se produzcan y las nuevas enseñanzas que se establezcan serán provistas por la misma Universidad, según las normas que fije su estatuto, una vez aprobado por el Gobierno, y *la dotación de estas cátedras y enseñanzas correrá a cargo de las Universidades y de sus respectivas Facultades, en la forma y proporción que el propio estatuto determine, sin que, respecto del Estado y de su presupuesto, pueda alegar en caso alguno ningún derecho el personal docente a que hace referencia este párrafo*» (76).

Respecto a los derechos y deberes del personal docente, el Decreto de Silió no hacía más explicitaciones (77).

c) *Nombramiento.*—Respecto al nuevo personal docente, su nombramiento quedaba al arbitrio de las Universidades, que normalmente establecieron en sus estatutos un doble sistema: el de oposiciones o el de libre designación (78). En el primero de los casos, la más notable diferencia radicaba en que las oposiciones eran organizadas por las Facultades y no por el Ministerio (79).

Cuando la propuesta se hiciera sin oposición, la Junta de Facultad formaría un concreto expediente para presentarlo al Rector y Consejo Universitario, quienes en todo caso, también en el de oposición, realizaban el nombramiento (80).

d) *Régimen de traslados.*—También en este punto la reforma de Silió fue innovadora, dando al traste con la ordenación anterior, que negaba la más elemental autonomía: por Orden ministerial se procedía al traslado, sin que la Universidad pudiera hacer nada para aceptar o impedir que un catedrático fuese asignado o separado.

El Real Decreto de 1919 introdujo la consulta a la Universidad cuando se trataba de traslado del antiguo personal docente: en tal caso, no había nombramiento posible sin la aceptación de la Universidad, a la que pretendía ser trasladado el concursante.

Asimismo, *para el nuevo profesorado se suprimía la posibilidad de traslado, aunque siempre, como es lógico, se podría «obtener un nombramiento nuevo en cualquiera de ellas, con arreglo a lo que su estatuto dispondrá»* (81).

(76) Artículo 1.º, base décima. Real Decreto de 21 de mayo de 1919. Esta solución era mantenida por el proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921, artículo 10.

(77) Puede verse una concreción en los Estatutos. Así, artículos 75-83 del Estatuto de Madrid.

(78) *Vid.* Estatuto de Madrid, artículos 84-101.

(79) Se fijaba, en el Estatuto de la Universidad de Madrid, un plazo mínimo de seis meses para convocarlas (siempre que la Facultad prefiriese este expediente al de designación), y la Comisión encargada de juzgar los ejercicios estaría compuesta de cuatro Catedráticos de las diversas Universidades españolas, un Catedrático o Profesor de la de Madrid (elegido por los estudiantes) y dos personas competentes que no fueran Catedráticos universitarios.

(80) Si el propuesto no era Catedrático, cualquiera que fuese el procedimiento segundo, sería nombrado Profesor temporalmente, y al cabo de dos períodos completos la Facultad propondría el nombramiento como Catedrático o la vacante. *Vid.* Estatuto de Madrid, artículos 93 y 94.

(81) Real Decreto de 21 de mayo de 1919, artículo 1.º

Análogo régimen se establecía para el personal auxiliar docente y para el administrativo y subalterno. Se les reconocían todos los derechos adquiridos y se dejaba también a cargo de los recursos de las Universidades los gastos del nuevo personal (82).

h) *Planes de estudio*

Correspondía a la Universidad, como escuela profesional, según el Decreto, la prestación de las enseñanzas que se declaren necesarias para la obtención de los títulos. Pero, como consecuencia de una mayor rigidez en el aspecto profesional que en el pedagógico, el legislador impuso el límite consistente en ser *el Estado quien fije y determine el núcleo fundamental de enseñanzas que hayan de contener los planes de estudio en las distintas Facultades*. Las atribuciones de las Universidades a este respecto estribaban en «organizar, completar y distribuir el cuadro de las disciplinas correspondientes a cada Facultad, determinar los métodos pedagógicos y establecer las pruebas de aptitud en la forma que crean más conveniente» (83).

Se reconocía, asimismo, a la Universidad, en su otro carácter de centro pedagógico y de alta cultura, la capacidad de «organizar enseñanzas complementarias de los cuadros y distribuciones que ella misma haya establecido para las profesiones, crear nuevas cátedras y laboratorios de cultura superior, de ampliación de estudios y de investigaciones científicas... Y realizar, en suma..., su misión cultural con plena autonomía» (84).

El desarrollo de esta norma se hizo esperar. Fue el Real Decreto de 7 de octubre de 1921 quien fijó el núcleo fundamental de enseñanzas necesarias para la obtención de los títulos profesionales de carácter universitario (85) y lo hizo estableciendo, tras recabar de los claustros los oportunos asesoramiento, el cuadro mínimo de materias para cada una de las Facultades (86). Es interesante destacar, por ser una ocasión más en que se respetaba la autonomía, que la obligatoriedad dentro de cada Facultad no alcanzaba solamente a las materias comprendidas en el mínimo, «sino también a todas aquellas que cada Facultad estime necesario imponer para la obtención del certificado de aptitud, sin el cual no podía solicitarse el examen de Estado» (87).

(82) Artículo 1.º, base undécima.

(83) Artículo 1.º, base segunda. Real Decreto de 21 de mayo de 1919, recogido en esencia por el artículo 4.º del proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921.

(84) Artículo 1.º, base tercera.

(85) Colección Legislativa de Instrucción pública, 1921, pp. 248-253.

(86) No enumeraremos los núcleos fundamentales de cada sección como hacía el Real Decreto de 7 de octubre de 1921. Las Facultades y secciones eran las que siguen: Facultad de Filosofía y Letras (Sección de Filosofía, Sección de Letras, Sección de Historia), Facultad de Ciencias (Sección de Ciencias Exactas, Sección de Ciencias Físicas, Sección de Ciencias Químicas, Sección de Ciencias Naturales), Facultad de Derecho, Facultad de Medicina (y carreras especiales de Odontólogos, Practicantes y Matronas), Facultad de Farmacia.

No es el momento de analizar con detalle los planes de estudio, pero de la simple lectura del Real Decreto de 7 de octubre de 1921, se desprende, y como observación general lo consigno, la importancia que se concedía al conocimiento de las lenguas modernas y a determinados aspectos formales de la enseñanza que trascienden de lo puramente memorístico, y ponen de manifiesto la evolución pedagógica. Me refiero a la exigencia de que el alumno habría de probar el «hallarse capacitado para el uso de la Bibliografía científica y estar al corriente de los métodos y prácticas de enseñanza» (cláusula que, por otra parte y sorprendentemente, no incluía el Decreto nada más que para las Facultades de Filosofía y Letras, y Ciencias).

(87) Real Decreto de 7 de octubre de 1921, artículo 6.

Así, pues, el principio de la «plena libertad docente» presidía la regulación de la reforma en esta materia con los límites impuestos por el interés del Estado, sobre todo en los aspectos profesionales (88).

i) *Control de títulos y pruebas de aptitud*

La rigidez, señalada en el número anterior, se manifiesta igualmente en esta materia, preocupado el Estado por el control de las profesiones. El Decreto de Silió era taxativo: *Los certificados que expida la Universidad de los estudios que en ella se cursen y de sus resultados o calificaciones, no tendrán eficacia directa que habilite para el ejercicio de las profesiones, pero servirán en este respecto para que los alumnos, que se hallaren en posesión de certificados de prueba, que acrediten haber cursado con buen éxito la totalidad de las disciplinas correspondientes a una carrera profesional, puedan comparecer ante los examinadores que designe el Estado, a fin de obtener el grado correspondiente y el reconocimiento indispensable de aptitud para que el Ministerio de Instrucción Pública les pueda expedir el título de licenciado, habilitándoles para el ejercicio de su profesión»* (89).

Los tribunales examinadores para estas pruebas de grado se habrían de formar con miembros del Cuerpo de Catedráticos de las distintas Universidades y del Cuerpo profesional correspondiente y actuarían, en unos y otros Distritos universitarios, sin estar previamente adscritos a ninguna demarcación.

Para reglamentar la formación de los tribunales y su funcionamiento, el Ministerio de Instrucción Pública debería consultar a las Universidades y al Real Consejo de Instrucción Pública, con el fin de suprimir o limitar, al menos, considerablemente el arbitrio ministerial en dicho tema.

Igualmente correspondía al Ministerio otorgar y expedir el título de doctor a quienes acreditaran haber cursado las respectivas enseñanzas y obtenido, en las pruebas de reválida, acuerdo favorable de la Universidad.

Así, pues, el Decreto establecía una neta separación entre la función docente y la función examinadora. Separación que suscitó numerosas críticas de amplios sectores de opinión, que consideraban vejatorio para la Universidad la constitución de unos tribunales mixtos que, en realidad, ponían a las Universidades «a merced de los organismos extrauniversitarios» (90).

Esta postura fue defendida con ahínco, entre otros, por Julián Besteiro: «Puede crearse de la noche a la mañana un tribunal no universitario que sea el que examine y entonces la Universidad será una academia más, que se limita a preparar para esos tribunales. Y eso sería la muerte» (91).

(88) El proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921 concretaba el contenido de tal «plena libertad docente» de que gozarían las Universidades: 1.º fundir o desdoblar las diversas materias contenidas dentro del núcleo fundamental de cada Facultad en las cátedras, clases y cursos que libremente determine; 2.º adoptar las denominaciones técnicas que estime adecuadas; 3.º ampliar y completar las disciplinas que integren el núcleo fundamental; 4.º enseñar materias nuevas y distintas de las que constituyen el núcleo e imponen su estudio, con carácter obligatorio, a todos aquellos que aspiren a obtener el título profesional correspondiente». (Artículo 3.º del proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921; tal desarrollo ya figuraba en la disposición 4.ª de la Real Orden de 24 de agosto de 1919.)

(89) Artículo 1.º, base segunda. Recogido en esencia por el artículo 4.º del proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921. El proyecto distingue las enseñanzas no profesionales, en cuyo ámbito organizará libremente cada Universidad, de los estudios profesionales.

(90) Julián BESTEIRO en *El Imparcial*, 26 de mayo de 1919, p. 3. Ver también en la nota (42) más ampliamente expuesto este argumento por Besteiro, tal y como apareció en *El Socialista*, 5 de abril de 1922, p. 4.

(91) *El Sol*, 27 de mayo de 1919, p. 2.

De la misma opinión era Ramón y Cajal, para quien «la organización, harto alarmante para la Universidad, de un Cuerpo mixto de examinadores parece estar en flagrante contradicción con el espíritu del Decreto» y, además, «la designación de estos examinadores, extraños a las Corporaciones oficiales de enseñanza, tropezaría en la práctica con obstáculos casi invencibles» (92).

Muy distinta era la postura que, al respecto, era defendida por *El Debate*: «Concediendo el Estado los títulos por medio de examinadores extrauniversitarios las Universidades de mayor lenidad serían las que contasen con mayor número de alumnos aprobados y éstos las abandonarían, volviendo a las más severas, con lo que por propio interés todas pugnarían por enseñar debidamente» (93).

La polémica en torno a esta cuestión no se apagó hasta que la reforma fue suspendida. De nada sirvió, tan siquiera, la redacción más matizada del proyecto en el que Silió declaraba que los tribunales examinadores «se compondrán de vocales catedráticos de las Universidades y vocales extrauniversitarios de calificada autoridad y pericia y con el grado o título correspondiente» (94). La posibilidad de tribunales mixtos siguió siendo caballo de batalla de quienes mantenían posturas contrarias a la reforma.

IV. APLICACION, CRITICAS Y SUSPENSION DE LA REFORMA

1. Aplicación. Los estatutos de las Universidades

El nuevo régimen de autonomía, aunque formalmente vigente durante unos años (95), no llegó a plasmarse en la realidad en su dimensión más práctica: la económica. El propio Decreto Silió declaraba que las disposiciones referentes a la ordenación económica del nuevo régimen no entrarían en vigor hasta que, en el Presupuesto general del Estado, se incluyeran las necesarias consignaciones. Y tales consignaciones nunca se llegaron a hacer.

Sin embargo, de esta primera observación, no se puede deducir que la reforma quedara ahogada en los textos legales. La trascendencia que tuvo en la opinión pública y la redacción de los estatutos por parte de las Universidades, en cumplimiento del Decreto Silió, avalan suficientemente tal aserto.

El interés que los medios de información concedieron a un tema que pudiera parecer «de intelectuales» dice mucho en su favor. Raro era el día en que

(92) *El Imparcial*, 25 de mayo de 1919, p. 1: «Resultará laboriosísimo en las disciplinas teóricas experimentales («¿quiénes serán los jueces suficientemente competentes para examinar de Anatomía, Disección, Histología...?». En este mismo sentido, contrario a los Tribunales mixtos, razonaba Ramón y Cajal: «Porque si la elevación ética y cultural de la Universidad la hace digna de gobernarse y administrarse a sí propia, ¿qué significa, sino una desconfianza hacia ella, intervenir mediante Profesores extraños.»

(93) El 2 de septiembre de 1921, p. 4. Esta idea de una competitividad fructífera para las Universidades estaba en el pensamiento de Silió y había sido exteriorizada frecuentemente. Así, por ejemplo, T. CARRERAS ARTAU había escrito, también en *El Debate*: «La diversidad estatutaria, preconizada en el Decreto, y la noble competencia que consiguientemente habría de entablarse entre las Universidades españolas... constituye uno de los extremos más felices de la reforma» (4 de junio de 1919, p. 3).

(94) Artículo 4.º del proyecto de Ley de 25 de octubre de 1921. El Real Decreto de 21 de mayo de 1919 establecía en su artículo 1.º, base segunda: «Los Tribunales examinadores para estas pruebas de grado podrán reclutarse entre el Cuerpo de Catedráticos de la distintas Universidades autónomas y el Cuerpo de quienes practiquen la respectiva profesión, ponderando convenientemente ambos elementos y buscando, entre unos y otros, la mayor autoridad y las más calificadas pericias.»

(95) Desde el 19 de mayo de 1919 hasta el 31 de julio de 1922, como veremos.

la prensa diaria no comentara aspectos de la reforma, llegando a constituirse incluso en secciones fijas (96).

Pero es en la redacción de los estatutos donde la reforma adquiere su dimensión más práctica.

No tardaron las Universidades en redactar sus estatutos. Sólo doce días después de la publicación del Decreto Silió, la Universidad de Zaragoza elevó al Ministerio el suyo (97).

El sistema seguido fue el nombramiento de una ponencia formada por representantes de cada Facultad (98), encargada de redactar el proyecto de estatuto que sería discutido por el claustro, previo un período de información pública en algunos casos (99).

No se produjeron todas las Universidades con igual diligencia: siete lo redactaron dentro del plazo de cuatro meses, que concedía el Decreto y las restantes lo hicieron dentro del mes de prórroga que concedió el ministro Prado y Palacios.

Pero hubieron de pasar casi dos años hasta que, con Silió de nuevo al frente del Ministerio, se aprobaran los estatutos universitarios, previo acuerdo del Consejo de Ministros, como se había dispuesto (100). Se aprobaron, pues, los estatutos de las siguientes Universidades: Zaragoza, Santiago, Valencia, Valladolid, Sevilla-Cádiz, Murcia, Granada, Oviedo, Salamanca, Barcelona y Madrid.

(96) Refiriéndome exclusivamente a la prensa de Madrid, así lo hicieron, no sin cierto acaloramiento, *El Sol*, *El Debate*, *El Imparcial*, *El Liberal*, *El Heraldo de Madrid*, *ABC* y *El Socialista*. De ello queda constancia a lo largo de estas líneas. Me referiré, no obstante, brevemente, a las opiniones que recogieron *El Sol* y *El Debate*.

El Sol creó una sección que, bajo el título de «Los Catedráticos opinan», es buena muestra de la atención que prestaba al tema; desde sus columnas pudieron exponer sus puntos de vista: Sebastián Recaséns, José Gómez Ocaña, Obdulio Fernández, José Gascón y Marín, Américo Castro, J. Rey Pastor, Demófilo de Buen, Manuel B. Cossío, José Casaves, Augusto Pi y Suñer, M. García Morente, etc. Igualmente recogía opiniones de estudiantes, comentarios a las normas legales, editoriales...

El Debate, asimismo, ocupó frecuentemente su primera página (véase nota 29) con el tema de la autonomía universitaria. Junto a los editoriales, destaca la larga serie de artículos que Domingo Miral publicó en abierta polémica con Ramón y Cajal, cuyas opiniones vieron la luz en *El Imparcial* y en *El Sol*. Recogió igualmente *El Debate* numerosas opiniones, las de: Andrés Giménez Soler, Salvador S. Terán, A. Bonilla y San Martín, Ramón Ruiz Amado, Elías Tormo, Enrique de Benito, T. Carreras y Artau...; la lista sería interminable.

(97) El 2 de julio de 1919. La Universidad de Zaragoza, con Royo Villanova como Rector, no tardó en ponerse a la cabeza del movimiento autonomista (Vid. *El Debate*, 15 de noviembre de 1921, comentando el viaje de Silió a Zaragoza).

(98) Así, por ejemplo, en la Universidad de Barcelona fueron dos representantes por cada Facultad, mientras que la de Madrid nombró a tres representantes por Facultad para formar parte de la Ponencia.

(99) Lo acordaron, por ejemplo, la Universidad de Zaragoza y la de Sevilla.

(100) Real Decreto de 9 de septiembre de 1921: «disponiendo que las Universidades se rijan por sus Estatutos correspondientes que se aprueban, algunos con ligeros reparos, y estableciendo las normas a que han de ajustarse las Bibliotecas Universitarias» (Colección Legislativa de Instrucción Pública, 1921, p. 223, y *Gaceta* del 30 de septiembre de 1921).

La trascendencia del tema de las bibliotecas universitarias, en el que no vamos a entrar, había sido puesta de manifiesto en un artículo muy comentado que Américo Castro publicó en la primera página de *El Sol*, y en el que entre otras cosas decía: «Sin bibliotecas bien organizadas, la Universidad seguirá tan muerta como ahora... Con la autonomía se plantea agudamente el problema de las bibliotecas universitarias; éstas representan un factor de tal trascendencia, que su funcionamiento y la responsabilidad de su dirección deben depender únicamente de la Universidad... El señor Silió, que acaba de realizar tan gran hazaña pedagógica, ¿no podría dar un régimen especial para que las llamadas bibliotecas universitarias lo fueran efectivamente y no sólo en el nombre?» (25 de mayo de 1919). Digamos brevemente que Silió parece haber aceptado el reto por cuanto el citado Real Decreto declara que «Cada Universidad reglamentará y regirá libremente la organización y el funcionamiento de su biblioteca o bibliotecas, tanto en lo técnico como en lo administrativo» [artículo 14, apartado a)].

De los estatutos de estas once Universidades, tan sólo los de Zaragoza, Santiago y Oviedo se aprobaron sin modificaciones. Los restantes fueron aprobados con los reparos que el Gobierno creyó imprescindible incluir, tanto en asuntos de tipo económico como académico, para no desnaturalizar las directrices que se marcaban en las bases del año 1919 (101).

No vamos a analizar detenidamente la índole de tales modificaciones que se pueden estudiar en el Decreto (102).

Por el contrario, parece de interés hacer constar el clima eufórico y cuasi triunfalista con que recibieron la aprobación de los estatutos los defensores del movimiento autonomista. Clima que alcanzó, como ya dijimos, su punto álgido en el acto de apertura del curso académico 1921-1922, que, por su significación, comentaremos brevemente.

La solemnidad con que se revistió el acto de «apertura del primer curso de la Universidad en que regirá la autonomía» habla por sí sola de la trascendencia que se concedía al nuevo régimen, para muchos definitivamente implantado. La presencia del rey y del ministro de Instrucción Pública en la Central subrayaban la «aparente inauguración de la vida autónoma de la Universidad».

Ese fue el sentido que dieron a sus palabras Rodríguez Carracido, rector de la Universidad de Madrid (103), y el propio ministro de Instrucción Pública. No obstante, en las palabras de este último se vislumbraban no pocas objeciones: «Cierto que hay que preparar los órganos universitarios para la autonomía, pero eso sólo puede conseguirse viviéndola. Como aquel inglés que

(101) La Exposición de Motivos del citado Real Decreto de 9 de septiembre de 1921 justificaba las modificaciones hechas a algunos Estatutos en relación con aquellos extremos con las siguientes palabras: «... De ser aprobados, implicarían desnaturalización de determinadas bases del Real Decreto de 21 de mayo de 1919, o reconocimiento de facultades que, no pudiendo ser discernidas sino por la Ley, sólo a ésta debe ser confiada la misión de definir las y concederlas. En orden a los primeros impónese la reiteración del párrafo segundo de la base segunda, según el cual los certificados que expida la Universidad no tendrán eficacia que habilite para el ejercicio de las profesiones, sino que únicamente permitirán a quienes los posean comparecer ante los examinadores que designe el Estado, el cual, como hasta el presente, seguirá teniendo a su cargo la expedición de los títulos de Licenciado. Respecto a los segundos, igualmente se precisa hacer la declaración de que, tanto la exención en materia tributaria que por algunas Universidades se pide, como las restricciones del derecho electoral de los Doctores matriculados en los claustros universitarios, solicitada en varios Estatutos, no pueden por el momento prevalecer por hallarse en pugna con un estado legal cuya alteración pide normas de eficacia jurídica.

(102) Se resume en sustancia con las siguientes consideraciones:

Al aprobar los Estatutos de seis Universidades (art. 4, 5, 8, 10, 11 y 12) el Decreto incluyó una modificación respecto al régimen legal de los bienes inmuebles con la siguiente fórmula: «Para que los bienes inmuebles que actualmente ocupa la Universidad de ... puedan entrar en su patrimonio corporativo, se precisarán disposiciones especiales que regulen y formalicen la entrega o cesión, no pudiendo entre tanto alterarse la condición legal de los mismos.»

Hizo también hincapié el Gobierno en el destino del 50 por 100 de las matrículas correspondientes a las enseñanzas profesionales, de las donaciones y legados, etc. Dichos bienes habían de invertirse precisamente en adquisiciones de títulos de la Deuda Pública, tal y como ordenaba el Decreto de 21 de mayo de 1919.

Siguiendo en el terreno de las disposiciones sobre ordenación económica del nuevo régimen, también se estableció tajantemente que «los beneficios y exenciones tributarias que a favor de las Universidades se puedan establecer sean objeto de disposiciones especiales» (art. 6, 7 y 12).

Fue el Decreto igualmente intransigente en los asuntos que pudiéramos llamar genéricamente de orden académico. Cuatro Estatutos (Valladolid, Valencia, Barcelona y Madrid) hubieron de rectificar sus textos, ya que, mientras no se modificara la legislación vigente, «la facultad de expedir títulos de Doctor corresponde al Estado». Y, respecto al grado académico de Licenciado, se reiteraba que «las Facultades únicamente podrán expedir las certificaciones a que alude el párrafo segundo de la base segunda del Real Decreto de 21 de mayo de 1919» (art. 5).

Otras modificaciones más esporádicas, que no vamos ni siquiera a enumerar, mantenían igualmente con rigidez las directrices que el Decreto de 1919 había impuesto.

(103) «Con la ayuda del rey, dijo el rector, la Universidad autónoma alcanzará sus gloriosos designios.» *El Debate*, 2 de octubre de 1921, p. 4.

no quería bañarse hasta que no supiera nadar, son los que oponen ese reparo a la autonomía. Otra dificultad es de orden económico. Hasta ahora, el Estado sufragaba todos los gastos y aún obtenía de las Universidades un ingreso. Ahora contará la Universidad, en primer término, con el ingreso íntegro de las matrículas y se verá descargada del gasto de personal. Pero ¿qué Gobierno se atrevería a negar a la Universidad los auxilios que necesite para su desenvolvimiento?» (104).

El discurso del rey cerró el acto. Reseñaremos sus más significativas palabras: «Hoy viste la Universidad traje de gala. Es el resurgir de su antigua vida... Los inconvenientes para llegar a esta autonomía que yo anhelaba y conmigo todos los catedráticos, eran tantos que llegué a creer que no podría realizarse. Hay ciertas fuerzas que no son físicas, los intereses creados, que no respetan nada y que no vacilan, cuando les conviene, en sacrificar hasta la vida misma de la nación. Por fortuna para la Universidad, contaba yo con el apoyo del Claustro de Madrid y de todos los de España...» (105).

Así, Alfonso XIII, más allá del optimismo propio del acto, dejaba constancia de la acendrada oposición que las medidas de Silió habían suscitado. Oposición que, pocos meses después de tan solemne acto, saldría triunfante. «A veces, los intelectuales, obcecados por el estudio, ven todo con pesimismo», había dicho el rey. Pues bien, la realidad hizo que predominara la postura de los «pesimistas», cuyos principales argumentos, contrarios a la reforma de Silió, trataremos de resumir a continuación.

2. Principales críticas a la reforma Silió

Como hemos ido viendo, sobre todo al hilo de la exposición del contenido de la reforma, las objeciones fueron numerosas y frecuentemente fundamentadas.

Silió ya había defendido previamente su postura al amparo de una idea simple y, a mi modo de ver, válida: preferible era intentar la reforma, con mayor o menor fortuna, que adoptar una postura de quietismo. «No se le oculta al ministro, que se decide a acometerla (la reforma), que la mudanza es honda y que acaso le opondrá reparos la crítica, pero tiene la firme convicción de que el encogimiento y la timidez en la enmienda conducirían inevitablemente a la esterilidad del propósito» (106).

Evidentemente, no todo fueron reparos, pero una consideración más específica de las objeciones que se formularon arrojará más luz sobre las causas de la suspensión de la reforma.

Una vez más, a decir de *El Debate*, la labor legisladora produjo indiferencia, hostilidad y aplausos (107). Veamos, por nuestra parte, los argumentos críticos

(104) *El Debate*, 2 de octubre de 1921, p. 4.

(105) *El Debate*, 2 de octubre de 1921, p. 4.

(106) E. M. Real Decreto de 21 de mayo de 1919. (Ver nota 33.)

(107) *El Debate*, en un editorial publicado el 25 de mayo de 1919, en primera plana, resumía con estos términos la situación: «Visiblemente se han dibujado tres tendencias; esperan unos que la inestabilidad de las situaciones políticas en España dará al traste con la reforma, y las cosas seguirán corriendo tranquilamente por los cauces actuales. En el fondo de esta opinión hay una disimulada aversión a todo intento de reforma, que venga a perturbar la plácida *comodidad*, la irresponsabilidad y la lentitud de movimientos, que caracteriza nuestra vida académica. Otros, menos cautos o más belicosos, no vacilan en manifestar, sin recato ni reticencias de ninguna especie, la *hostilidad* que sienten contra todo aquello que, de cerca o de lejos, se relacione con la idea de autonomía en cualquiera de las manifestaciones de la vida pública. Son los representantes de la estatolatría y del centra-

a la reforma, haciendo abstracción de las tendencias políticas de sus formuladores (108) y sin entrar en aquellos detalles ya puestos de relieve al analizar el contenido del Decreto.

a) *Precipitación e improvisación* de una reforma que exigía ser «pensada y meditada por el gobernante con pródiga parsimonia» y ser llevada a la práctica de una forma gradual y previo ensayo.

b) *Imposición* de la reforma, en cuya elaboración no pudieron participar las Universidades.

c) *Ilegalidad* del Real Decreto de 21 de mayo de 1919, que vulnera normas de rango superior: fundamentalmente, como vimos, la Ley Moyano, la Ley de Timbre del Estado y la de Contabilidad.

d) *Inoportunidad*. La falta de oportunidad de Silió se trajo a colación por un doble motivo: por la inestabilidad de la situación política, poco propicia para emprender hazañas que exigieran un largo plazo, y también por una pretendida falta de preparación de las Universidades para acometer tan comprometedor intento (109).

e) *No ser viable desde un punto de vista económico*. Una autonomía sin recursos económicos suficientes será siempre lánguida, pobre autonomía. La falta de medios, que difícilmente prestarían los particulares, se consideraba más acuciante aún para las Universidades «provincianas»: indudablemente, Madrid y Barcelona se defenderían mejor.

f) *Desconfianza de la reforma hacia las Universidades*. La «alta inspección» del Ministerio, el control de títulos, los tribunales examinadores que se establecían al efecto, etc., fueron acogidos con abierta hostilidad. El carácter vejatorio que para muchos revestían tales soluciones desencadenó una defensa de la Universidad frente a los organismos extrauniversitarios.

g) *Riesgo de separatismo y de caciquismo*. En realidad, el argumento es extraño a la reforma en su planteamiento técnico.

Sería muy interesante estudiar, no obstante, la medida en que estos conceptos sociopolíticos influyeron en la suspensión de la reforma (110).

lismo, adoptan una posición que les hace invulnerables a todo intento de persuasión... Otros, los más, aplauden con verdadero entusiasmo la iniciativa del ministro y se disponen a trabajar sin descanso para acoplar la reforma a la realidad y rodearla de todas las garantías posibles de acierto.»

(108) Ello por la dificultad que encerraría tal análisis y por exceder del propósito de este trabajo, que por no ingenuidad. Domingo Miral, en un artículo titulado «El verdadero escollo para la autonomía universitaria», no dudaba en afirmar: «Nuestros liberales, republicanos y socialistas serán enemigos irreconciliables de toda concesión en sentido autonómico hecho a la Universidad, y aprovecharán la primera ocasión para anularla, aunque, una vez más, hubieran de poner sus actos en oposición con sus ideas» (*El Debate*, 28 de mayo de 1919, p. 3). Y en otro polémico artículo decía: «Tres son las causas de la hostilidad embozada con que se ha recibido la obra ministerial. La situación de espléndido privilegio en que vive la Junta de Ampliación, el temor a la oposición de organismos extrauniversitarios con los mismos derechos de la Universidad y el "miconeísmo" que forzosamente padecen los que colocan la comodidad irresponsable sobre todos los demás criterios» (*El Debate*, 11 de junio de 1919, página 3).

(109) Esta crítica era rebatida por César Silió en los siguientes términos: «Las objeciones principales que se han hecho son éstas: la Universidad no está preparada para la autonomía. Pero si las Universidades que representan cimas científicas no pueden dirigirse a sí mismas, ¿quién tiene en España actividad para recabar la libertad? Lo que sucedía era que en España estaba esclavizada la Universidad, pero vivía en libertad el Catedrático. Yo he hecho lo contrario.» *El Sol*, 23 de noviembre de 1919, p. 3.

(110) Fue Ramón y Cajal quien puso de relieve más abiertamente ambos peligros: «Y mucho recelo que, en tales establecimientos, el insaciable caciquismo local haga mangas y capirotas del estatuto universitario... La implantación del susodicho régimen autonómico radical en ciertas Universidades de provincias, donde pululan y dominan los adversarios de la unidad nacional, corre el gravísimo riesgo de romper el único nexo espiritual que las vincula a la nación, convirtiéndolas, por ende, en formidables focos de separatismo» (*El Imparcial*, 25 de mayo de 1919, p. 1).

3. Suspensión definitiva

Con una breve referencia al acto de suspensión de la autonomía, se pone fin a estas líneas.

Con Tomás Montejo, como sucesor de César Silió en el Ministerio de Instrucción Pública, se aprobó, como ya vimos, el Real Decreto de 31 de junio de 1922, que suspendía definitivamente el régimen de autonomía universitaria establecido en 1919 (111). Los razonamientos de Montejo en pro de la suspensión se reducían, en esencia, a constatar que el régimen establecido sólo por medidas administrativas no podía contradecir disposiciones con rango de ley (112). Además, mencionaba el ministro que el Presupuesto general del Estado, que se acababa de promulgar, no incluía las consignaciones necesarias para que la ordenación económica del régimen de autonomía entrara en vigor, conforme con cuanto había previsto el artículo 3.º del Real Decreto de 21 de mayo de 1919. Finalizaba Tomás Montejo su argumentación señalando que el proyecto de Ley de Autonomía Universitaria estaba pendiente de dictamen en el Senado y que en las Cámaras se habían manifestado «por parte de calificados representantes de la Universidad y de ilustres parlamentarios, diferencias de opinión y matices en cuanto a la forma y extensión de aquel régimen». Por todo lo cual, concluía: «no cabe aplicar la autonomía sólo por medidas administrativas».

La actuación de Montejo fue acogida con duras críticas y cierta perplejidad por parte de quienes, confiados, creyeron que la reforma estaba definitivamente encauzada (113).

No obstante, no faltaron quienes lo tenían por «descontado». Así, *El Imparcial*, en un editorial muy significativo, señalaba: «Durante el tiempo en que la autonomía universitaria ha regido sin regir, no hemos escrito, fuera de los deberes que impone la información, una sola línea por cuenta propia sobre la autonomía universitaria. No implicaba desdén nuestro prolongado silencio; significaba una íntima convicción de que el plan autonómico del ministro maurista no era viable. Nada pudo convencernos de lo contrario: ni el largo período en que las Facultades trabajaron para aprobar los estatutos ni la presentación de éstos, ni el funcionamiento del Consejo Universitario, ni la misma aparente inauguración de la vida autónoma de la Universidad en la solemne apertura del curso académico actual el día 1 de octubre pasado. En

(111) Artículo 1.º: «Se declara en suspenso la aplicación de los preceptos contenidos en el Real Decreto de 21 de mayo de 1919, que establecieron el régimen de autonomía universitaria, y cuantas disposiciones se han dictado con posterioridad para su cumplimiento y ejecución.» Artículo 2.º: «Se restablecen íntegramente las disposiciones referentes a los servicios, estudios y organización de las Universidades del Reino que estaban en vigor y en uso antes del 21 de mayo de 1919, y las posteriores a esa fecha, que no tengan relación con el régimen de autonomía.»

(112) El preámbulo de dicho Decreto era muy explícito en este punto: «Determinadas la constitución y condición de las Universidades por una Ley del Reino, la de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, sólo pueden ser variadas aquéllas fundamentalmente por otra Ley... No es posible, asimismo, que sean válidos preceptos emanados de la Administración, que alteren la Ley del Timbre del Estado en punto a la cuantía y forma de pago de los derechos de matrícula y de títulos profesionales... Y tampoco cabe que, por disposición administrativa, sean alteradas las reglas establecidas en la Ley de Contabilidad en cuanto a la autorización, inversión, administración y justificación de los créditos consignados en el Presupuesto.»

(113) En es sentido se pronunció *La Veu de Catalunya* de 29 de julio de 1922, p. 1., que cito a través de la referencia que daba *El Sol*: «El señor Montejo, que no ha hecho ninguna labor positiva desde el Ministerio, quiere anular lo único provechoso y práctico que habían realizado sus antecesores... Nadie puede sostener honradamente que este régimen haya fracasado; iba siendo implantado sin obstáculo en todas las Universidades, con gérmenes de vida que prometían un resultado espléndido. El señor Montejo no ha sentido ni siquiera la modestísima curiosidad de asistir con interés al ensayo.»

este día, el entonces ministro de Instrucción Pública, autor de la reforma, con cierto optimismo y con censurable falta de prudencia..., daba por hecho lo que no podía llevarse a la práctica sin la intervención de las Cortes» (114).

Sea como fuere, el intento de Silió quedó en eso: en un intento. La Universidad española, sin embargo, no renunció a la autonomía definitivamente. El movimiento autonómico universitario, latente en unos momentos, a flor de piel en otras ocasiones, a lo largo de lo que va de siglo, dan buena prueba de ello.

La reforma de Silió, ayuda evidente para tales tendencias, permanece, en todo caso, como una experiencia llena de enseñanzas para una mejor comprensión de la Universidad española contemporánea.

(114). El 29 de julio de 1922, p. 1.

LA FORMACION DE PERSONAL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Angel OLIVEROS ALONSO

FORMACION DE PERSONAL, SISTEMA ESCOLAR Y SISTEMA SOCIAL

La formación de personal constituye un sistema incorporado o subsistema dentro del sistema escolar. A su vez, éste se integra dentro del sistema social.

¿Cuál debe ser el papel y mutua relación de estos tres sistemas?

En la figura 1 aparecen tres posibilidades:

a) Inmovilismo: el sistema escolar se adapta perfectamente al sistema social que lo engloba y lo determina. A su vez, el subsistema de formación de profesores se adapta al sistema escolar.

b) El sistema social avanza más rápidamente que el sistema escolar y éste va adelantado sobre el sistema de formación de profesores.

c) El sistema de formación de profesores forma docentes para el futuro sin separarse del sistema escolar actualmente vigente, pero previendo y anticipando el futuro. A su vez, el sistema escolar se adelanta al sistema social en una buena parte de sus prácticas y contenidos.

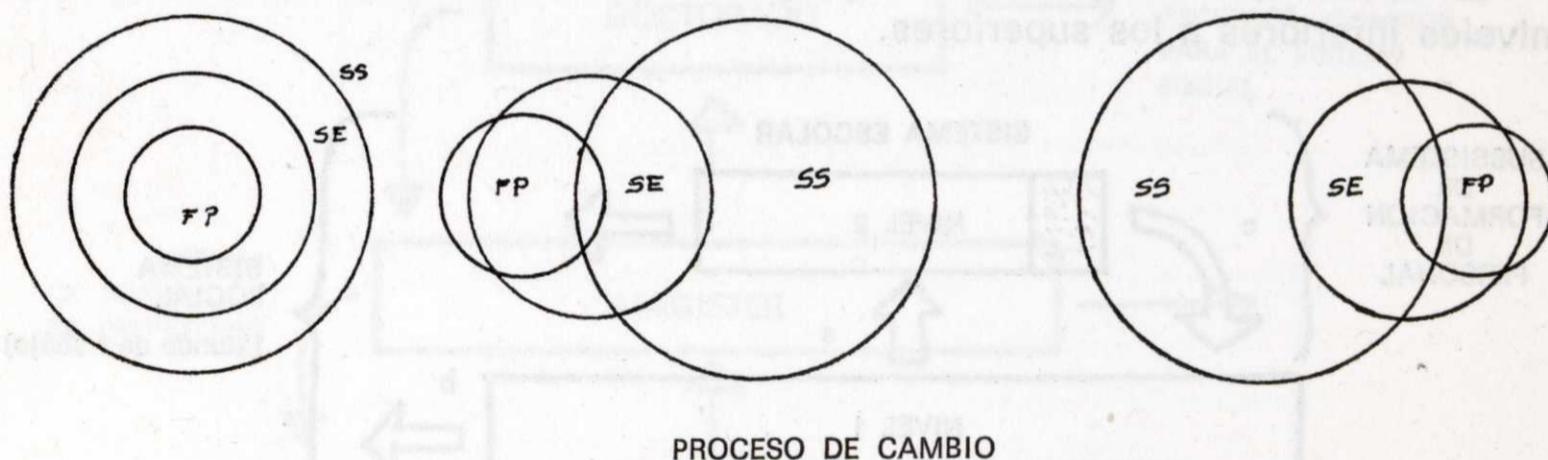


Figura 1. Relación del sistema social (SS), sistema escolar (SE) y subsistema escolar de formación de profesores (FP) en: a) una sociedad inmovilista; b) una sociedad que cambia más rápidamente que sus servicios educativos, y c) una sociedad en la que el sistema educativo se proyecta hacia el futuro.

En realidad, esta imagen estática presentada en la figura 1 apenas comprende a la realidad. En ésta se da una mezcla de las tres posiciones, dependiendo de las circunstancias, del sector que se considere, de los establecimientos y de las regiones. La figura 2 puede sintetizar estas variantes.

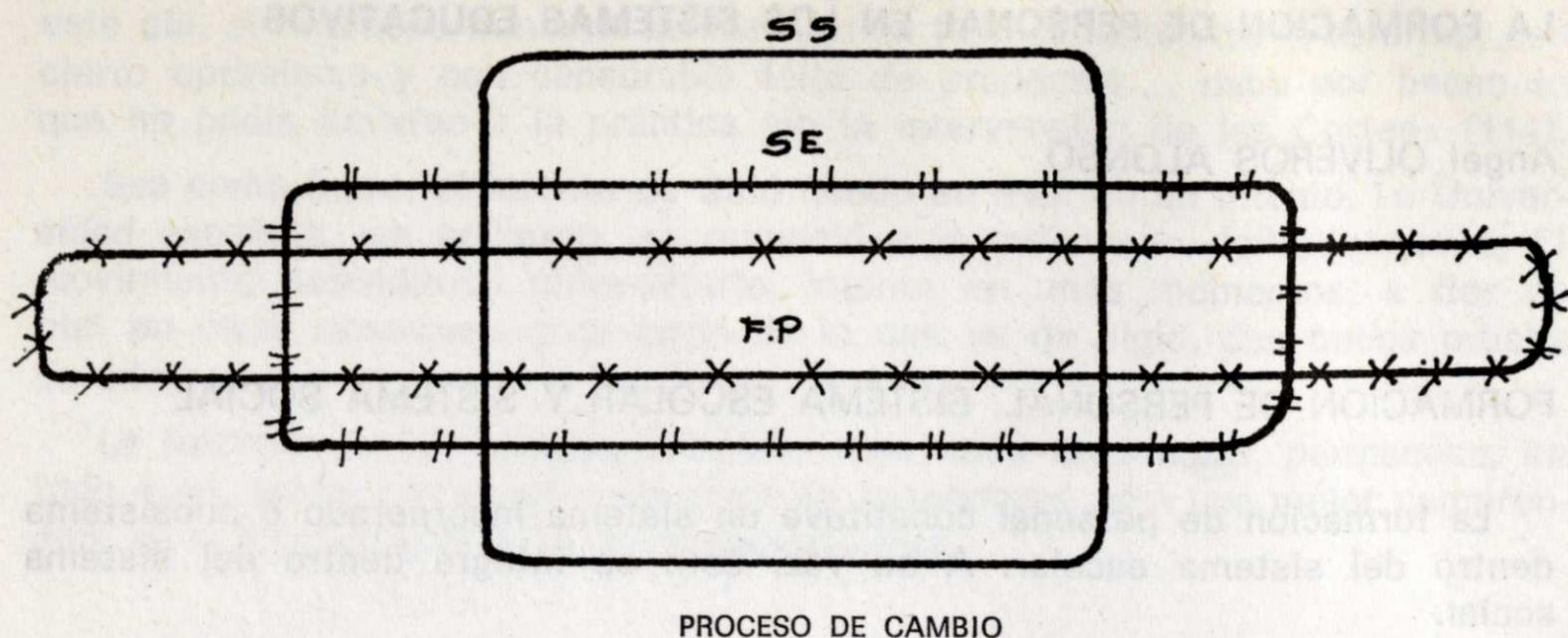


Figura 2. Las figuras aparecen en forma irregular para indicar su dinamismo y fluidez. Hay algunas partes del sistema escolar que están más atrasadas que el sistema social; otras, que están encajadas en él y adaptadas; otras, finalmente, que se proyectan en el futuro y van más avanzadas que el sistema social. Lo mismo cabe decir del sistema de formación de profesores, que en algunos de sus aspectos va a la zaga del sistema educativo general y, por supuesto, del sistema social, y en otros va más avanzado que ambos.

LA FORMACION DE PROFESORES DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Generalmente, los sistemas adoptan una forma piramidal. Considerando, de momento, y sólo para simplificar la idea (que se trata de presentar más adelante en toda su complejidad), dos escalones, grados o niveles del sistema, tenemos una triple corriente, simbolizada en la figura 3 por los vectores a), b) y c).

El vector a) corresponde al flujo general de alumnos de unos cursos y niveles inferiores a los superiores.

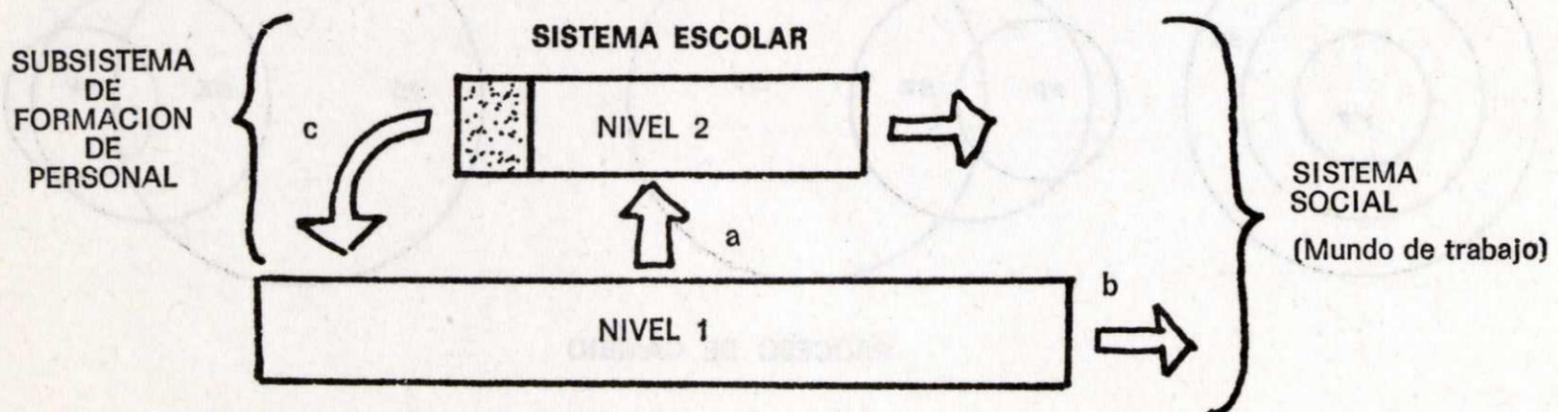


Figura 3. Flujo de alumnos entre dos niveles inmediatos del sistema educativo.

El vector b) indica la salida continua de estudiantes del sistema escolar al sistema social para incorporarse al mundo del trabajo. Naturalmente, este vector puede interpretarse en un doble sentido. Por debajo de un cierto nivel mínimo de formación, se trataría pura y simplemente de deserción, el grave flagelo que debilita y hace ineficaces en un alto porcentaje los sistemas escolares de muchos países; a partir de cierta línea, indica la normal incorporación al mundo del trabajo. Un índice de la madurez y desarrollo del país es la situación de esta línea crítica (o escolaridad obligatoria) (véase figura 4).

El vector c) indica un pequeño porcentaje de individuos que no salen del

sistema escolar, sino que se quedan en él, alimentándolo y renovándolo. Este vector sería el índice de la formación de profesores y demás personal para el sistema escolar.

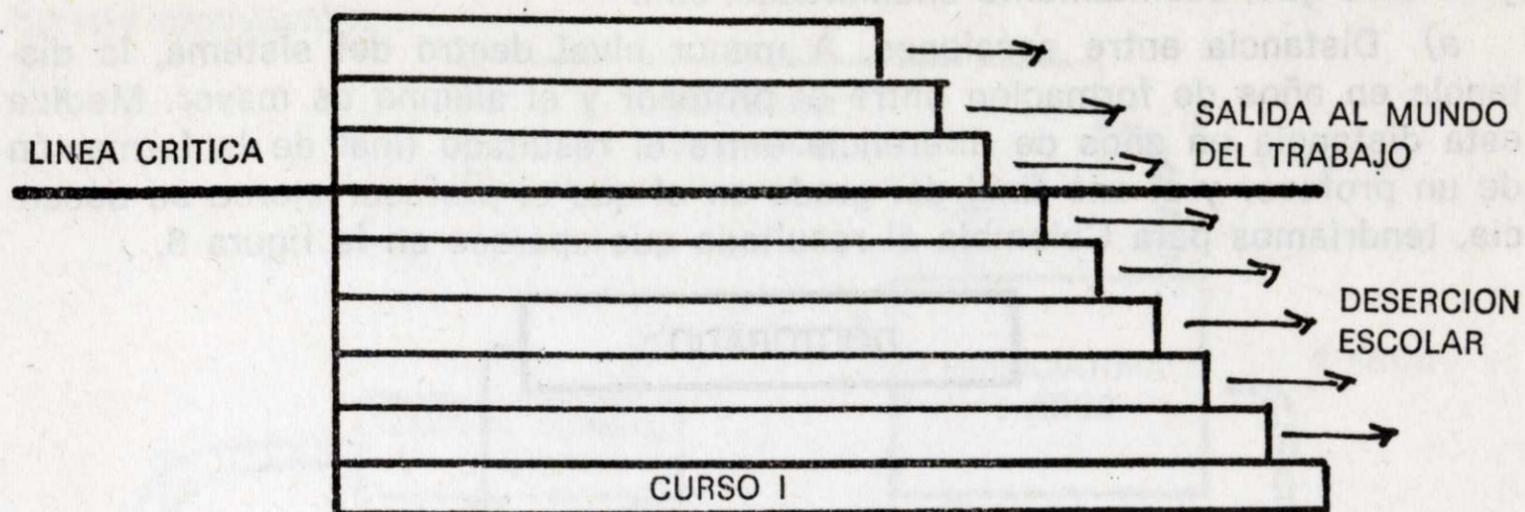


Figura 4. En la escalera que simboliza el sistema escolar hay una línea crítica o de escolaridad obligatoria. Por encima de esta línea se produce una fluencia normal del sistema escolar al mundo del trabajo o sistema social, combinada con deserción. Por debajo de ella se trata pura y simplemente de deserción escolar. Cuanto más alta esté la línea crítica de la escalera, más evolucionado estará el sistema escolar y mejor preparada la fuerza de trabajo que el sistema social recibe.

CARACTERÍSTICAS DEL SUBSISTEMA DE FORMACION DE PERSONAL

Viendo ahora el problema en su complejidad, podría dibujarse la figura 5. Se toma el sistema escolar colombiano como ejemplo.

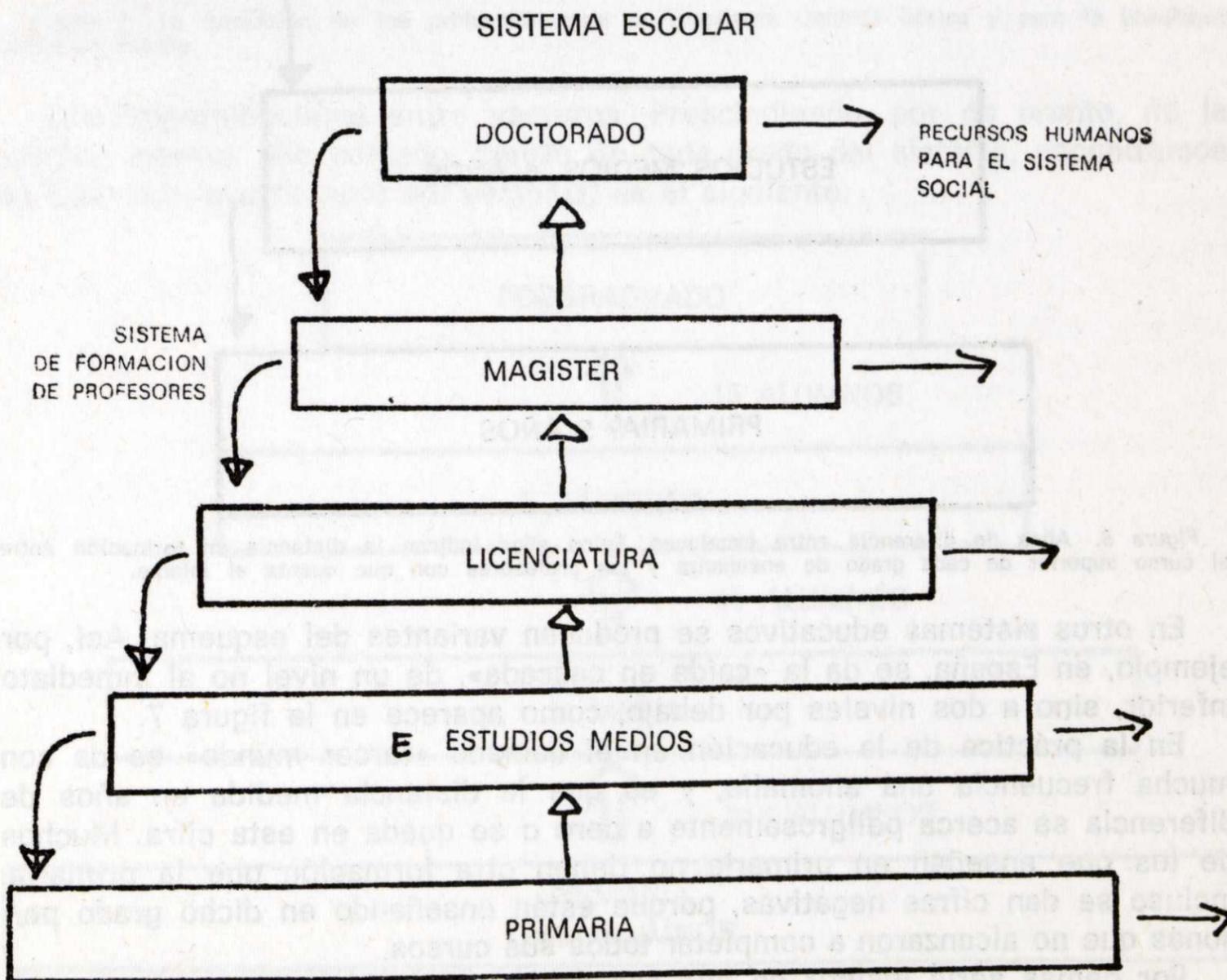


Figura 5. Representación del sistema escolar colombiano con indicación de las relaciones con el sistema social (formación de recursos humanos) y con la renovación del mismo sistema escolar (formación de profesores).

Este «efecto de cascada» por el que cada grado del sistema vierte una parte de sus efectivos en el nivel inferior en forma de personas que se van a dedicar a los servicios de formación, presenta una serie de características generales que, sucintamente enumeradas, son:

a) Distancia entre escalones. A menor nivel dentro del sistema, la distancia en años de formación entre el profesor y el alumno es mayor. Medida esta distancia en años de diferencia entre el resultado final de la formación de un profesor y el año final del grado en el que el profesor ejerce su docencia, tendríamos para Colombia el resultado que aparece en la figura 6.

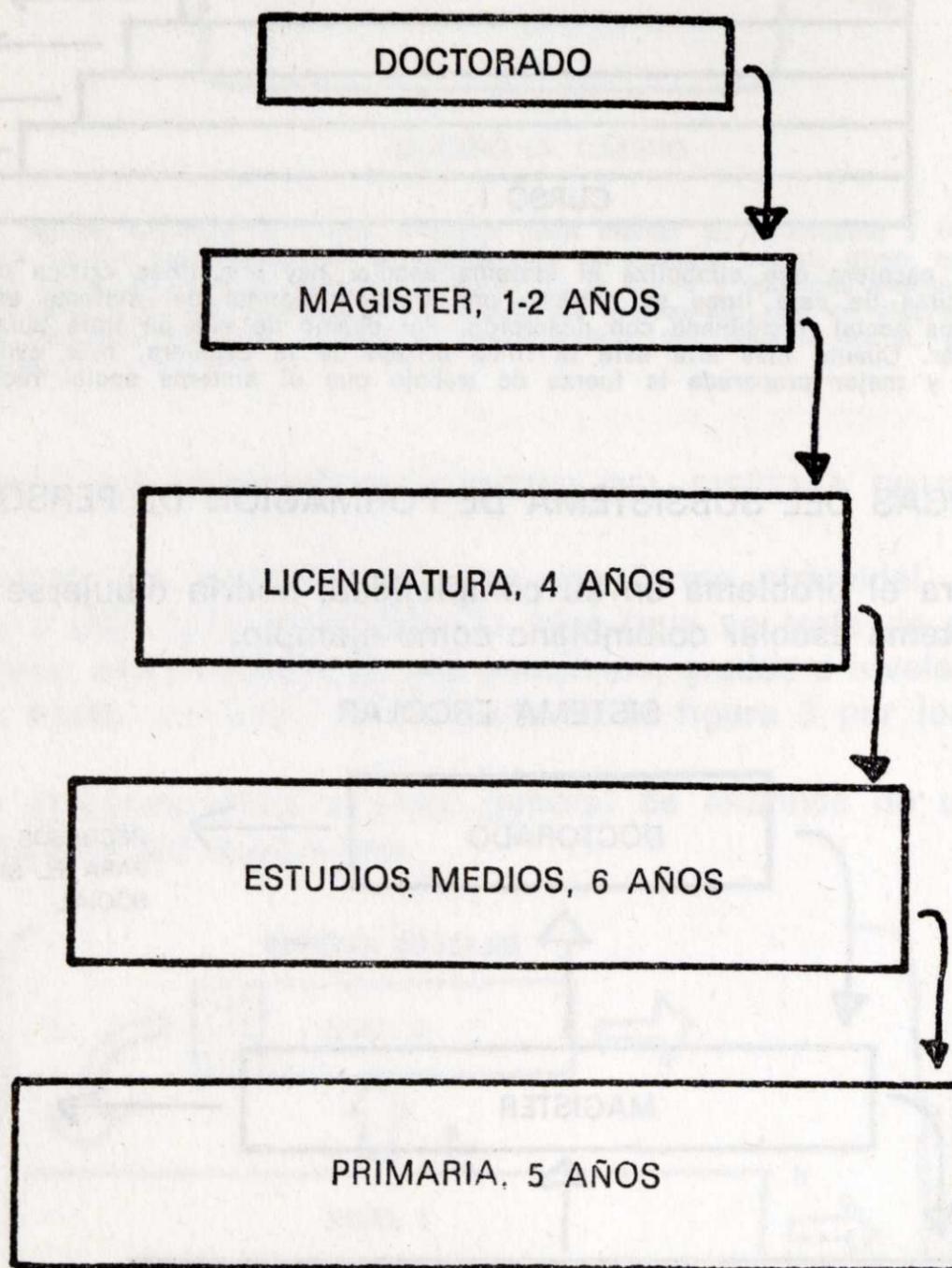


Figura 6. Años de diferencia entre escalones. Estos años indican la distancia en formación entre el curso superior de cada grado de enseñanza y los profesores con que cuenta el mismo.

En otros sistemas educativos se producen variantes del esquema. Así, por ejemplo, en España, se da la «caída en cascada», de un nivel no al inmediato inferior, sino a dos niveles por debajo, como aparece en la figura 7.

En la práctica de la educación en el llamado «tercer mundo» se da con mucha frecuencia una anomalía, y es que la distancia medida en años de diferencia se acerca peligrosamente a cero o se queda en esta cifra. Muchos de los que enseñan en primaria no tienen otra formación que la primaria. Incluso se dan cifras negativas, porque están enseñando en dicho grado personas que no alcanzaron a completar todos sus cursos.

Por demás sería insistir en que esa doble circulación, dentro del sistema educativo, hacia arriba de los alumnos que van pasando de un curso al su-

perior, de un grado al siguiente y hacia abajo de los formados en nivel superior que retornan a enseñar a los de escalones más bajos, es la que mantiene la vitalidad y flexibilidad del sistema. El que los egresados de un nivel se queden enseñando en el mismo produce el estancamiento intelectual y cultural. No hay renovación.

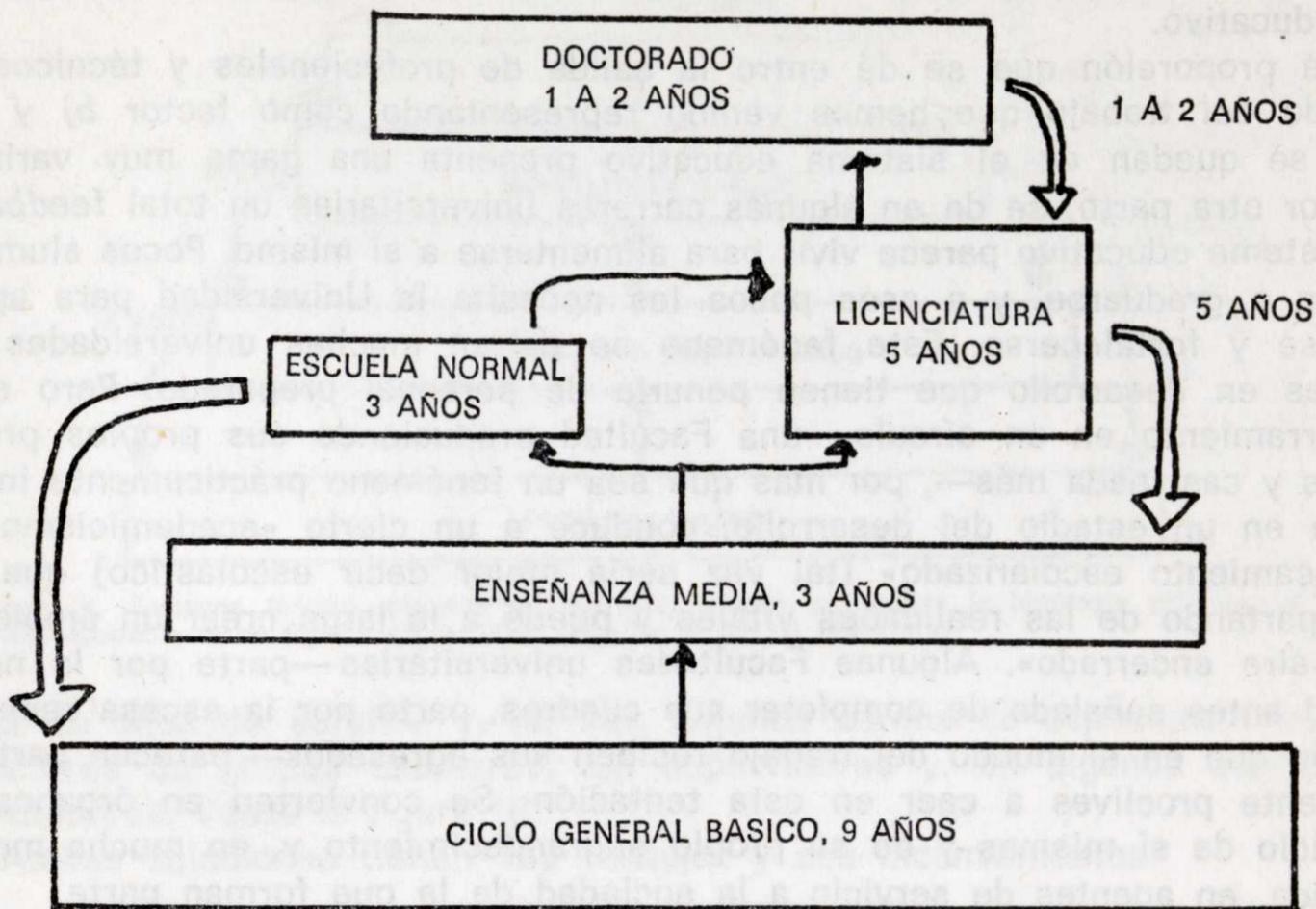


Figura 7. La formación de los profesores para la Enseñanza General Básica y para la Enseñanza Media en España.

b) Proporcionalidad entre vectores. Prescindiendo, por de pronto, de la pérdida interna, año por año, dentro de cada grado del sistema, encontramos en Colombia que el valor del vector a) es el siguiente:

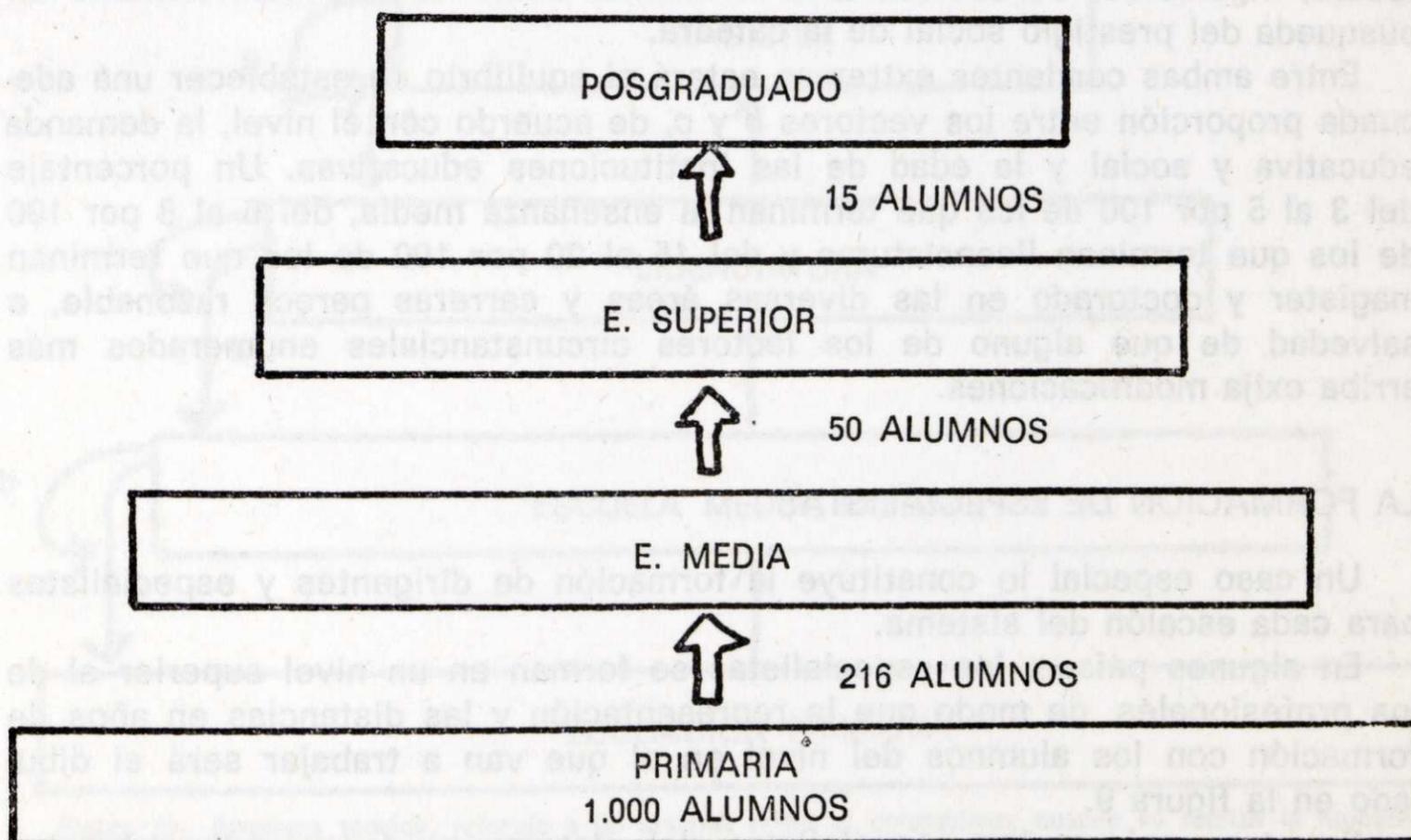


Figura 8. Valor del vector a) (paso de alumnos de un grado a otro del sistema educativo) en Colombia. (Datos presentados por el Ministro Galán a la Conferencia sobre pleno empleo. Bogotá, 1971.)

Los vectores *b)* y *c)* deberían representar el resto, descontando un 3 a un 5 por 100 por enfermedades, incapacidades, movilidad y otras causas semejantes.

El vector *c)*, los que se quedan en el sistema educativo y lo alimentan y renuevan, representan un valor mayor a medida que se asciende en el sistema educativo.

La proporción que se dé entre la salida de profesionales y técnicos al mundo del trabajo que hemos venido representando como factor *b)* y los que se quedan en el sistema educativo presenta una gama muy variada.

Por otra parte, se da en algunas carreras universitarias un total *feedback*. El sistema educativo parece vivir para alimentarse a sí mismo. Pocos alumnos llegan a graduarse, y a esos pocos los necesita la Universidad para apuntalarse y fortalecerse. Este fenómeno se da en muchas universidades de países en desarrollo que tienen penuria de personal preparado. Pero este encerramiento en un círculo—una Facultad produciendo sus propios profesores y casi nada más—, por más que sea un fenómeno prácticamente inevitable en un estadio del desarrollo, conduce a un cierto «academicismo» o «pensamiento escolarizado» (tal vez sería mejor decir escolástico) que se va apartando de las realidades vitales y puede a la larga crear un ambiente de «aire encerrado». Algunas Facultades universitarias—parte por la necesidad antes señalada de completar sus cuadros, parte por la escasa remuneración que en el mundo del trabajo reciben sus egresados—parecen particularmente proclives a caer en esta tentación. Se convierten en órganos al servicio de sí mismos y de su propio engrandecimiento y, en mucha menor medida, en agentes de servicio a la sociedad de la que forman parte.

Por otro lado, determinadas carreras técnicas y tecnológicas tienen tal demanda en un país en vías de industrialización y urbanización que la remuneración que se ofrece por ellas es suficientemente tentadora para que nadie piense en la enseñanza. Todos van afuera del sistema. Hay circulación horizontal, como factor *b)*, no en cascada. Algunos profesionales (médicos, arquitectos, ingenieros) se dedican a la enseñanza como un entretenimiento o en búsqueda del prestigio social de la cátedra.

Entre ambas corrientes extremas estará el equilibrio de establecer una adecuada proporción entre los vectores *b* y *c*, de acuerdo con el nivel, la demanda educativa y social y la edad de las instituciones educativas. Un porcentaje del 3 al 5 por 100 de los que terminan la enseñanza media, del 6 al 8 por 100 de los que terminan licenciaturas y del 15 al 20 por 100 de los que terminan magister y doctorado en las diversas áreas y carreras parece razonable, a salvedad de que alguno de los factores circunstanciales enumerados más arriba exija modificaciones.

LA FORMACION DE ESPECIALISTAS

Un caso especial lo constituye la formación de dirigentes y especialistas para cada escalón del sistema.

En algunos países, los especialistas se forman en un nivel superior al de los profesionales, de modo que la representación y las distancias en años de formación con los alumnos del nivel en el que van a trabajar será el dibujado en la figura 9.

En otros países, los especialistas del sistema se forman de entre los profesores de cada grado o nivel. De los maestros de primaria surgen, des-

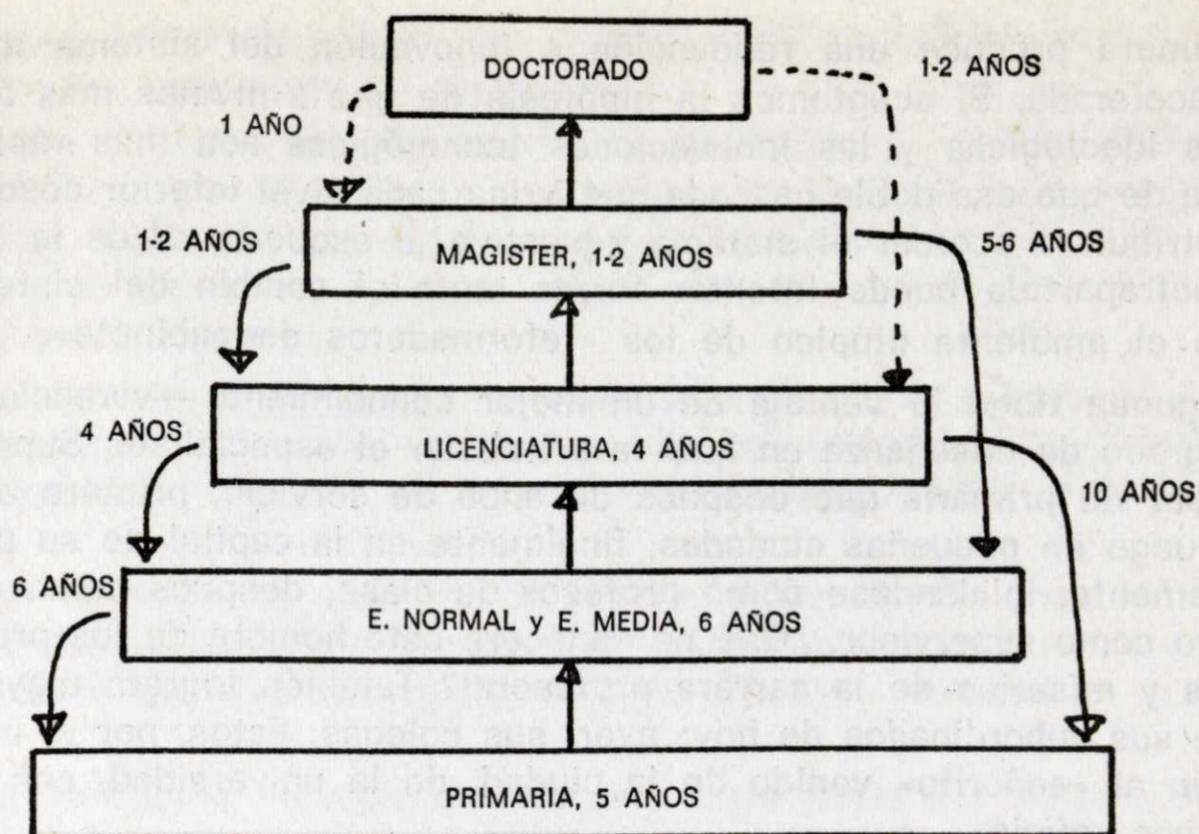


Figura 9. Esquema teórico, referido a Colombia, cuando se realiza la hipótesis primera; es decir, que los especialistas se forman en un nivel superior al de los profesores.

pués de años de servicio y, tal vez, algunos cursos de especialización, los directores de grupos escolares, los supervisores y, en algunos casos, los orientadores. Véase la figura 10.

Ambas soluciones tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

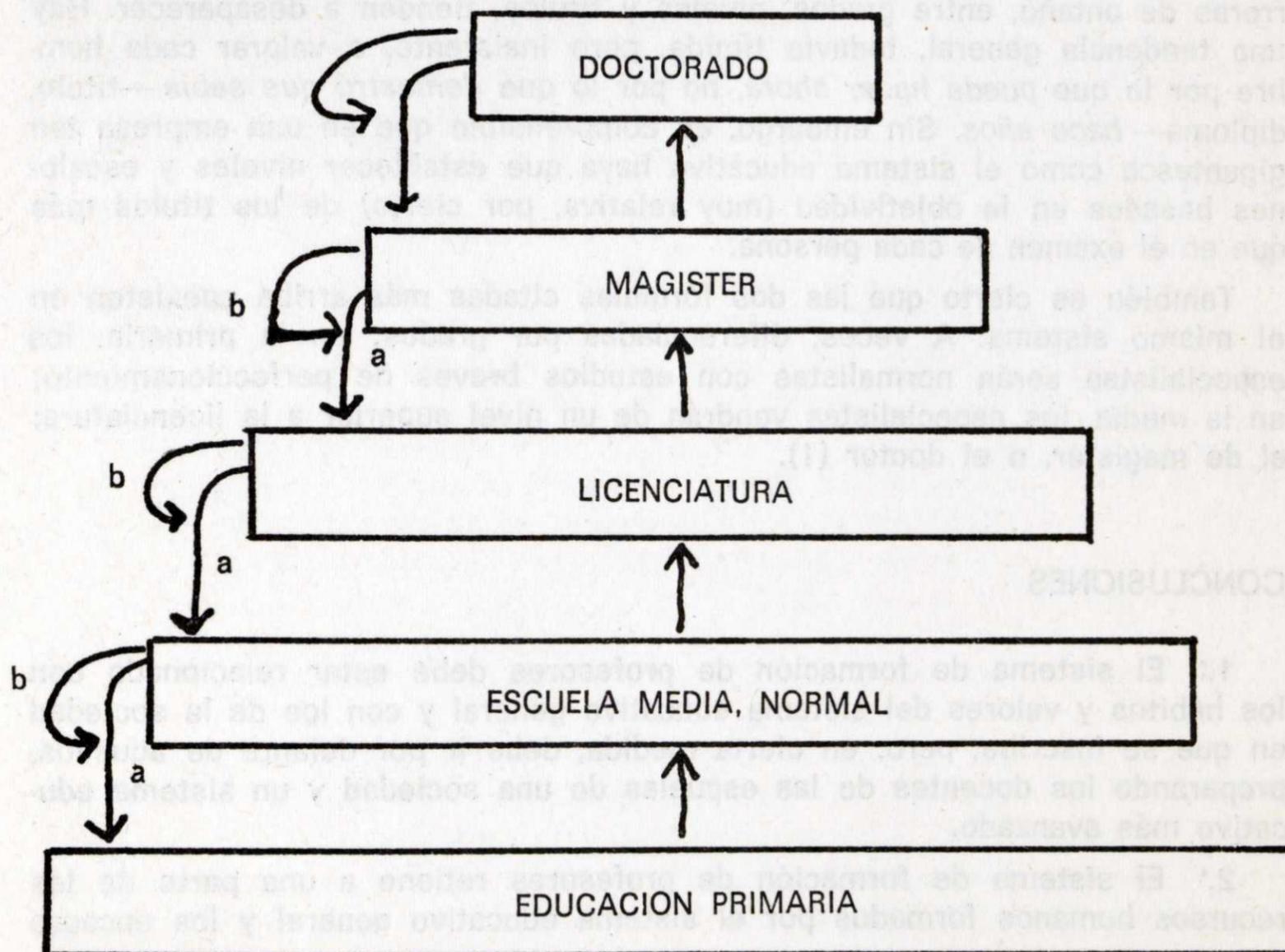


Figura 10. Esquema teórico, referido a un sistema como el colombiano, cuando se realiza la hipótesis segunda; es decir, que los especialistas y dirigentes, simbolizados por la flecha b, que actúan sobre los profesores simbolizados por la flecha a (orientándolos, dirigiéndolos, supervisándolos, etc.) proceden del mismo nivel que éstos.

La primera produce una renovación e innovación del sistema más profunda y acelerada. Si aceptamos la hipótesis de que a niveles más altos las corrientes ideológicas y las innovaciones tecnológicas son más rápidas, no cabe duda de que esa doble cascada que irriga cada nivel inferior desde arriba debe contribuir a acercar el sistema educativo al esquema c) de la figura 1. Como contrapartida puede intentar forzar tanto el cambio del sistema que queda en el ambiente utópico de los «reformadores de gabinete».

La segunda tiene la ventaja de un mejor conocimiento—vivencial, directo—del grado de enseñanza en que va a trabajar el especialista. Supongamos un profesor de primaria que después de años de servicio, primero en zonas rurales, luego en pequeñas ciudades, finalmente en la capital de su provincia o departamento, iniciándose como profesor de clase, después como director, por último como supervisor. ¿Qué no conocerá este hombre de los problemas, grandezas y miserias de la carrera profesoral? También logrará mayor aceptación de sus subordinados de hoy; ayer, sus colegas. Estos, por el contrario, rechazarán al «señorito» venido de la ciudad, de la universidad, con muchas ideas y poco «oficio».

La desventaja está en la consagración de lo que ya está, en la tendencia al inmovilismo y en la primacía de la experiencia sobre la aventura, de la anécdota sobre la idea.

Claro es que hoy día los métodos cambian. La Universidad, en sus modalidades «abiertas» (radiofónica, televisada, de temporada, de misiones), lo está a todo el mundo, incluso al humilde y aislado maestro rural, y las barreras de antaño, entre grados, niveles y títulos, tienden a desaparecer. Hay una tendencia general, todavía tímida, pero insistente, a valorar cada hombre por lo que *puede hacer ahora*, no por lo que *demonstró que sabía*—título, diploma—*hace años*. Sin embargo, es comprensible que en una empresa tan gigantesca como el sistema educativo haya que establecer niveles y escalones basados en la objetividad (muy relativa, por cierto) de los títulos más que en el examen de cada persona.

También es cierto que las dos fórmulas citadas más arriba coexisten en el mismo sistema. A veces, diferenciadas por grados: en la primaria, los especialistas serán normalistas con estudios breves de perfeccionamiento; en la media, los especialistas vendrán de un nivel superior a la licenciatura; el de magister, o el doctor (1).

CONCLUSIONES

1.º El sistema de formación de profesores debe estar relacionado con los hábitos y valores del sistema educativo general y con los de la sociedad en que se inscribe, pero, en cierta medida, debe ir por delante de aquéllos, preparando los docentes de las escuelas de una sociedad y un sistema educativo más avanzado.

2.º El sistema de formación de profesores retiene a una parte de los recursos humanos formados por el sistema educativo general y los encauza

(1) Véase Oliveros, A.: «Formación de especialistas en educación». Ponencia presentada al V Congreso Nacional de Pedagogía: *Bordón*, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía, núm. 194-195, febrero-marzo 1973, pp. 197-207.

hacia niveles inferiores, donde van a prestar sus servicios, produciendo, de este modo, una renovación del sistema.

3.º Debe cuidarse, en una planeación razonable y flexible, el que exista una adecuada proporcionalidad entre los que al final de cada grado o nivel del sistema educativo: a) pasan al grado siguiente; b) salen del sistema educativo y se incorpora al mundo del trabajo, y c) se quedan en el sistema educativo como profesores.

4.º El sistema de formación de profesores consiste fundamentalmente en los mecanismos y procedimientos de selección, preparación, sustentación y perfeccionamiento continuo de los recursos humanos señalados en c), más arriba.

5.º La distancia en años de formación entre el año superior de cada grado y el de los profesores de ese grado disminuye según se va ascendiendo en los grados del sistema educativo hasta hacerse cero en el escalón superior.

6.º La formación de especialistas para cada grado del sistema se ha venido haciendo sobre la base de seleccionar a los profesores de mayor experiencia con algunos cursos breves de preparación para sus nuevas funciones. Se abre paso ahora una corriente que trata de formar a los especialistas de cada nivel en un grado superior al de los profesores.

LOS COLEGIOS MAYORES: HISTORIA DE UN DECRETO

José L. PEREZ SANCHEZ

I. LA INSTITUCION COLEGIO MAYOR: ANTECEDENTES

Los colegios mayores constituyen una de las instituciones universitarias de mayor tradición en España. Hasta su reforma por Carlos III, en 1711, existieron seis: cuatro en Salamanca, uno en Valladolid y otro en Alcalá. El más antiguo de todos fue el de «San Bartolomé», de Salamanca, cuyas constituciones datan de 1405.

Carlos IV, en cambio, dispuso en 1798 la venta de los bienes propios de los colegios mayores, ordenando que se ingresara en la Caja de Amortización el producto de la misma, así como los caudales y rentas de tales bienes, por estimar que se hallaban sin destino, según la marcha de la institución en tales fechas.

No parece, por tanto, que sea de ahora la incomprensión o más bien el difícil entendimiento que en algunos ámbitos pueda existir de qué sea un colegio mayor y cuál la función social que le corresponde.

Y es precisamente a partir de 1942 —dejando a salvo los precedentes de los reales decretos de 17 de mayo de 1922, 25 de agosto de 1926 y 26 de abril de 1927— cuando el colegio mayor encuentra el impulso definitivo que va a situarlo, a través de la Ley de Ordenación Universitario de 1943, el Decreto orgánico de Colegios Mayores de 1956 y la Ley de Protección de Colegios Mayores de 1959, a las puertas de la gran revolución social que entraña el planteamiento de la Ley general de Educación de 1970.

De todos es conocido que con anterioridad a la Ley de Educación se encontraba planteado seriamente el tema de si los colegios mayores eran realmente útiles al conjunto social. Afortunadamente —desde nuestro punto de vista—, un grupo de directores de colegio mayor supo dar la adecuada batalla política para no dejar que la institución quedase marginada de la ley. Y como resultado de esta actuación apareció el artículo 101 de dicha ley, que regula la institución colegio mayor definiéndolos como: «Organos que participan en la formación y convivencia educativa, se integran en la universidad y agrupan a este fin tanto a alumnos residentes como a aquellos otros que sin residir en ellos se les adscriban voluntariamente».

II. LOS PROBLEMAS DE LOS COLEGIOS MAYORES

Las autoridades educativas encomendaron a la Inspección Nacional el estudio de la institución para poder aplicar las medidas que fuesen capaces de conseguir que los colegios mayores, practicando su propia revolución interna, se convirtiesen en un claro instrumento de promoción social, como fundamento de su actividad de cara al futuro.

En un tema aparentemente tan controvertido como el de los colegios mayores, donde se puede decir que coinciden casi todas las fuerzas vivas socio-políticas, religiosas o intelectuales —y la esencia misma de la universidad:

el universitario-colegial, profesor o autoridad académica—, cualquier aproximación analítica debía efectuarse de acuerdo con la más elemental técnica sociológica: tomando contacto directo con la realidad más viva. Así, se fueron visitando poco a poco distintos colegios de diversos distritos, procurando, a través de las entrevistas efectuadas a equipos directivos y colegiales, realizar un acopio de datos, que permitió sentar las bases de los problemas reales más acuciantes de los colegios para que se les diese el tratamiento y las soluciones adecuadas a tenor de la idea política directriz inicial.

Ciertamente esta tarea no fue fácil. El tema «colegio mayor» es, en sí, mucho más complicado y atrayente de lo que a primera vista parece. Al pertenecer a una zona fronteriza entre la universidad y la sociedad, participa de los problemas de toda índole que gravitan sobre ambas. Además tiene una vitalidad intrínseca fortísima, propia del contenido de la institución y de su naturaleza intelectual, universitaria y, sobre todo, juvenil.

Por otra parte, los colegios resultan instituciones entrañables para la mayor parte de las personas que han tenido algún tipo de relación con ellos, porque, de una u otra forma, como patrono, residente, directivo, adscrito o simplemente asistente a alguna actividad cultural, todo el mundo tiene un grato recuerdo, cuando no una seria vinculación con algún colegio concreto o con la institución en general. Y este todo el mundo incluye las primeras autoridades del país, innumerables profesores y autoridades políticas o científicas, escritores especializados en temas educativos de la prensa o revistas universitarias, directores de los mejores colegios, cuya colaboración ha sido decisiva, e incluso los mismos alumnos.

Del análisis efectuado surgió un primer informe de la Inspección, que planteaba crudamente la realidad y que, en síntesis, recogía las siguientes observaciones:

1.^a La mayoría de los colegios mayores tenían escasa proyección formativa, limitándose a satisfacer necesidades netamente residenciales de los alumnos.

2.^a Las circunstancias de coste de los colegios y escasez relativa de los mismos producían un fenómeno de selección económica del alumnado, lo que contrastaba con la clara finalidad social de la ley, sin que la reducida cuantía de las becas para residir en colegios mayores pudiera aminorar el problema.

3.^a Respecto a la organización del sistema existían grandes fallos, tanto en las personas y comportamiento de algunos directores como en la mecánica del régimen económico de ayudas, estancadas en su cuantía desde 1959. Por último, los colegios precisaban de órganos de consulta y orientación, tanto en universidades como, incluso, a nivel nacional.

III. CONSULTAS EFECTUADAS

De acuerdo con las recomendaciones del informe, se convocó, conjuntamente, por las Direcciones Generales de Universidades e Investigación y de Formación Profesional y Extensión Educativa una primera reunión, que se celebró en Madrid los días 17 al 19 de noviembre de 1971, con un importante grupo de directores de colegio mayor, estudiantes y representantes de los Rectorados.

En esta reunión los directores de colegios asistentes plantearon claramente sus aspiraciones básicas, en un interesante documento cuyo resumen podría efectuarse en los siguientes puntos, que consideramos los más importantes del mismo:

1.º Los colegios mayores son parte integrante de la universidad, como medios de que dispone para el ejercicio de la labor formativa que le incumbe. Desarrollarán sus fines dentro de los generales de la universidad.

2.º Los colegios mayores, entre otros fines, y dentro de los generales de la universidad, pueden ser utilizados por la misma para proporcionar a sus miembros una formación académica complementaria de los estudios específicos que se imparten en otros centros de la universidad.

3.º Los colegios mayores deben participar en el propio gobierno de la universidad, así como en los organismos nacionales de educación.

4.º Es preciso no confundir el colegio mayor con cualquier otra forma de alojamiento.

5.º Debería desposeerse de la condición de colegio mayor a aquellos que por dejación de sus funciones fundamentales se han convertido en la práctica en meras Residencias, dormitorios o alojamientos, salvando las consecuencias económicas que esta decisión superior pudiera acarrear para la Institución así enjuiciada.

6.º Las tareas formativas que corresponden a los colegios mayores por su propia naturaleza serán programadas por los mismos de acuerdo con el Rectorado.

7.º Sería deseable la mejora —mediante actualización— de las subvenciones otorgadas anualmente a los colegios mayores.

Como conclusión resultaba claro que los colegios deberían integrarse más fuertemente con la universidad, dándoles a la vez mayores responsabilidades y medios y excluyéndose al que no tuviera capacidad para soportar este nuevo peso que la Institución reclamaba.

Estas conclusiones fueron ampliamente debatidas en una nueva reunión celebrada en Santiago de Compostela, redactándose como consecuencia un texto articulado que la Inspección envió a todos los colegios, para que directores y colegiales diesen su criterio ante el documento elaborado. Las nuevas observaciones no fueron demasiadas en número, pero sí valiosas en el contenido, de forma que corregido el texto con las mismas, se presentó a los órganos técnicos de la Administración, los cuales dieron vía al Decreto, que en el ámbito de los colegios venía produciendo cierta expectación.

IV. EL DECRETO 2780/1973, DE 19 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULAN LOS COLEGIOS MAYORES

El decreto surge, pues, con un condicionante legal—artículo 101 de la Ley General de Educación—y una amplia consulta de base, cuyas aspiraciones ya hemos reflejado. Leyéndolo con detenimiento se advierte que ambas circunstancias, unidas a la necesaria actualización del decreto orgánico de 1956, han configurado esencialmente la disposición de la que destacamos los siguientes puntos, por el mismo orden que se relacionaron los planteados por las ponencias reunidas a título consultivo:

1. Mayor responsabilidad para los colegios

Ciertamente se ha dicho —y a nuestro juicio con razón— que el citado decreto orgánico de 1956 fue una especie de Carta Magna para los colegios mayores. Sin embargo, la realidad desbordaba el cauce jurídico marcado por el mismo, por lo que dicho cauce resultaba estrecho e insuficiente, dejando al descubierto verdaderas deficiencias de funcionamiento.

El reciente decreto, en cambio, opta por la ampliación legal de las posibilidades de funcionamiento del colegio mayor, satisfaciendo así los deseos manifestados por los directores, llegando —artículo 3.º, párrafo *f*)— a determinar como fin del colegio mayor el de «facilitar a los colegiales una formación académica profesional complementaria de los estudios específicos de la Universidad, así como impartir otras enseñanzas de acuerdo con la legislación vigente», pudiendo —art. 25, 2-c)— realizar el cumplimiento de sus tareas formativas mediante: «Primero: La organización de ciclos informativos y ciclos pedagógicamente activos que desarrollen las aptitudes personales de los colegiales. Segundo: El establecimiento de otras actividades docentes, de conformidad con la legislación vigente, y tutorías que radiquen en los colegios mayores, de las cuales tendrán validez académica las convenidas con el Rectorado, previo informe de la Junta de Facultad o Centro.»

2. Participación en los Organos de Gobierno de la Universidad y organismos nacionales de educación

Por el artículo 34, 3, se determina —refiriéndose a cada universidad— que «la Comisión Consultiva de Colegios Mayores elegirá al director de colegio mayor que los represente en la Junta de Gobierno de la Universidad». Si se tiene en cuenta el reciente decreto sobre Organos de Gobierno de la Universidad, puede comprenderse la importancia que se le da a la institución colegio mayor.

El mismo artículo 34, 4, crea con carácter consultivo la Comisión Nacional de Colegios Mayores, presidida por el director general de Universidades e Investigación, a cuya competencia se vinculan las cuestiones que se susciten en relación con los colegios mayores en el ámbito de la Administración central (art. 32, 2).

3. Colegios mayores y residencias

Una de las preocupaciones más serias de los colegios mayores es la de ser calificados como simples residencias. El artículo 101 de la Ley emplea un cierto sentido peyorativo y de «advertencia» cuando, para distinguir las residencias de los colegios, dice: «Recibirán la denominación de residencias aquellos centros residenciales que, *no mereciendo la calificación de colegio mayor...*»

El decreto resulta, en su disposición transitoria, congruente con la ley: los colegios mayores, actualmente reconocidos, deberán adaptarse a las previsiones del presente decreto en el plazo de un año, a partir del 10 de noviembre de 1973. Aquellos centros que —por no efectuar esta adaptación— no merezcan la calificación de colegio mayor serán considerados residencias

universitarias y —con independencia de la vigilancia o supervisión que puedan efectuar sobre las mismas los centros previstos en la ley, según ordena el citado artículo 101— quedarán sometidos en su régimen interior, a todos los efectos, a las disposiciones generales reguladoras de los centros residenciales.

¿Cómo efectuar tal adaptación?

La ley —art. 101, párrafo 6.º— determina que el reconocimiento de un colegio mayor «será otorgado por el Ministerio, a propuesta de la universidad o centro correspondiente, con los que celebrarán el oportuno convenio».

Se introduce aquí, por la Ley, un elemento nuevo en la institución colegio mayor: el convenio de la persona —pública o privada— responsable del colegio y la universidad.

El decreto recoge esta figura —art. 6.º, 6—: «La efectividad del reconocimiento de los colegios mayores, promovidos por entidades públicas o privadas, quedará en suspenso hasta que se celebre el oportuno convenio con la universidad correspondiente.»

Parece, por tanto, conveniente que las comisiones de colegios de cada universidad vayan determinando la naturaleza y contenido del convenio, para que se mantenga la idea de extensión formativa del colegio y de flexibilidad legal que ha presidido esta regulación.

Por supuesto, se mantiene para la entidad colaboradora la libertad de renunciar en todo momento a la condición de colegio mayor —art. 26, 1, a)—, dándole la garantía jurídica del expediente administrativo incoado por el rector en el caso de que la pérdida de la condición de colegio mayor se inste por incumplimiento de los fines asignados a los mismos.

Sin embargo, y a partir del decreto, la pérdida de la condición de colegio mayor por incumplimiento de sus fines llevará anexa la necesidad de devolver a la Administración la parte de subvención recibida para abono de alquileres, intereses o amortizaciones —con sus correspondientes intereses [art. 29, 2, d)].

4. Subvenciones a los colegios mayores

Al derogarse expresamente —disposición final segunda— la Ley 24/1959 de Protección de Colegios Mayores, aún vigente como norma de carácter reglamentario en virtud de lo dispuesto en la disposición final cuatro de la Ley General de Educación, los colegios dejarán de tener derecho —a partir del presupuesto de 1976— a la cifra de subvención presupuestaria de 444.444 pesetas por colegio, quedando el tema de las subvenciones —sin determinación de cuantías— a lo dispuesto en el decreto que se analiza, que sólo determina —art. 28, 1— que: «El Ministerio de Educación y Ciencia fijará en su presupuesto anual los fondos que se destinen a ayudar a los colegios mayores». Ello permite prever —en el caso lógico de irse resolviendo la angustiosa situación económica actual, provocada por una auténtica explosión de demanda de educación a todos los niveles— la posibilidad de una clara variación de la actual situación de estacionamiento.

También merece la pena destacar que el criterio de la Ley de Protección de Colegios Mayores, derogada, de considerar la subvención con carácter de

premio y estímulo por el adecuado cumplimiento de las funciones de los Colegios Mayores, de acuerdo con la legislación vigente, se mantiene—artículo 29, 1— en el decreto.

5. Otras innovaciones

En primer lugar, se destaca la regulación de las extensiones de colegio mayor que «no podrán servir de residencia permanente de alumnos a lo largo del curso»—art. 4.º, 2—, y deberán ser aprobados por el rector, oída la Comisión de Colegios Mayores (art. 7.º).

Igualmente tiene importancia el Consejo Asesor de Profesores de Universidad, en cuya composición y funciones el decreto se remite a los estatutos de cada Universidad (art. 12) y, a falta de norma expresa de los mismos, al convenio ya aludido anteriormente.

Por otra parte, la vinculación del director a la figura del rector como autoridad delegada del mismo, potencia su personalidad (art. 9.º), aproximando el colegio a la universidad, aun a costa de la disminución de poder que sobre el mismo ejerza la entidad colaboradora. Este fortalecimiento de personalidad se comprueba al examinar las funciones que el decreto asigna al director (art. 11).

Finalmente, la supresión de la Inspección Nacional de Colegios Mayores y su sustitución por un asesor (art. 31) con las mismas funciones no sólo expresa un cambio de nombre, sino la desaparición de un ánimo «inquisitivo» de la Administración y sustitución por un elemento de apoyo, coordinación y—en definitiva—asesoramiento.

6. La participación interna

Si la figura del director—por imperativo de la ley y del decreto— es la que asume «la responsabilidad directa de la actividad y funcionamiento del colegio mayor», no se excluye, sino que, por el contrario, se configura como obligatoria la participación interna, a través de la constitución del Consejo Colegial (art. 14).

Algunos grupos colegiales enviaron observaciones al proyecto, en su día remitido a todos los colegios. La coincidencia era general: todos querían que se detallase la estructuración de la participación en cada colegio.

Sin embargo, parece más natural que sea cada núcleo de convivencia quien organice sus propias normas, sin más limitaciones que las líneas definidas por disposiciones superiores (la ley y el actual decreto que la desarrolla).

En todo caso, la participación colegial debe ser lo más intensa posible (art. 22), constituyéndose la misma como un derecho y al mismo tiempo un deber.

El decreto deja a cada colegio que ordene sus propias normas de convivencia, resultando necesaria la actualización o redacción de los nuevos reglamentos internos.

V. CONCLUSION

Constituye, por tanto, este decreto un paso que calificamos de decisivo en la historia de la Institución, que abre las puertas del futuro para todos cuantos participan ilusionadamente y con sacrificio al servicio de un ideal a través de la misma, sin que nadie haya sido marginado en su redacción y planteamiento, por lo que, si abriésemos el capítulo de gracias, abarcaríamos a toda la institución.

Pensar que existen 177 colegios mayores, con unas 20.000 plazas, con seminarios de distintas especialidades y cuya labor se puede —y debe— intensificar, que tienen la posibilidad de adscribirse a un determinado centro (facultad, colegio o escuela universitaria, etc.), llegando a acuerdos con la propia Universidad, puede dar idea de la potencialidad de la Institución de cara al futuro.

Si además se tiene en cuenta que anualmente se efectúan más de 50.000 actos culturales de todo tipo, con una asistencia promedio de 60 personas por acto, puede comprenderse cuál es la incidencia de la Institución en los medios intelectuales y culturales del país.

Por otra parte, no debemos olvidar realizar los correspondientes exámenes de conciencia para ver nuestros defectos, como institución y colegio a colegio, reconocerlos públicamente y ser capaces de superarlos, para cumplir cada día con nuestra función, bajo la dirección del rector de la universidad.

LA JUNTA NACIONAL DE UNIVERSIDADES

Francisco HERNANDEZ TEJERO

La Junta Nacional de Universidades, según se desprende de los preceptos que a ella consagra la Ley General de Educación y del Decreto, que regula dicho Organismo, fue creada con tres finalidades: asesoramiento del Ministerio de Educación y Ciencia, en las difíciles y complejas tareas que implica la puesta en marcha y el desarrollo de la reforma educativa; coordinación de las universidades, para que, por la autonomía otorgada a las estructuras universitarias, no quiebre el adecuado planteamiento de las cuestiones que comunes necesidades susciten; vinculación entre la corporación universitaria y la sociedad circundante.

Las finalidades de asesoramiento y coordinación resaltan de modo indubitable en el artículo 146 de la Ley General de Educación, que crea la Junta, y la finalidad de vinculación de la corporación universitaria a la sociedad circundante aparece de modo claro e inequívoco por la integración en el Pleno de los presidentes de los Patronatos Universitarios, que legalmente son órganos de conexión entre la sociedad y la universidad, a través de los cuales ésta se hace partícipe de las necesidades y aspiraciones sociales y la sociedad colabora con la universidad prestando el apoyo necesario para la realización de sus cometidos y planteándole sus propias exigencias.

ORGANIZACION

En la organización de la Junta Nacional, cuya presidencia corresponde al ministro y, por delegación suya, al director general de Universidades e Investigación, cabe distinguir Secretaría General, Comisiones preparatorias, Comisión Permanente y Pleno.

En un principio, el secretario general era nombrado por el ministro de Educación y Ciencia entre personas que ostentasen el rango de subdirector general del Departamento, pero el constante incremento de los asuntos confiados a la Junta y el desarrollo y complejidad de sus funciones aconsejaron que el secretario general no fuese un subdirector del departamento, que compartiese las tareas de la subdirección, cuya titularidad ostentaba, con las que le correspondían en la Junta, sino una persona dedicada plenamente a ella, y, en consecuencia, por Decreto 3559/1972, de 14 de diciembre, se desvinculó la Secretaría General de la Junta de cualquier Subdirección del Departamento, sin perjuicio del rango asignado.

Un secretario general adjunto con categoría de jefe de Servicio, también de nombramiento ministerial, está encargado de sustituir al secretario en caso de ausencia o vacante y ejercer las funciones que en él sean delegadas.

La existencia de Comisiones encargadas de preparar los trabajos que deban ser sometidos a la Permanente o al Pleno de la Junta es obligada por la necesidad de disponer de especialistas en número suficiente para atender la variadísima gama de temas que se ofrece a la competencia de la

Junta, y también a fin de descargar en lo posible de los estudios previos de carácter técnico a los miembros del organismo asesor, a quienes corresponde en definitiva el dictamen.

Todo ello determinó que, ya en el artículo 146, 3 de la Ley General de Educación, se diga que, como asesores de la Junta, podrán establecerse, por el Ministerio de Educación y Ciencia, Comisiones, entre las cuales figurarán en todo caso las de decanos de Facultades, directores de Escuelas Técnicas Superiores y directores de Escuelas Universitarias. Reuniones de este tipo han actuado con eficacia en orden a la elaboración de directrices de planes de estudios, de normas para la reestructuración de Facultades, etc.

El Decreto regulador de la Junta Nacional de Universidades contempla, en su artículo 7.º, el caso de las Comisiones preparatorias, que no han de confundirse con las Comisiones asesoras de que habla la Ley, entre otras razones, porque las Comisiones preparatorias han de estar integradas forzosamente por miembros de la Junta Nacional, y los decanos y directores de Escuelas no forman parte de aquélla por razón de sus cargos.

Los informes de las Comisiones preparatorias tienen carácter de ponencias, que se someten a la Comisión Permanente o al Pleno de la Junta, según proceda.

Las Comisiones preparatorias son órganos de trabajo que pueden utilizar tanto los estudios llevados a cabo por los especialistas que integran las Comisiones asesoras como los de carácter jurídico y administrativo realizados por los dos Gabinetes, de Estudios e Informes, con nivel orgánico de sección, establecidos en la orden de 16 de mayo de 1973.

El secretario general, por delegación del presidente de la Junta Nacional, podrá convocar y coordinar las Comisiones asesoras y preparatorias, a tenor de lo dispuesto en la orden de 16 de mayo de 1973, con lo que se pretende lograr una mayor agilización de trámite.

El Consejo de Rectores, existente con anterioridad a la Junta Nacional de Universidades, ya que su creación data de un Decreto de 11 de julio de 1935, tiene el carácter de Comisión Permanente de la referida Junta, pero no se produce una confusión de organismos ni la absorción por la Junta del antiguo Consejo, ya que expresamente se dice en la Ley General de Educación que el Consejo de Rectores tendrá el carácter de Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades, con independencia de las demás misiones que le sean asignadas dentro del sistema educativo. No existe, pues, una absoluta identidad funcional entre Consejo de Rectores y la Comisión Permanente de la Junta Nacional de Universidades.

Mas, no obstante la inexistencia de identidad absoluta, es evidente que la mayoría de las funciones asignadas al Consejo de Rectores han pasado a la Junta.

En el Decreto de creación del Consejo del año 1935 ya se apuntaba, junto a la labor de asesoramiento, la de coordinación de las universidades, al decir: «Al mismo tiempo, también es conveniente que las universidades cambien impresiones periódicamente y que, puestas de acuerdo, propongan soluciones ponderadas sobre los asuntos confiados a su alta misión.»

El Pleno de la Junta está integrado por los rectores y los presidentes de patronatos de todas las universidades españolas.

El Decreto regulador atribuye al Pleno la audiencia de la planificación

universitaria, proyectos de creación de universidades estatales y propuestas de creación de las nos estatales, así como de la supresión de unas y otras.

De conformidad con este criterio, también corresponde al Pleno ser oído en la creación y supresión de facultades y escuelas.

En cuanto a los colegios universitarios, teniendo en cuenta su distinción en integrados y adscritos, se reservó para el Pleno la audiencia en la creación o supresión de los integrados, porque, al ser una prolongación de los servicios de alguna de las universidades existentes, según se declara en el artículo 18 del decreto 2551/1972, de 21 de julio, no había razón alguna para fundar una discriminación de competencias en los trámites de creación o supresión de tales colegios y de las facultades o escuelas que constituyen las universidades.

Finalmente, el Pleno deberá ser oído en los proyectos de normas sobre distribución de fondos presupuestarios entre las distintas universidades.

A la Comisión Permanente, en cambio, le corresponde ser oída preceptivamente sobre una serie de cuestiones que inciden en el régimen y convalidación de estudios, ingreso en los cuerpos docentes, convenios de universidades entre sí y con otras entidades, adscripción de centros y proyectos de estatutos universitarios.

El presidente de la Junta puede someter a informe, tanto del Pleno como de la Comisión Permanente, cuantas cuestiones crea oportunas.

DELIMITACIONES DE FUNCIONES CON EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

Hasta la creación de la Junta Nacional de Universidades, el Consejo Nacional de Educación era el único órgano asesor de carácter superior en materias universitarias, pero, a partir de entonces, se hizo necesario delimitar competencias respecto a las actuaciones de carácter universitario atribuidas al Consejo Nacional de Educación por la anterior legislación.

A este fin, se publicó el Decreto 3559/1972, de 14 de diciembre.

La delimitación de competencias ha llevado a determinar tres grupos de materias:

a) Materias que dejan de ser preceptivamente de competencia del Consejo para pasar a serlo de la Junta. Así ocurre con la convalidación de estudios, la constitución de departamentos, la denominación de centros y la dotación de cátedras, todo ello de carácter universitario:

b) Materias que corresponden a los dos organismos asesores, debiendo informar primero la Junta y luego el Consejo. Es lo que ocurre con aquellas cuestiones de índole específicamente universitaria que estaban atribuidas al Consejo por disposiciones anteriores a la Ley General de Educación (excepto las contenidas en el apartado anterior) y, naturalmente, también aquellas que posteriormente se atribuyen a los dos órganos.

c) Materias que son de competencia exclusiva del Consejo y en las que, por tanto, no interviene la Junta. Es el caso de los dictámenes en los recursos de alzada promovidos contra actos administrativos emanados de los rectorados, cuando así lo exija alguna disposición de carácter general.

Por otra parte, el párrafo 6.º del artículo 114 de la Ley General de Edu-

cación establece que la Junta Nacional de Universidades participará en la designación de los puestos para los tribunales de ingreso en los Cuerpos docentes universitarios, cuando tal designación no obedezca a un mecanismo automático, pero se supedita a que el reglamento de ingreso en los Cuerpos señale el modo de participación de la Junta.

Al no haberse publicado aún el citado reglamento al tiempo del Decreto de delimitación de competencias, se hizo necesario insertar en el mismo una disposición transitoria, según la cual, hasta tanto no apruebe el Gobierno este reglamento, continuarán atribuidas al Consejo Nacional de Educación las competencias, actualmente vigentes, relativas a la designación de miembros de carácter no automático en los tribunales de ingreso en los Cuerpos docentes universitarios.

De la breve exposición que antecede, resulta con toda claridad la amplitud, extensión y trascendencia de las funciones que corresponden preceptivamente a la Junta Nacional de Universidades, pero hay un aspecto de las funciones encomendadas a este organismo que cabe destacar.

La complejidad creciente de las actividades de carácter internacional que recaen sobre el Ministerio de Educación y Ciencia y la importancia y desarrollo de los programas de cooperación educativa, científica y cultural con otros países y organismos internacionales hicieron preciso crear, en la Secretaría General Técnica del Departamento, un órgano administrativo con rango suficiente para poder, a través y de acuerdo con el Ministerio de Asuntos Exteriores, no sólo coordinar y supervisar la gestión de los asuntos internacionales que corresponden al Ministerio de Educación y Ciencia, sino también elaborar estudios y previsiones, preparar las directrices y actuar de órgano de relación y colaboración con el citado Departamento en el ejercicio de sus competencias.

Este fue el principal argumento que sirvió de base al Decreto 3162/1972, de 2 de noviembre, por el que se creó la Subdirección General de Cooperación Internacional, atribuyendo así a un órgano específico funciones que hasta entonces correspondían a la Vicesecretaría General Técnica.

Las enunciadas actividades de carácter internacional inciden en gran medida en el ámbito universitario, no sólo por ser más propicias las actividades docentes e investigadoras de este rango a la comunicación internacional, sino también por las posibilidades de convenios con universidades y otros centros extranjeros en la perspectiva de la reforma de la educación, y por el carácter de órgano coordinador de la Junta, se consideró oportuno vincular a la Secretaría General Adjunta una oficina encargada de la ejecución de los acuerdos del Pleno o de la Comisión Permanente en materia de relaciones científicas o culturales de carácter internacional, oficina a la que también se ha confiado la colaboración con los demás órganos del departamento en lo que a datos estadísticos se refiere.

La primera sesión celebrada por la Junta tuvo lugar el día 10 de septiembre de 1971, y desde entonces ha habido nueve reuniones del Pleno y 34 de la Comisión Permanente.

Del volumen de los asuntos tramitados da idea el hecho de que, en los últimos diez meses, se han despachado más de medio millar, y cada uno de estos asuntos ha motivado, según los casos, informes de los Gabinetes de la Secretaría, ponencias unipersonales o colegiadas, reuniones previas, documentación, etc.

Documentación .

CONFERENCIA SOBRE LAS ESTRUCTURAS FUTURAS DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Conclusiones (*)

I. CONSIDERACIONES GENERALES

1. La Conferencia de la OCDE sobre las Estructuras Futuras de la Enseñanza Postsecundaria ha tenido lugar en París del 26 al 29 de junio de 1973. Ministros y altos funcionarios de los países miembros de la OCDE, así como representantes de los medios universitarios, de las organizaciones patronales y sindicales, han participado en los debates en sesión plenaria y en las discusiones de los cuatro grupos de trabajo. Estos grupos han estudiado, respectivamente, las *posibilidades de acceso a los estudios postsecundarios y al empleo*, las *formas de estudios no tradicionales*, la *organización de los estudios* y el *papel de la investigación en la enseñanza superior* y, por último, la planificación y financiación de la enseñanza postsecundaria. El examen de estos temas y de otras cuestiones más generales, que son objeto de esta rápida exposición, se ha fundado en un profundo análisis y en una abundante documentación de la Secretaría y de sus expertos, así como en los informes preparados por las autoridades nacionales interesadas.

2. La Conferencia ha puesto de relieve que el primer efecto de la expansión de la enseñanza postsecundaria en el curso de los veinte últimos años había sido, principalmente, de orden *cuantitativo*: creación y desarrollo de universidades y de centros no universitarios a diferente nivel, incremento de la proporción de diplomados en la población activa. Generalmente, se reconoce hoy en día que, en razón del anterior crecimiento, para permitir la continuación de la expansión y para alcanzar nuevos objetivos en los años setenta y ochenta, la introducción de nuevas reformas *estructurales y cualitativas* en los sistemas de enseñanza superior constituye una mayor prioridad. La mayor parte de los países prevén una continuación de la expansión de la enseñanza superior, si bien es poco probable que se realice en general al mismo ritmo que en los diez últimos años; varios países han indicado que tal expansión se volvía más lenta, e incluso que, en uno o dos casos, se de-

(*) La REVISTA DE EDUCACION expresa su agradecimiento a la OCDE (París) por la autorización concedida para traducir y reproducir estas conclusiones, que aparecerán en el informe general sobre esta Conferencia, que se publicará en 1974 bajo el título: «Politiques pour l'enseignement supérieur».

tenía o daba lugar a una regresión. Sin embargo, mientras un cuarto, un tercio o incluso una proporción más elevada de jóvenes, que alcanzan la edad de los estudios postsecundarios, se integran en ellos, y mientras un número creciente de adultos, que ya tienen una experiencia profesional, siguen una enseñanza complementaria, se hace necesario el concebir sistemas de enseñanza superior que gocen de una mayor amplitud y que resulten *más diversificados* que los del pasado.

3. La Conferencia ha reconocido que cada país debe necesariamente abordar los problemas engendrados por tales cambios con sus propios métodos. No obstante, es importante que los que son comunes a los estados miembros estén identificados y que se tomen medidas para poner a punto un lenguaje común propio para facilitar los intercambios de experiencia y la discusión de las posibles soluciones, tanto más cuanto que los objetivos fundamentales de la enseñanza postsecundaria tienen un valor universal.

4. En esta perspectiva, se ha convenido en que la definición de los objetivos de la enseñanza postsecundaria debe fundarse, en principio, sobre las necesidades de los estudiantes de todas las edades; que tales objetivos deben servir de guía a los Gobiernos e instituciones en el reparto y control de los recursos, por medio de los cuales se esfuerzan en realizar un equilibrio juicioso entre la libertad académica y la autonomía de las instituciones, por una parte, y las necesidades del individuo y de la sociedad y los principios democráticos, por otra. La enseñanza postsecundaria deberá dar a los estudiantes de todas las edades las mejores posibilidades de desarrollar sus cualidades y aptitudes a lo largo de toda su existencia, en la medida en que sean capaces y estén deseosos de hacerlo:

- En primer lugar, la *Cualificación*, término por el que se entiende la adquisición de conocimientos especializados en una disciplina o en un campo de actividades profesionales.
- En segundo lugar, el *Juicio*, es decir, una actitud general, por medio del desarrollo de sus facultades críticas y constructivas, para colocar sus conocimientos especializados en una perspectiva más amplia y más elevada.
- En tercer lugar, la *Cultura*, es decir, la percepción y adquisición de una cierta familiaridad con todo lo mejor que se ha dicho y pensado, a medida que se constituía nuestra herencia de civilización.
- En cuarto lugar, la *Creatividad*, que se obtiene por medio del desarrollo de los talentos particulares de cada uno, que permite a cada individuo aportar una contribución única a la riqueza de la vida.
- En quinto lugar, la *Aptitud para la Comunicación*, es decir, para establecer relaciones fructíferas de cooperación con los demás.
- Por último, la *Capacidad de Realización*, es decir, la aptitud para aplicar sus conocimientos, su experiencia profesional y su inteligencia en la solución de problemas personales, prácticos, profesionales y sociales.

La mejor manera de realizar las aspiraciones y necesidades de los estudiantes—ya se trate de *Cualificación*, de *Juicio*, de *Cultura*, de *Creatividad*, de *Aptitud para la Comunicación* o de *Capacidad de Realización*—consiste para cada país en poner en su lugar y en desarrollar progresivamente toda una

gama de instituciones postsecundarias accesibles a todos, teniendo en cuenta sus tradiciones y sus recursos. Es desarrollando al máximo las capacidades individuales de estos ciudadanos como cada país, gracias a su sistema de enseñanza postsecundaria, puede construir del mejor modo posible su propio porvenir.

5. *El informe de la Comisión sueca U 68 sobre la enseñanza superior y el Libro Blanco publicado por el Reino Unido bajo el título Education: A Framework for Expansión**, que han sido ambos sometidos a la Conferencia, no son sino dos ejemplos de la manera en que los estados miembros preparan para el porvenir el desarrollo de sus sistemas de enseñanza postsecundaria, o en último caso, la manera en que ellos han dispuesto su política a tal efecto. Los debates que han tenido lugar durante la conferencia muestran que el contexto, en el cual se han establecido estos planes, difiere, sin embargo, de lo que era en los años sesenta.

- Es cada vez más apremiante la elevación constante de los costes unitarios y totales y la presión ejercida sobre recursos que no son ilimitados, por las necesidades de otros sectores que recurren a las finanzas públicas.
- Se pone asimismo de relieve la dificultad de adaptar las ambiciones profesionales de los estudiantes a una situación en la que el número de empleos de dirigentes y de cuadros superiores no ha crecido al mismo ritmo que el de las inscripciones en la enseñanza superior.
- Es difícil llegar a un acuerdo efectivo para el establecimiento de prioridades entre los objetivos de la enseñanza postsecundaria.
- Se pone de manifiesto la diversidad de puntos de vista en cuanto a los efectos de políticas específicas, como, por ejemplo, la de la libre admisión, las que consisten en modular los programas en unidades de valor o en introducir la participación en la gestión de los centros, sobre la calidad y el valor de la enseñanza y la investigación.
- Se insiste cada vez más en la dificultad de realizar, cuando se está integrado en ello, una mayor igualdad de oportunidades, y la complementariedad que existe entre la política de la enseñanza y una muy extensa gama de medidas sociales y fiscales, concebidas para romper la fatalidad que se asocia a la pobreza, y para mejorar la situación de los grupos socio-culturales y étnicos menos favorecidos.
- Es también difícil integrar, en la nueva perspectiva de la planificación, la amplia gama de objetivos que la enseñanza postsecundaria debe satisfacer en la sociedad contemporánea, entre las cuales figuran, aparte de la promoción del desarrollo económico, una contribución a la mejora del nivel de vida, a la solución de los problemas urbanos y a la promoción de la igualdad social.

6. La Conferencia ha convenido en que las *estructuras pluralistas* para el desarrollo de las instituciones, la organización de los cursos, la entrega de diplomas y los vínculos con el mundo del trabajo servirán más a la satisfacción de las necesidades de los años setenta y ochenta que la aplicación rígida de un postulado de base única. Este punto de vista tiene en cuenta unas necesidades de diversificación y de planificación global, y re-

* Vid. RE, núm. 225-226. Enero-abril 1973.

conoce que unos conceptos tales como el de la educación recurrente —alternancia sistemática de períodos de estudio y de trabajo a lo largo de toda la vida del individuo— representan ideas importantes que será necesario tener en cuenta para valorar las innovaciones particulares.

7. En esta estructura diversificada y pluralista, aparecen un cierto número de cuestiones cruciales, a propósito de las relaciones entre los diversos grados y los programas y de su *articulación* en diferentes niveles; respecto del contenido de los estudios, de los diplomas entregados, de las calificaciones y de los conocimientos que implican ciertas funciones particulares en la sociedad; de la enseñanza general y de las formaciones técnicas y profesionales especializadas; de la movilidad de estudiantes en y entre los centros, de las políticas de admisión en la enseñanza secundaria, de los estudios secundarios del segundo ciclo, de la selección de estudiantes y de servicios de orientación y de consejo que faciliten su elección. La Conferencia reconoce que los principios claves, que harán posible la elaboración de un conjunto aceptable y operacional de relaciones de este género, son la flexibilidad, la innovación, la cooperación y la transferibilidad:

- La *flexibilidad* concierne, por ejemplo, a las normas de admisión, que permiten a aquellos, que no han conseguido obtener un diploma particular, el no ser definitivamente excluidos de las modalidades de la enseñanza postsecundaria a las que desean acceder en función de su experiencia y su motivación.
- La *innovación* interviene a nivel de estructuras, de organización y de contenido de programas, en estrecha relación con el tipo de actividades de investigación y desarrollo, que revalorizan la innovación al mismo tiempo que orientan.
- La *cooperación*, relativa a las actividades de enseñanza e investigación, se establece entre las instituciones, para repartir las tareas y responsabilidades en forma mutuamente enriquecedora.
- La *transferibilidad* significa la posibilidad de transferir las unidades de valor que sancionan los estudios seguidos en diferentes lugares y en momentos diferentes de la carrera del individuo, respetando siempre criterios y normas apropiadas.

8. Aunque sea difícil indicar por qué medios precisos ciertas formas particulares de enseñanza contribuyen a la expansión económica, a la armonía social, al nivel de vida, no se puede negar que estos diferentes intereses actúan los unos sobre los otros. El hecho de que se considere, cada día más, a la enseñanza como uno de los instrumentos esenciales de la política social, está demostrado por las disposiciones adoptadas en un cierto número de países miembros para mejor adaptar el desarrollo de la enseñanza postsecundaria a las realidades regionales y locales, haciendo participar en ella lo más posible a aquellos a quienes deben beneficiar las reformas propuestas.

9. Los esquemas sencillos de organización de la enseñanza postsecundaria, de los que nos servíamos en otro tiempo, corren el riesgo de no estar ya adaptados a las necesidades del próximo decenio. Parece evidente que el perfil de la enseñanza postsecundaria, que caracterizará el final de los setenta y los años ochenta será muy diferente del que conocemos en la actualidad.

10. En este contexto es donde la Conferencia se ha esforzado en formular conclusiones sobre los cuatro temas principales que corresponden a los campos estratégicos en los que se inscriben las medidas a tomar para reglamentar las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria.

II. POSIBILIDADES DE ACCESO A LOS ESTUDIOS POSTSECUNDARIOS Y AL EMPLEO

11. La considerable expansión de la enseñanza en los países de la OCDE durante los últimos veinte años ha intentado satisfacer las necesidades de la economía, asegurando a los individuos una mayor igualdad de cara a la educación. Las dificultades que se han encontrado para encuadrar nuevas categorías de estudiantes, así como la existencia, en diversos países, de una discrepancia entre el número creciente de diplomados y las posibilidades de empleo, nos han llevado a preguntarnos sobre los cambios de estructuras, que son necesarios, para permitir a la enseñanza secundaria satisfacer mejor, en el porvenir, las necesidades del individuo en el seno de la sociedad.

12. La causa principal de la expansión de la enseñanza superior continúa siendo la *demanda individual, estimulada por la generalización de la enseñanza secundaria y la elevación del nivel de renta personal y nacional*. La mayor parte de los estudiantes de enseñanza postsecundaria consideran su formación como preparación para un empleo. Ello no significa, ni debería significar, que la formación profesional sea el solo objetivo de esta enseñanza. Por esta razón, pero también a causa de la imposibilidad de prever el desarrollo económico de un país con diez o veinte años de adelanto, no se puede ni se debe esperar a que, en cualquier momento que sea, el flujo resultante del sistema educativo corresponda exactamente a las posibilidades de empleo. Algunos miembros del grupo afirman que el desarrollo de la educación deberá, ante todo, permitir una mejor formación y una mejor cultura general; asimismo, en este caso, un conjunto considerable de medidas colectivas serán necesarias para ayudar a algunos diplomados a encontrar trabajo en unos empleos diferentes de aquellos para los cuales se han preparado originalmente.

13. Sin embargo, sería deseable conocer por adelantado las tendencias futuras de la demanda individual de educación y de las necesidades de empleo. La evolución cuantitativa del empleo no debería ser el único elemento a tomar en consideración, sino también la evolución de las funciones. La previsión es por sí misma un instrumento indispensable de la planificación de la enseñanza, pero la experiencia que poseemos de estos dos tipos de previsión nos hace reconocer la necesidad de elaborarlos con gran cuidado. Sin embargo, la planificación de la enseñanza no debería ser una simple adaptación a las evoluciones previstas, sino un esfuerzo consciente realizado con vistas a alcanzar unos objetivos definidos, en lo que concierne tanto al reparto entre los individuos de los recursos destinados a la enseñanza, como al desarrollo de los diferentes sectores de producción y servicios en el seno de la sociedad. Generalmente, esto suele implicar una elección política entre diversas posibilidades.

14. No es, por tanto, ni posible ni deseable el fijar por adelantado la capacidad de acogida de cada tipo de enseñanza de forma que satisfaga la demanda del mercado del trabajo; la planificación de la enseñanza a largo plazo debería buscar un equilibrio entre los grandes sectores de la enseñanza, teniendo en cuenta el porvenir profesional que les corresponde. Las discordancias entre el producto del sistema educativo y el empleo no deben atribuirse siempre a los defectos del sistema de enseñanza.

15. Las conclusiones del análisis cuantitativo no dejan de repercutir en las estructuras y en el contenido de los estudios. Un programa de enseñanza debería preparar para un campo profesional lo suficientemente amplio, y los vínculos formales entre la enseñanza y ciertos empleos deberían ser evitados dentro de lo posible. En algunos países, se desea incluir elementos de enseñanza general en cada programa postsecundario. La deseada flexibilidad y la creación de nuevas posibilidades de formación podrán ser favorecidas por un sistema de unidades sucesivas de estudios, que pueden ajustarse en los programas de diferentes maneras; este sistema podría igualmente permitir una progresiva diferenciación de los programas.

16. Sin embargo, algunas de las dificultades encontradas parecen tener su origen en la longitud de los ciclos continuos de estudio, que conducen, a menudo, a los estudiantes hasta la edad de veinticinco años. Una entrada más precoz en la vida activa puede ayudar a los individuos a identificar sus cualidades y sus debilidades, y resultar favorable para el desarrollo de su carrera, siempre que se les ofrezcan posibilidades de formación en unas condiciones tales que los individuos se sientan movidos a aprovecharlas. En numerosos países miembros, la educación recurrente es considerada como un esquema que permitiría enfrentarse con los problemas actuales. Son numerosos los que piensan que esto implicaría una preparación profesional ya desde la escuela secundaria.

17. Según algunos miembros del grupo, cada rama de la enseñanza superior debería tener un componente profesional, independientemente de los intereses y objetivos del estudiante. Otros piensan que una parte de la enseñanza postsecundaria debería estar exclusivamente consagrada a la formación general. Sin embargo, los estudiantes deberían tener la posibilidad de prepararse para su primera inserción en la vida activa, especialmente, desde el punto de vista psicológico, en función de las exigencias del ambiente moderno de trabajo. Se subraya, sin embargo, que la capacidad de formación de un individuo sólo puede desarrollarse plenamente si median las suficientes experiencias a favor de la formación complementaria, en condiciones de trabajo favorables, que tengan especialmente un valor formativo y, por fin, en la medida en que la formación inicial constituye también una preparación para ulteriores estudios. A menudo sería necesaria una reestructuración de los empleos para alcanzar estos objetivos. Por fin, las enseñanzas deberían, siempre que sea necesario y posible, tender a sacar partido de la experiencia del trabajo y a vincular el estudio teórico y la práctica por medio de períodos de prueba y de una formación en el lugar de trabajo.

18. Es esencial, ya se trate de empleo o de acceso a la enseñanza, el considerar la enseñanza postsecundaria como una parte del conjunto del sistema de educación. El problema de la igualdad de oportunidades se traduce en el reparto de los recursos disponibles entre los individuos, en los niveles

preprimario, primario, secundario, postsecundario o en la educación de adultos. En el mercado del trabajo, no hay una correspondencia rígida entre ciertas funciones y la formación postsecundaria. Sin embargo, si la enseñanza postsecundaria debe responder a las necesidades de una fracción creciente de la población adulta y de una economía en expansión rápida, es esencial no restringirla a las enseñanzas tradicionales de las universidades o centros similares. El término «enseñanza postsecundaria» corre el riesgo de perder su interés si no exige siempre una educación secundaria como condición de acceso. En numerosos países, la enseñanza dispensada fuera de los establecimientos escolares es designada bajo este nombre de enseñanza postsecundaria.

19. En todo caso, se ha admitido que es esencial que la diversificación de la enseñanza postsecundaria se manifieste también en sus condiciones de acceso, su contenido, sus métodos pedagógicos y los medios por los cuales es dispensada, para responder a las necesidades de los diversos grupos de estudiantes y del empleo. Fórmulas interesantes son, por ejemplo, enseñanzas técnicas cortas vinculadas a formaciones profesionales de nivel secundario, enseñanzas paralelas, la *Open University*, en el Reino Unido, etc., que han sido objeto de profundas discusiones en el seno del Grupo de Trabajo que trataba sobre las formas de estudios no tradicionales.

20. Numerosos países miembros se preocupan mucho del hecho de que los crecientes recursos consagrados a las enseñanzas postsecundarias hayan sido desigualmente repartidos entre las diversas categorías sociales. La escolaridad anterior tiene un papel determinante en la demanda de enseñanza superior. Es muy claramente el caso de los países en que sólo las formas clásicas de enseñanza secundaria dan acceso a los estudios superiores, y donde, por una política de libre admisión, todo alumno procedente de estas enseñanzas tiene derecho a emprenderlos. Pero la naturaleza de los estudios dispensados en la enseñanza superior influye también de una manera decisiva en la demanda.

21. En la mayor parte de los países, existen, entre los estudiantes, desigualdades en lo que concierne al origen social, económico, étnico o regional y al sexo. Las medidas, que permitirían mitigar estas disparidades, interesan al sistema escolar por sí mismo, a la localización, los métodos, los contenidos de las enseñanzas postsecundarias y los sistemas de becas concedidas a los estudiantes. Serían igualmente favorables unas mayores facilidades para proseguir los estudios en el cuadro de un sistema de educación recurrente; semejantes facilidades permitirían, al mismo tiempo, una distribución más equitativa de la educación entre los grupos de edad.

22. El individuo debe ser motivado para emprender o proseguir sus estudios. Muy a menudo, pero no siempre, la motivación está relacionada con perspectivas de empleo y el reclutamiento de nuevas categorías de estudiantes continúa vinculado a las posibilidades del mercado de trabajo. Las fluctuaciones a largo plazo en las inscripciones en los sectores de estudios de libre acceso pueden ser, desde ese punto de vista, poco favorables.

23. Las calificaciones formales, exigidas con vistas a la admisión, reflejan los principios que persigue la enseñanza postsecundaria. Si la enseñanza postsecundaria debe responder a las necesidades de todos los grupos sociales, conviene que puedan acceder a ella los alumnos procedentes de todos los

centros de estudios secundarios del segundo ciclo y los adultos provistos de una experiencia profesional o de una cualificación reconocida apropiada. Si las calificaciones con vistas a la admisión son valoradas de una forma bastante liberal y, en el porvenir, de una manera informal, las modalidades de selección pueden ir al encuentro de estos principios cuando exista un *numerus clausus*. Se subraya que una selección fundada en el método tradicional de la valoración de las actitudes desembocará en hacer beneficiarse a ciertos grupos de los recursos consagrados a la educación. Cualesquiera que sean los recursos adoptados, se está de acuerdo en desear que las modalidades de admisión no deben revelarse como desfavorables para ciertos grupos sociales. Por fin, parece esencial que en el momento de la selección se tengan en cuenta no solamente los resultados escolares, sino también la experiencia profesional.

24. El Grupo de Trabajo ha subrayado la estrecha relación existente entre este tema de discusión y los problemas de la planificación y la financiación examinados por el Grupo de Trabajo número 4. La mayor parte de los países de la OCDE prevén una expansión de los efectivos inscritos en la enseñanza postsecundaria, aunque a un ritmo menos rápido que el que se ha registrado en el curso del último decenio. En todos los países la planificación implicará, al ser los recursos limitados, el establecimiento de prioridades entre la enseñanza y otros sectores de la política social y entre los diversos tipos de enseñanza. En todos los países se desea la existencia de sectores de libre acceso al sistema de enseñanza; ninguno considera, sin embargo, la admisión abierta en todos los establecimientos de enseñanza. En algunos países se propone que el acceso abierto, existente en ciertas facultades, se deje de lado a fin de poder responder a otras necesidades en materia de educación. Por otra parte, la experiencia muestra que las necesidades específicas de ciertos grupos desfavorecidos no resultarán satisfechos por medio del desarrollo de una enseñanza superior de masas más económica. Por último, los sistemas de enseñanza postsecundaria deberían esforzarse activamente por remediar la débil inclinación al estudio que, a menudo, se encuentra en los medios social y económicamente desfavorecidos.

III. LAS FORMAS DE ESTUDIO NO TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

A) La demanda de enseñanza no tradicional

25. Las exigencias, a las cuales debe responder el sistema de enseñanza postsecundaria, se modifican continuamente; hubo un tiempo en que las universidades se oponían firmemente a la introducción de la ciencia y la tecnología en sus programas, pero, en el momento actual, un alto porcentaje de estudiantes de todos los países desean adquirir una formación «profesional» y, no solamente con vistas a acceder a las profesiones más «nobles». Cuando una proporción importante de un grupo de adultos desea acceder a la enseñanza postsecundaria no se trata solamente de un cambio cuantitativo, sino de un cambio de la naturaleza misma de la demanda, pues los estudiantes desean adquirir las cualificaciones que corresponden a un gran número de profesiones. Las aspiraciones de los propios estudiantes indican claramente que la enseñanza postsecundaria deberá prepararles para ejercer una profesión; las

exigencias del crecimiento económico y el reconocimiento del hecho de que la igualdad de oportunidades debe comprender la ocasión de ser prueba de creatividad o de espíritu emprendedor van en el mismo sentido.

26. Cuando las empresas industriales o comerciales son muy pequeñas, la formación profesional sólo puede adquirirse en el exterior, es decir, en los establecimientos de enseñanza. Estando claro que las universidades no estarán necesariamente encargadas de impartir toda una gama de formaciones profesionales muy diversas, convendrá, por tanto, crear otras posibilidades de formación. En todo caso, una diversificación excesiva en el seno de los centros puede costar cara y plantear problemas de gestión que no pueden ser resueltos sino por un control central (gubernamental) estricto.

27. No obstante, es esencial no dar a los estudiantes una formación profesional demasiado estrecha. El peligro de la profesionalización es encerrar a los estudiantes en especialidades tabicadas. El ritmo de cambio en las técnicas y en el conjunto de la sociedad impone dar a los estudiantes una educación que les permita, no solamente entrar en una profesión, sino, además, cambiarse si lo desean. Al mismo tiempo, no hay que perder de vista los objetivos, la expansión del individuo y su actitud para comunicarse con los demás, su comprensión de la sociedad humana y las relaciones entre el hombre y la naturaleza. A este respecto, la materia de los estudios importa menos que el juicio que el estudiante adquiera.

28. Por otra parte, debemos admitir que el estudiante desea a menudo acceder a las formas «tradicionales» de la enseñanza postsecundaria ahora y siempre. La enseñanza superior de masas deberá, pues, impartir una amplia gama de formaciones profesionales, pero debe también reposar sobre amplias bases. Del mismo modo, el concepto de educación recurrente hace indispensable la profesionalización, pero exige una base de conocimientos sólidos sobre la que puede insertarse una formación ulterior. Se trata, pues, no de formar a los estudiantes con vistas a una tarea precisa, sino de multiplicar sus posibilidades de desarrollo personal y profesional, enseñándoles a vivir en una sociedad tecnológica.

29. No corresponde ni al sistema de enseñanza ni solamente a los patronos encargarse de la formación profesional, sino a ambos al mismo tiempo. Las necesidades de mano de obra resultan imposibles de prever con exactitud; la formación profesional no debe, pues, estar demasiado especializada. Sin embargo, una cierta experiencia profesional puede resultar extremadamente útil en la medida en que permite al estudiante elegir su camino con conocimiento de causa y mejorar su perspectiva de carrera. Es por ello que la designación de los cursos importa menos que la experiencia profesional que les pueda estar asociada; éste es especialmente el caso del sistema de cursos «sandwich». Para utilizar de la mejor manera posible los lugares disponibles en la industria para los que trabajan en períodos de pruebas, es necesario, sin embargo, una planificación rigurosa en el escalón central y una cooperación estrecha entre la enseñanza, los patronos y los sindicatos. Se puede obtener un resultado análogo impartiendo una enseñanza de tiempo parcial durante el empleo.

30. No hay que creer que los educadores son los únicos capaces de identificar las necesidades de la enseñanza. Los sindicatos, los patronos, los partidos políticos y otras organizaciones identifican todos ellos unas necesidades nuevas. El problema consiste en asegurarse de que el sistema de ense-

ñanza sea capaz de responder, tanto instituyendo enseñanzas de duración apropiada, por ejemplo (largas o cortas), como mediante la distribución geográfica de centros. Podrían crearse mecanismos especiales para asumir esta toma de conciencia.

31. La diversidad de necesidades, a las que debe satisfacer la enseñanza secundaria de masas, impone la identificación de las dificultades a las cuales está sometida. Sólo entonces se podrá adaptar la forma de enseñanza a los objetivos fijados. Si, por ejemplo, ciertos grupos no pueden beneficiarse de la enseñanza superior tradicional porque no pueden dejar su lugar de residencia o de trabajo, puede resultar necesario concebir sistemas que no estén vinculados a una localización precisa (la *Open University*, por ejemplo), y que les permita continuar sus estudios en sus domicilios o en su propio lugar de trabajo. Una diversidad fundada en la del cuerpo estudiantil no conlleva necesariamente la diversidad en el seno de cada institución en la medida en que el sistema por sí mismo está suficientemente diversificado.

32. La diversidad de la enseñanza, dispensada en el nivel secundario, exige igualmente una cierta diversificación, por lo menos a corto plazo. La enseñanza postobligatoria podría, pues, cumplir una función de compensación estrechamente ligada a las de las enseñanzas postsecundarias y ofrecería así una segunda oportunidad a aquellos para quienes los estudios anteriores hayan sido insuficientes. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que un cierto número de estudiantes en potencia no comienza unos estudios porque no les gusta el aula de clases: ésta es una razón más para impartir una enseñanza diversificada.

33. Ciertas disposiciones prácticas tomadas en el nivel postsecundario pueden hacer progresar la igualdad de oportunidades en la enseñanza, diversificación de estructuras y contenido de estudios, descentralización (impartiendo la enseñanza a los estudiantes allí donde se encuentren, en casa o en el lugar de su trabajo), extensión de la orientación escolar y profesional, medidas fiscales.

34. Todos los países tendrían interés en estudiar los medios propios para identificar la demanda social, que emana de los individuos y grupos sociales, la correspondencia entre esta demanda y los objetivos actuales del sistema de enseñanza, el tiempo necesario para que se puedan armonizar con esta demanda los objetivos de la enseñanza dentro del cuadro de recursos disponibles y la mejor manera de poner a punto las estructuras y de repartir las funciones del sistema de enseñanza a fin de satisfacerla.

B) Características de las formas no tradicionales de la enseñanza postsecundaria

35. La distinción entre las formas tradicionales y no tradicionales de enseñanza resulta imprecisa. Se podrían poner los programas existentes al alcance de los nuevos estudiantes por medio de nuevos métodos de enseñanza, acortar la enseñanza postsecundaria sancionando la experiencia adquirida por el trabajo y reconocer cualificaciones sin preparación escolar formal.

36. Si se desea realizar una diversificación en los programas y una diversificación correspondiente a la diversidad de los estudiantes (por medio de una enseñanza personalizada), el sistema debe ser complejo, polivalente y

descentralizado. La orientación se convierte en característica especial de un sistema de este género. No hay que descuidar, sin embargo, las necesidades de la sociedad que se esfuerza en satisfacer las del individuo. La interdisciplinariedad es ahora más necesaria que nunca y la educación debe estar centrada en problemas concretos que interesan al conjunto de la sociedad. Los nuevos métodos pedagógicos —el trabajo en equipo, la utilización de materiales y de medios nuevos— son tan importantes como el nuevo tenor de estudios o de programas.

37. Por otra parte, muchos establecimientos que parecen innovadores continúan, sin embargo, siendo tradicionales en la medida en que las decisiones cruciales son tomadas aún en función de las estructuras tradicionales de administración o de dirección. Para que el sistema acoja la multiplicidad de las demandas, parece deseable que profesores y alumnos participen en los procesos de la toma de decisiones.

38. Puede, por tanto, haber varios criterios para valorar el grado de innovación, el contenido de los estudios, la localización de la enseñanza (centralizada, ampliamente repartida o incluso a domicilio), la acogida de aquellos que no tienen las calificaciones formales necesarias, el reconocimiento de la experiencia de trabajo como equivalente de las calificaciones formales, la apertura a todos los grupos de adultos, las estructuras de tomas de decisiones participativas y no autocráticas o burocráticas y la oferta de un servicio de orientación escolar y profesional.

C) Relación entre las formas tradicionales y no tradicionales de la enseñanza postsecundaria

39. Para facilitar un progreso, tal vez sea necesario, en ciertos países, el constituir una distinción entre las dos formas de enseñanza antes de reunir las. En efecto, la concurrencia es, a veces, indispensable para conseguir la innovación. Es más fácil introducir nuevos métodos pedagógicos en centros especiales, tales como la *Open University* o la «Universidad sin muros»; los centros tradicionales corren el riesgo, en consecuencia, de resultar «contaminados por la innovación». (Instituciones no educativas y sus recursos, como, por ejemplo, las cadenas nacionales de radiodifusión, pueden así ser llamadas a participar en los procesos de la enseñanza.) Puede ser peligroso en todo caso el sumergir a los centros tradicionales, habituados a cambiar lentamente en los nuevos programas y las nuevas metodologías. En ciertos países, sin embargo, se puede encontrar preferible el imponer la innovación a los centros existentes.

40. Aunque la creación de nuevos centros sea, a veces, necesaria para llegar a nuevas formas de enseñanza, hay que reconocer que la innovación cuesta cara. Si no se admite, no se podrá tener verdadera concurrencia en ello. Por otra parte, no es, sino hasta que los objetivos de una institución están bien definidos y su eficacia es mensurable, cuando los fondos se vuelven fácilmente disponibles. Los centros excesivamente diversificados no son solamente sospechosos por esta razón; se ha podido demostrar que era difícil desarrollar rápidamente los centros reformándolos incluso si, en teoría, es el desarrollo el que debe abastecer los recursos necesarios para la innovación.

41. Aunque la concurrencia no existe más que si se comparten ciertos objetivos, una separación estricta de sectores que tengan objetivos completamente diferentes no acarrearía la no concurrencia. Por otra parte, sería difícil

reclutar personal para un sector enteramente innovador; la formación y actitudes previas del personal docente correrían, además, el riesgo de falsear rápidamente sus objetivos. En todo caso, parece necesario poner a punto un nuevo sistema coherente de diplomas para que los patronos reconozcan las nuevas calificaciones. Es posible también que se reconozca la necesidad de llegar a un sistema común de retribución y de carrera del personal docente. En efecto, si aquéllas fuesen en demasía diferentes, en detrimento de las nuevas formas de educación, la tendencia a preferir la teoría a la práctica, los estudios largos a los estudios cortos (incluso en el mercado del trabajo) y la investigación a la enseñanza, se encontraría con ello reforzada.

42. Se opina que los centros nuevos tienen más fácilmente tendencia a innovar que los antiguos, los cuales, a veces, oponen resistencia a la introducción de estudios cortos y que, al mismo tiempo, rechazan satisfacer las nuevas necesidades que emanan de los representantes del mercado de trabajo o de los estudiantes en potencia. La importancia que atribuyen a la investigación corre el riesgo de resultar perjudicial para la adaptación de los estudiantes a las posibilidades de empleo.

43. Sin embargo, la necesidad de crear sectores distintos, como en un sistema «binario», suscita reacciones contradictorias. Ciertos países tienen la impresión de que, por una parte, la atracción del modelo universitario tradicional es demasiado fuerte para permitir la innovación en el seno del sector universitario y, por otra, de que los nuevos estudiantes, especialmente los que provienen de la clase obrera, no se sienten a gusto en las universidades. Se subraya igualmente el interés en una diversidad de control político en un sistema que debe responder a unas necesidades locales al mismo tiempo que nacionales.

44. Por otro lado, en ciertos países, particularmente en los más pequeños, la existencia de un doble sector corre el riesgo de ser onerosa y crear problemas de administración. Es por tanto preferible reformar las universidades; esta reforma debe comprender la creación de nuevos establecimientos innovadores en el seno del sector universitario. Parece que este método permite una utilización más económica de los recursos existentes, facilita la integración deseable de las unidades en el conjunto de la sociedad y evita la creación de una jerarquía de los centros fundada en el prestigio.

45. Algunos piensan que el problema del estatuto puede ser fácilmente superado por medio de un sistema «polivalente», llamando universidades a todos los centros, mientras que otros proponen no dar el nombre de universidad a ningún centro, sino inventar otra denominación. En todo caso, se conviene en que la diversificación se imponga, ya sea en un sistema llamado «binario», «polivalente» o «unitario».

D) Las formas no tradicionales de estudio, punto de partida de la educación recurrente

46. La enseñanza secundaria del segundo ciclo debe ofrecer una verdadera posibilidad de elección entre la continuación de los estudios y la entrada en la vida profesional, con una vuelta ulterior a la enseñanza. Esto significa que es necesario prever un gran número de cursos de breve duración que sirvan de base a la formación profesional, así como nuevas formas de enseñanza para aquellos que ya ejercen una actividad profesional. A este respecto,

la noción de «juego de construcción» es importante: las enfermeras no deben empezar sus estudios a partir de cero para convertirse en técnicos de laboratorio o médicos. Además, los programas deben proporcionar diversas posibilidades de salida (y de entrada). Es necesario descentralizar la enseñanza. Sería preciso poner en marcha mecanismos que aseguren la sensibilidad a las necesidades del mercado del trabajo y poner a la disposición de los trabajadores que continúen sus estudios un sostén financiero suficiente.

47. Aunque la base mejor del tal sistema, a nivel de la escolaridad obligatoria, sea una enseñanza secundaria polivalente, sería quizás igualmente deseable el reunir, en el seno de un mismo establecimiento, estudiantes de horario completo y estudiantes de horario parcial, de una edad superior a la que corresponde a la escolaridad obligatoria, pero de un nivel inferior al de la enseñanza superior. En cada etapa habría una reevaluación de las posibilidades y una orientación nueva; es peligroso, en efecto, el proporcionar un sólo modo continuo de progresión en los estudios.

48. La concepción de los programas podría tener en cuenta la experiencia adquirida por el estudiante adulto y servirse de ella como de una base sobre la que podrían insertarse los conocimientos teóricos; los jóvenes y los menos jóvenes, los estudios teóricos y prácticos ganarían al estar mezclados en el seno de un mismo centro. Si la educación recurrente puede ser considerada como una estrategia a largo plazo, la formación complementaria no es un sistema distinto, sino un conjunto de enseñanzas que se añade a las formaciones ya existentes y que, en ciertos países, no hace sino prolongarlas. Por otra parte, puede ser asegurada, de forma informal, por el estudio personal (utilizando, por ejemplo, los medios de gran difusión), como por la formación escolar.

49. Aunque la jerarquía de las estructuras profesionales (obrero cualificado, técnico, ingeniero) sea fácil de definir, parece difícil animar a la progresión de las carreras profesionales, de un nivel a otro.

50. La evaluación de la experiencia adquirida por los adultos plantea un problema suplementario. Lo que está incontrolado es difícil de evaluar. Sería, sin embargo, útil preparar formas de evaluar los resultados obtenidos sin tener en cuenta la formación escolar, de determinar el lugar que representan en un programa los conocimientos adquiridos en el cuadro de un oficio o de una profesión dada, y las calificaciones exigidas por ciertos empleos y las posibilidades de adquirirlas por medio de la experiencia.

51. Se tiene cada vez más tendencia a admitir, en la enseñanza superior, a los adultos que tienen una experiencia profesional sin exigir de ellos las calificaciones requeridas. Esta tendencia debe ser promocionada. Una proposición más radical consiste en conceder unidades de valor a una experiencia profesional ligada a los estudios elegidos. Resultaría útil intercambiar las informaciones concernientes a este género de experiencias.

IV. LA ORGANIZACION DE LOS ESTUDIOS Y EL LUGAR DE LA INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE MASAS

52. El Grupo de Trabajo 3 ha centrado sus discusiones, en primer lugar, en la investigación, después en la organización de los estudios, examinando la incidencia, tanto sobre una como sobre la otra, del advenimiento de la

enseñanza superior o postsecundaria de masas. Se han apoyado para esta discusión en el excelente análisis presentado en el documento de trabajo establecido por la Secretaría. Se ha declarado totalmente de acuerdo con este análisis y con el enunciado de los problemas en debate, y no ha visto utilidad alguna en reproducirlas en sus propias conclusiones. El documento de la Secretaría debe, por tanto, ser considerado como parte integrante del presente informe, en el que se ha tratado, sobre todo, de exponer un cierto número de cuestiones que dieron lugar a un examen especial en el curso de los debates.

A) Hacia el establecimiento de nuevas relaciones entre la investigación y la enseñanza

53. ¿Cuáles son los problemas ante los que la investigación se enfrenta y qué papel ocupa, en el nuevo sistema de enseñanza postsecundaria de masas, cuya diversificación no cesará probablemente de crecer?

54. La investigación es un campo esencial, una gran parte del cual sirve de fundamento a toda la empresa educativa, y esto, tanto a largo plazo (pues engendra conocimientos nuevos que deberán enseñarse) como a corto plazo, donde ella confiere a la enseñanza su vitalidad, dotando a los estudiantes de un espíritu de investigación. Sin embargo, dando demasiada importancia a la investigación, se puede desequilibrar la actividad de un centro en detrimento de su función de enseñanza. Pero no es necesario que una reacción excesiva a este fenómeno, muy real, comporte una disminución de la parte que corresponde a la investigación. Es también importante desarrollar los contactos y los cambios entre las universidades y los institutos de investigación.

55. La definición del papel de la investigación en la enseñanza superior depende de los diferentes criterios científicos, educativos y sociales, que pueden dominar en un momento u otro en la evaluación y selección de los proyectos. Estos pueden exigir modos muy diferentes de organización y de estructuración de la investigación fundamental. Desde el punto de vista educativo, la investigación puede considerarse en el sentido de la interpretación, de la síntesis y de la integración de los datos; pero los establecimientos de enseñanza superior tal vez se encuentren encerrados entre la investigación y la enseñanza. El problema está entonces en organizar actividades de investigación, de tal manera que la función docente saque de ello el máximo provecho con la mínima molestia. La investigación puede ser, no solamente desfavorable a la enseñanza, sino incluso anticientífica, cuando, por ejemplo, responde a las preocupaciones del momento de los organismos exteriores de financiación. Para evitar estos problemas se recomienda el buscar la financiación de la investigación por medio de múltiples fuentes, y elaborar las políticas de investigación en el marco de los centros.

56. Si en la enseñanza postsecundaria de masas, la investigación continúa siendo esencial para la función de la enseñanza, es necesario también distinguir la «investigación límite» y la «investigación reflexiva», exigiendo la primera de ellas el equipo importante y los equipos numerosos que se encuentran generalmente, como es normal, en las universidades más que en los institutos de investigación. Sin embargo, dado que la investigación no se

reduce a la acumulación de conocimientos, sino que constituye también, y esto es quizá lo más importante, un acercamiento «activo» de la enseñanza, debería de una manera o de otra penetrar en las diversas formas de enseñanza postsecundaria. Incluso si los diplomados, recientemente salidos de los centros, secundarios, no pueden emprender sino investigaciones de un interés científico mínimo, se ha convenido en que la investigación desempeña generalmente un papel importante a este nivel, no como producto, sino como proceso, y especialmente como fundamento de la educación recurrente ulterior.

57. Estando admitido que los métodos y los proyectos de investigación son esenciales para la enseñanza, un problema importante es el de la atención que todo profesor debería consagrar a la investigación; es éste un problema tanto más agudo cuanto que el profesor-investigador tiende a ser valorado en función de sus trabajos de investigación y de su éxito en la formación de otros investigadores. No se puede enunciar ninguna regla general. Por ejemplo, los profesores de universidad no están todos integrados en las investigaciones verdaderamente originales; tampoco han sido formados todos para la investigación.

58. Se ha reconocido que, en un sistema diversificado de enseñanza postsecundaria de masas, no sería posible permitir a la totalidad del personal docente el ocuparse de la investigación en el mismo grado (para hacer avanzar los conocimientos o producir conocimientos nuevos), aunque el sistema de recompensa académica conceda tradicionalmente sus favores a la investigación. Esta tiene serias incidencias sobre el reclutamiento de personal docente. Con la enseñanza superior de masas, numerosos centros tienen necesidad principalmente de profesores dedicados a la enseñanza, pero que posean un verdadero espíritu de investigación. El problema, que se formula entonces, es el de reclutar profesores y permitirles satisfacer su inclinación a la investigación, dado que ellos se han formado inicialmente como investigadores, y que la investigación goza de un prestigio y un estatuto superiores a los de la enseñanza. Todo lo que se puede hacer es recomendar que la actividad y los éxitos de cada uno, ya sea en la enseñanza o en la investigación original, sean estimados de manera idéntica.

59. A nivel de sistema, convendrá entonces asegurarse de que la enseñanza en los centros de educación postsecundaria de masas (que constituyen a menudo el sector más dinámico de la enseñanza) saque provecho de la investigación sin asegurar investigación al nivel que es tradicional en las universidades. Ello posibilitaría para continuar sus trabajos a los profesores de estos centros que hubieran sido formados en la investigación, orientándoles hacia los problemas regionales y prácticos, e imprimir a su enseñanza el espíritu de investigación característico de las actividades de este tipo.

60. De hecho, se ha propuesto que los centros más particularmente orientados hacia la investigación podrían obtener una identidad y un estatuto especiales. Por supuesto, existe el riesgo de que estos profesores pierdan con el tiempo sus aptitudes para la investigación, si quedan aislados de los centros de investigación. Una solución al problema podría consistir en organizar intercambio de personal entre las universidades y los centros más orientados hacia la enseñanza (sistema de las universidades asociadas en Suecia). El establecimiento de vínculos formales de cooperación entre diferentes tipos de establecimientos postsecundarios, como se proyecta hacerlo en los *Gesamthochschulen*, es también otro recurso posible.

B) Investigación e interdisciplinariedad

61. El papel que juegan las nociones de disciplina e interdisciplinariedad aparece en dos niveles: investigación y formación.

62. En lo que concierne a la investigación, sus objetivos son de dos tipos: objetivo de conocimientos por medio de la integración en el sistema coherente que tiende a ser la ciencia a cada instante; objetivos de utilidad social, con todas sus ambigüedades y todos sus intereses potenciales. Las disciplinas representan una forma de clasificación cómoda de los fenómenos, e instrumentos apropiados para la gestión administrativa, en el caso de la intervención de grupos de presión. Estos son a menudo, sin embargo, malos instrumentos para el análisis de los problemas reales de la investigación. En los métodos activos de la enseñanza, la interdisciplinariedad se les aparecerá a los estudiantes en el curso de los proyectos; sus objetivos deberían ser de los dos tipos señalados aquí. Los proyectos que conciernen al medio ambiente, al urbanismo, se prestan a ello particularmente bien. Tras haber sido aplicada, la interdisciplinariedad podrá estar comprendida en la investigación.

63. La casi totalidad de los sectores profesionales son, por naturaleza, pluridisciplinarios, prácticamente sólo la profesión docente de una disciplina es la excepción a esta regla. El investigador, por sí mismo, como hemos visto, debe siempre beneficiarse de las aportaciones de las disciplinas vecinas. La enseñanza postsecundaria, en buena medida, deberá ser, pues, pluridisciplinaria. Las formaciones que corresponden a las profesiones tradicionales (médicos, ingenieros, arquitectos) muestran esto de la manera más clara posible. La pluridisciplinariedad debería presentarse a todos los niveles de formación. La síntesis de aportación de las diferentes disciplinas es efectuada por el estudiante dentro de una actividad real o simulada, controlada por el educador en el seno de la profesión (actividad clínica del futuro médico, trabajo de prácticas del futuro ingeniero, del futuro arquitecto, etc.). Conviene analizar en cada gran sector profesional todo aquello que constituye lo esencial de la formación que conduce a una buena cualificación profesional y, al mismo tiempo, a una cultura humana que se desprende de la experiencia de una actividad en el seno de un sector de empleo.

C) Estructura de los estudios

64. En la perspectiva de una educación postsecundaria de masas, la inserción en la sociedad, tanto como la apreciación por sí misma, conducen a la necesidad de diplomas. Tales diplomas deben responder a varias condiciones: deben ser claros y sencillos, traduciendo el nivel de los problemas y conocimientos correspondientes que el estudiante ha tratado durante una escolaridad más o menos larga. Deben adaptarse a una gran variedad de intereses y de necesidades sobre los planos profesional, cultural y personal. Deben permitir una gran movilidad de los estudiantes en el tiempo y el espacio y ser lo suficientemente flexibles para permitir tomar en consideración todas las experiencias formativas del estudiante, hayan tenido lugar en el interior o en el exterior de las instituciones educativas. Deberán permitir, incluso, la formalización de lo no formal.

65. Aunque en la práctica haya sido objeto hasta ahora de múltiples reservas, sólo el «*credit system*» puede responder a unas exigencias tan rigurosas. El «*credit system*» significa, en primer lugar, un sistema administrativo y contable que se presta a los procesos acumulativos en el tiempo, y, por consiguiente, a todos los problemas de la educación recurrente. Puede facilitar la diversificación de los medios de educación, la sustitución del *step-out* por el *drop-out* y una formación repartida a lo largo de toda la vida. Los peligros a evitar son los siguientes:

- (a) una estandarización o normalización demasiado grande que congele el sistema;
- (b) la utilización de «módulos» demasiado pequeños que conduzca a una fragmentación de los conocimientos o de la calificación y a una formación superficial;
- (c) posibilidades de elección incoherentes al nivel de facilidades o intereses pasajeros;
- (d) una contabilidad fundada en las horas de curso, cosa que debería estar prohibida.

El estudiante debe beneficiarse de un sistema de orientación tan atento como sea posible a confirmarle o desanimarle en su primera elección y para indicarle las direcciones más propias que favorezcan a la vez su propio desarrollo y su inserción en la sociedad. La apreciación de sus conocimientos y aptitudes deberá realizarse en forma dinámica y no rutinaria. Sus experiencias rutinarias de trabajo deberán reconocerse en la medida en que hayan contribuido a su formación. El sistema permite una personalización de los programas. Es deseable que las instituciones de enseñanza se dediquen a evaluar y a reconocer la experiencia extraescolar. Sin embargo, para mantener una cierta distancia entre la educación y el sistema económico, se puede desear que las formaciones adquiridas fuera del sistema escolar no se reconozcan automáticamente.

66. Debemos hacer una mención particular al interés de mostrar a los estudiantes del nivel postsecundario la existencia de medios de información y documentación exteriores al sistema escolar (bibliotecas, museos, medios de gran difusión, etc.), de forma que se les dé una mayor autonomía en relación con los medios de información.

V. PLANIFICACION Y FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

67. El Grupo de Trabajo 4 ha estimado que la planificación de la educación cubre un campo mucho más amplio que las actividades técnicas bastante estrechas a las que se ha podido llamar planificación algunas veces en el pasado; ha juzgado que la planificación requiere un constante acercamiento a los objetivos de la educación y a las fuentes necesarias para alcanzar estos objetivos. Se trata de conciliar el legítimo deseo de las autoridades centrales de asegurar la mejor repartición global de los recursos desde el punto de vista general de la sociedad y el deseo igualmente legítimo de los establecimientos, de los estudiantes y de su personal, de disponer de un cierto grado de libertad y autonomía en la utilización de estos recursos. Es con este espí-

ritu, que corresponde a un solo aspecto del conjunto del mecanismo de planificación, como el Grupo ha estudiado ciertos problemas financieros que implican el reparto de los recursos en la enseñanza superior en expansión de los años setenta.

68. Se ha convenido de forma general que la enseñanza postsecundaria debería ser desarrollada de forma que promocionase la participación activa de todos los grupos sociales interesados y que permitiese, cómodamente, el acceso y el retorno de los individuos a la enseñanza para permitirles progresar en su carrera.

69. Aunque las situaciones de diversos países sean sensiblemente diferentes, la discusión se ha fundado en las siguientes hipótesis: el crecimiento de la enseñanza postsecundaria proseguirá en los países miembros; se concederá una atención creciente a la eliminación de dificultades financieras y a la discriminación que sufren actualmente los grupos económicamente desfavorecidos y las minorías; la apertura de la enseñanza postsecundaria a los estudiantes, que presenten una más amplia diversidad de intereses, de aptitudes y necesidades, exigirá una diversificación correspondiente de las formaciones postsecundarias; el reparto de los fondos públicos con vistas a realizar una mayor igualdad ante la enseñanza, respetando al mismo tiempo el principio de autonomía de los diversos centros, debería incitar a los Gobiernos a establecer, en corto plazo, nuevas formas de enseñanza postsecundaria y a los centros a encontrar nuevas formas de satisfacer el deseo de los Gobiernos de vigilar sus gastos; parece que no haya apenas posibilidades de dar la vuelta o incluso de frenar la tendencia a la elevación constante de los costes de la enseñanza postsecundaria; pero habría lugar a examinar un cierto número de medios de determinar la fuente de financiación necesaria para una enseñanza postsecundaria de masas.

70. A la luz de lo que precede, el Grupo se ha preguntado qué fórmula, combinando el ejercicio del poder de decisión de las autoridades centrales con una gestión descentralizada, sería la más apropiada para hacer disponibles los medios materiales, dónde y cuándo son necesarios, de responder con la máxima rapidez a las aspiraciones variables de los estudiantes y del personal, ampliando las posibilidades de carrera. Lo mismo que esto podía alcanzarse con un grupo cuyos participantes venían de países de tradiciones e instituciones muy diversas, también los puntos de vista han sido muy diferentes; sin embargo, los participantes han estado de acuerdo en pensar que, si se quisiera ofrecer una enseñanza lo bastante diversificada y desarrollada, deberían tener lugar numerosas discusiones entre aquellos de quienes dependen las decisiones fundamentales de orden político, entre los técnicos e investigadores encargados del conjunto de la planificación, al menos en un sector particular, así como con los representantes de los establecimientos de enseñanza. Los participantes han estimado también, de común acuerdo, que, en el cuadro del plan, los centros de enseñanza deberían disponer de una amplia autonomía para asegurar a la enseñanza, la variedad y la calidad necesaria.

71. La magnitud de gastos es tal que el público manifiesta un vivo interés por la utilización de los recursos, el coste de los diferentes tipos de centros y la utilidad aparente de los diferentes tipos de formación. El interés dado a la economía de la financiación corre el riesgo de provocar una excesiva centralización. Sin embargo, hay un interés del público y de la enseñanza que

sobrepasan el cuadro económico propiamente dicho, y hemos discutido la mejor manera de adaptar las medidas financieras a los objetivos fundamentales.

72. La financiación es un instrumento de excepción de las políticas; maneja los recursos necesarios a tal efecto. Sin embargo, es importante velar para que el método adoptado para abastecer los fondos corresponda a los objetivos previstos. El ejercicio de un control bursátil minucioso por los Gobiernos o las Administraciones centrales puede ser compatible con la diversidad necesaria de la enseñanza postsecundaria, pero no puede serlo apenas con la deseable elasticidad de «respuesta» y de innovación. La opinión general del Grupo ha sido que el plan de enseñanza debería constituir un cuadro en el cual los establecimientos de enseñanza autónomos, o en gran parte autónomos, pudieran trabajar de la manera más eficaz.

73. El Grupo se ha preguntado si la elevación constante de los costes unitarios y totales y los temores experimentados en algunos países de ver aparecer un paro apreciable entre los diplomados no conducirán a un refuerzo de los problemas financieros. En la medida en que el personal de los establecimientos de enseñanza postsecundaria se beneficia de las ganancias de productividad de la colectividad, sin contribuir a ello por sí mismo de una manera apreciable, los costes unitarios, cosas todas ellas iguales por lo demás, se elevarán. Sin embargo, otros elementos tienden a variar. En numerosos países, la proporción de estudiantes en las disciplinas más costosas —medicina, ingeniería, ciencias— ha bajado y podría bajar aún más; este fenómeno tiende a frenar la elevación de los costes. Los gastos de personal constituyen el principal elemento de los costes, y el Grupo se ha preguntado si la calidad de la enseñanza (o, en su caso, la de la investigación) sufriría si la proporción entre el personal y los estudiantes disminuyese. Dado que esta proporción varía muchísimo según el país, no ha sido posible hallar una respuesta única a esta cuestión; sin embargo se ha admitido hasta un cierto punto que sería posible realizar ciertas economías (y abandonar ciertos principios tradicionales).

74. En algunos países, la proporción de PNB consagrada a la enseñanza postsecundaria parece acercarse a un límite; en otros países se proyecta aumentar fuertemente esta proporción. Pero incluso en aquellos en que el límite se ha alcanzado, los gastos (reales) de enseñanza postsecundaria podrían acrecentarse a la par que el PNB. Los miembros del Grupo no han manifestado en conjunto pesimismo en cuanto a las perspectivas futuras de crecimiento de gastos de la enseñanza postsecundaria.

75. El Grupo ha estudiado también los métodos adoptados para financiar la ayuda a los estudiantes. A pesar del documento concerniente a los efectos, en el plano de la equidad y de la eficacia, de los diferentes métodos en uso para subvencionar a los estudiantes, pocos miembros del Grupo han estado dispuestos a comprometerse en una discusión sobre los problemas éticos y económicos. De hecho, los debates del Grupo han suscitado un vivo interés por lo que hacían otros países a este respecto y las razones por las cuales lo hacían. Estas discusiones han constituido en suma una forma de educación recurrente, o, si se prefiere, de perfeccionamiento, y todos nosotros hemos apreciado esta experiencia, de la que hemos obtenido provecho.

Actualidad educativa.

5.1 REUNIONES, CONGRESOS Y SEMINARIOS

5.1.1 REUNIONES Y CONGRESOS *

Durante estos meses, los organismos internacionales han celebrado diversos encuentros sobre materias que convienen a aquellos que se interesan en los temas de la educación, la ciencia y la cultura, y que, como Ortega podría muy bien haber dicho, son los «temas de nuestro tiempo».

Vamos a ver ahora, organismo por organismo (en beneficio de una más sencilla sistemática), la relación de aquellas reuniones que, por su enunciado, aparecen como más sugestivas:

CONSEJO DE EUROPA

Tuvo lugar en la sede del organismo estrasburgués la I Reunión de Representantes Nacionales sobre «*Formación permanente del profesorado*» (2-4 de mayo). En el mismo mes (días 28-29) fue convocada la Reunión del Grupo de Trabajo sobre «*Equivalencia de diplomas*», tema que no puede ocultar su gran interés en estos momentos en que se busca la intercomunicación a todos los niveles. La atención, sobre uno de los problemas que plantea la emigración, se concentró, también en la capital de Alsacia, en la Reunión de Expertos sobre «*Educación de los hijos de los trabajadores emigrantes y formación de sus profesores*» (28-30 de mayo). No faltará quien detecte aquí una repetición de trabajo, por desgracia no infrecuente en los organismos internacionales, pues de casi idéntica temática: «*La educación de emigrantes extranjeros y sus hijos*» sería *leit motiv* de una sesión de trabajo, en el cuadro de la UNESCO, en París, y en octubre de este mismo año.

En la ciudad de Berna, bajo los auspicios del Consejo de Europa —entre los días 5 y 7 de junio—, se desarrolló la VIII Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación. El tema estaba lleno de atractivo: «*Necesidades educativas del grupo de edad comprendido entre los dieciséis y los diecinueve años*». Debe recordarse que en torno a esta franja de edad, tan problemática, se presentaron dos informes especializados, de neto interés, firmados por los expertos H. Jamne y Lucien Geminard.

* La redacción de este apartado ha sido hecha por la Subdirección General de Cooperación Internacional.

También en junio, y en Estrasburgo —días 25 y 26—, se presentó el «*Estudio experimental del desarrollo cultural de las ciudades europeas*». Ya en septiembre, pasada la pausa veraniega que afecta a la actividad de los organismos, se reunió el «*Simposio sobre investigación educativa en materia de desventajas socio-culturales*». El encuentro tuvo lugar en Gand (Bélgica) del 24 al 28 de septiembre. Dentro de este mismo mes, concretamente el día 27 y en Estrasburgo, tuvo lugar el debate sobre «*Estado de la cooperación europea en los dominios de la cultura y la educación*».

En octubre (del 8 al 13) y en Leyde (Países Bajos), la educación de los más pequeños fue objeto de estudio en el «*Simposio sobre formación del personal docente encargado de la educación preescolar*» (en el marco del Comité de Enseñanza General y Técnica). El reclutamiento de tal personal, su formación, su perfeccionamiento, su dignidad e importancia fueron problemas que estuvieron sobre la mesa de debate.

En el mismo mes y en la sede estrasburguesa del Organismo, dos acontecimientos cabe señalar:

- XII Sesión del Comité de Enseñanza General y Técnica (22-26). No debe dejar de mencionarse que la presidencia del citado Comité ha recaído en una personalidad española: don Eugenio López y López.
- XXVIII Sesión del Comité de Enseñanza Superior e Investigación (29-31).

O C D E

Durante el mes de mayo se registraron dos fechas de interés: la primera, la del día 17, en que se celebra —en el marco del CERI— la I Sesión del Grupo Director del «*Programa sobre la gestión de establecimientos de enseñanza superior (IMHE)*». Comprobadas las dificultades con que los centros superiores se encontraban y se encuentran, en orden a la gestión correcta de sus actividades, el CERI ha dispuesto un programa de investigación e intercambio de experiencias entre los centros de enseñanza superior de los países miembros. Adelantemos que en España la Universidad Autónoma de Barcelona es ya parte del programa.

La segunda fecha que debe mencionarse es la del día 21 del mismo mes: en ella tuvo lugar la «*Reunión del Grupo de Informática (Subgrupo sobre políticas de formación de personal para la Informática)*».

Después merecen mención las tareas del «*Seminario sobre gestión de la innovación en la enseñanza*», efectuadas en Oslo del 4 al 20 de junio, y también, en París —días 18 al 20 del mismo mes—, las de la Sesión Plenaria del Comité de Educación.

Lugar aparte y destacado tiene la Conferencia sobre «*Estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria*» (París, 26-29 de junio). Por su interés vamos a ofrecer una nota ampliatoria:

«Reunida la Conferencia, en la que participaron ministros y altos funcionarios de los países de la OCDE, se constituyeron cuatro Grupos de Trabajo encargados de los estudios de los cuatro temas claves de la Reunión:

- a) Posibilidades de acceso a los estudios postsecundarios y al empleo.

- b) Formas de estudio no tradicionales.
- c) Organización de los estudios y el lugar de las investigaciones en la enseñanza superior.
- d) La planificación y el financiamiento de la educación postsecundaria.

En principio, la Conferencia ha observado que en el curso de los últimos veinte años el primer efecto de la expansión de la educación postsecundaria ha tenido un matiz de orden cuantitativo: creación y desarrollo de nuevas Universidades, de establecimientos no universitarios de diferentes niveles, crecimiento de la proporción de graduados en la población activa, etc. Por otra parte, también ha observado que para sostener un ritmo de progreso, durante los años setenta y ochenta, será menester introducir reformas estructurales y cualitativas. De hecho, la mayor parte de los países se disponen a continuar una corriente de expansión, por lo que atañe a la enseñanza superior, aunque es poco probable que alcance las cotas de los diez últimos años. En muchas naciones esta expansión se ha hecho más suave, y en uno o dos casos se ha detenido o ya se ha presentado un fenómeno de regresión. Este hecho, que conduce a proclamar una sociedad bien atendida con respecto a sus necesidades de educación postsecundaria (en la que acaso más de un tercio de la proporción de alumnos, al alcanzar la edad correspondiente, ingresen en la universidad), no debe determinar, sin embargo, una postura de satisfacción del deber cumplido, sino, por el contrario, propicia la búsqueda de sistemas de Enseñanza Superior más amplios y diversificados que los del pasado.

La Conferencia ha reconocido que, ante este problema, cada país debe actuar siguiendo sus propios métodos, aunque sea también de gran utilidad el hallar un *lenguaje común* capaz de facilitar el intercambio de experiencias y soluciones posibles, dado que los objetivos fundamentales de la educación postsecundaria poseen un valor universal. En este sentido se han acuñado seis vocablos, a los que se ha provisto de un significado generalmente admitido.

Cualificación:

Término por el que se entiende la adquisición de conocimientos especializados en una disciplina o en algún dominio de las actividades profesionales.

Juicio:

Actitud general, por el desarrollo de las facultades críticas y constructivas, capaz de situar los conocimientos especializados en una perspectiva más extensa y elevada.

Cultura:

Percepción y adquisición de una cierta familiaridad con todo lo mejor que ha sido pensado y escrito, toda vez que ello constituye nuestra herencia de civilización.

Aptitud para la comunicación:

Es decir, capacidad para establecer relaciones fructíferas de cooperación con los demás.

Capacidad de realización:

Actitud a la hora de aplicar los conocimientos, experiencias profesionales e inteligencia en la solución de los problemas personales, prácticos, profesionales y sociales.

Se piensa que el mejor método, cuando se trata de lograr las aspiraciones y deseos de los estudiantes, por lo que respecta a los términos que acabamos de definir, consiste en que cada país ponga en práctica y desarrolle, progresivamente, toda una gama de establecimientos postsecundarios, abiertos a todos, en relación con las tradiciones y los recursos financieros.

La Conferencia ha examinado también el informe de la Comisión sueca U-68, sobre la Enseñanza Superior, así como el Libro Blanco publicado por el Reino Unido bajo el título *Educación: Un plan de trabajo para la expansión.* *

Superado el paréntesis veraniego, el Grupo de Informática (Dirección de Asuntos Científicos) tuvo su X Reunión en París, los días 11 y 12 de septiembre. Ya a mediados de octubre, en Buxton (GB), se celebró un Coloquio (días 15 al 19), teniendo como tema: «*Enseñanza y construcción escolar*».

Durante este período tampoco ha menguado la actividad del CERI, y así, junto al mencionado programa IMHE, es menester hablar de sus trabajos sobre el tema «*La escuela y la colectividad*», motivo de dos encuentros, uno en Londres (13 de septiembre) y el otro en Slaugham (GB) (del 15 al 19 de octubre). Para concluir, recordaremos, siempre en el marco del CERI, la reunión de expertos sobre «*Educación Preescolar*», en París, del 19 al 31 de octubre.

NACIONES UNIDAS

ECOSOC

En el marco del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) debe darse cuenta de dos encuentros de interés: del 12 al 15 de mayo, en Ginebra, tuvo lugar la Reunión del CEPE (Comisión Económica para Europa), diversificada en los trabajos de sus numerosos Comités; luego, del 4 de julio al 10 de agosto, también en la ciudad suiza, se abrió

* Vid. RE, n.º 225-226. Enero-Abril 1973.

el LV Período de Sesiones del propio Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, que, a tenor de su Reglamento, debe reunirse dos veces al año, una, en invierno y en Nueva York, y otra, en verano, en Ginebra. Finalmente, no olvidaremos el Curso sobre «Población Mundial», celebrado en la sede ginebrina de la ONU del 17 de julio al 3 de agosto.

UNESCO

También en la UNESCO la actividad ha sido importante, y da pie para espigar una serie de reuniones. La primera fue la del *Centro Internacional de Estudios para la Conservación y Restauración de Bienes Culturales* (Roma, 9 al 12 de abril de 1973). La problemática de los derechos, que emanan de la propiedad intelectual, fue tratada en la IV Reunión Extraordinaria del Comité de Coordinación del OMPI (Ginebra, del 1 al 7 de mayo). Por su importancia, nos vamos a detener en la *XXXIV Sesión de la Conferencia Internacional de la Educación* (Ginebra, 19 al 27 de septiembre), que tuvo como tema «*Los vínculos entre la educación, la formación y el empleo en lo que respecta a la Enseñanza Secundaria, sus objetivos, estructura y contenido*». El interés de esta Conferencia nos conduce a reproducir aquí las recomendaciones a las que ha llegado:

A) Preámbulo

La Conferencia Internacional de Educación, en su 34 Reunión, considerando las intervenciones, recomendaciones y declaraciones pertinentes, aprobadas en el orden internacional respecto de la educación, y especialmente por la UNESCO, somete a la atención de los ministros de Educación de los diversos Estados las recomendaciones siguientes:

B) Principios generales

Una acción coherente en materia de educación, formación y empleo debería inspirarse en los principios siguientes:

1. Garantizar a todos los jóvenes la igualdad de oportunidades en su preparación para la vida y en su inserción en las diversas actividades de la comunidad.

2. Poner a disposición de todos los jóvenes, así como de los adultos, los medios para su pleno desenvolvimiento, conforme a sus aspiraciones, en el marco de un desarrollo armónico que responda a las necesidades de la colectividad a la que pertenecen.

3. Definir, en el marco de un proceso continuo, un sistema de educación permanente que comprenda, además de una fase inicial de formación, una fase de formación continua que durante toda la vida combine la participación en el trabajo productivo con la formación física, intelectual y cultural, a fin de poder hacer frente a las exigencias de la rápida evolución de la sociedad y de la contribución activa de todos a tal evolución.

4. Desarrollar una acción coherente en la que se coordinen, en una perspectiva que respete los objetivos económicos y sociales de la comunidad, las políticas de educación, de formación y de empleo, lo que exige una política de empleo previsor, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, que elimine el carácter alienante del trabajo.

5. Para que el proceso de educación-formación sea asumido plenamente y no simplemente soportado, garantizar la participación de los adolescentes, del personal docente y de los padres en la gestión pedagógica y administrativa de la enseñanza secundaria, y, para mantener plenamente el enlace con la política del empleo, garantizar también la participación de representantes de los diferentes sectores de la colectividad.

6. Reorganizar conforme a estos principios la enseñanza secundaria, rompiendo con su carácter académico tradicional, fuente de elitismo y de segregación, y combinando en un equilibrio armonioso y flexiblemente diversificado las enseñanzas general, técnica y profesional, que contribuyen a la formación individual del joven y a su integración en la vida de la colectividad.

7. Velar porque la educación secundaria contribuya a desarrollar el espíritu de paz, de comprensión y de solidaridad entre los pueblos.

C) Medidas prácticas para una renovación de la enseñanza secundaria

Objetivos de la reforma

8. Teniendo en cuenta los principios antes enunciados y también la situación de gran parte de los Estados miembros en lo que se refiere a educación, formación y empleo de la juventud, parece indispensable iniciar reformas radicales de la enseñanza secundaria, o continuar las reformas ya en curso en muchos países. Esas reformas tendrían que tratar de:

a) Poner en obra todos los recursos físicos, intelectuales y afectivos de los jóvenes, facilitando al mismo tiempo el desarrollo de sus aptitudes y de sus intereses.

b) Satisfacer las necesidades del desarrollo económico-social en la formación de personal calificado, al tiempo que se facilita en lo posible la plena realización de las aspiraciones profesionales de los alumnos.

c) Dado que el empleo es uno de los objetivos de las políticas nacionales, debería concebirse la enseñanza secundaria de tal manera que pudiera contribuir plenamente a la realización de las políticas de empleo. A este efecto, sería necesario tener plenamente en cuenta los lazos existentes entre los sistemas formales y no formales y las posibilidades de introducir una gran flexibilidad.

Desarrollo de la personalidad y orientación escolar y profesional

9. Para conseguirlo, la pieza maestra de la organización de la enseñanza secundaria tendría que ser un programa de desarrollo de la personalidad y de orientación escolar y profesional. Lejos de concebirse como un servicio anexo que funcionara solamente en determinadas ocasiones, ese programa

de orientación debería ser parte integrante de la vida escolar a lo largo de los estudios primarios y secundarios. Es necesario igualmente establecer diversas formas de orientación extraescolar. Convendría examinar la posibilidad de comenzar a informar a los niños sobre las posibilidades de carreras que se les ofrecen en sus países. Para esto, es indispensable la participación de los alumnos, de los maestros, de los padres, de los empresarios y demás representantes del mundo laboral, así como de especialistas calificados en las actividades de orientación. Toda orientación escolar o profesional debería concebirse como una amplia posibilidad por parte del alumno, basándose al mismo tiempo en la conciencia de sus aptitudes y capacidades y en un conocimiento efectivo y profundo de las opciones que se le presentan, así como de los futuros empleos y de sus exigencias en el país interesado.

Organización y administración

10. La renovación de la enseñanza secundaria exige una reforma radical de los modos de organización y de administración de la educación en ese nivel. La reforma de la enseñanza secundaria tendría que suprimir, dentro de la estructura de la enseñanza escolar, cuando sea necesario, el dualismo y el «elitismo» que hasta ahora sirvieron muchas veces de base a la distinción entre la enseñanza secundaria general y la enseñanza técnica y profesional, y recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo y a la revisión de sus modos de administración y de gestión, para lograr que desaparezca toda discriminación en la educación y la formación de la juventud.

11. Asimismo, al coordinar cada vez más el sector de la educación-formación y el del empleo, y sin dejar de considerar que el desarrollo de la personalidad es el objetivo fundamental de la educación, habría que proyectar la reforma como algo permanente, que los modos de formación de la juventud se ajustasen a los imperativos de los cambios científicos, técnicos, económicos y sociales, partiendo del principio de que corresponde al sistema de educación-formación facilitar la mejor adaptación posible de la juventud a la rápida evolución de la sociedad.

Estructuras

12. a) En principio, los servicios de educación secundaria deberían ser accesibles a todos. Esos diversos servicios deben concebirse como un sistema total de educación e incluir los medios necesarios para realizar el paso entre las diversas ramas de estudios y demás elementos que componen la estructura total. Por eso, hay que volver a examinar las condiciones de ingreso, como hay que volver a imaginar el conjunto de estructuras del sistema, para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades de ingreso y de éxito a todos los alumnos. Esta reforma de las estructuras tendría que basarse en el principio de la integración de las actividades intelectuales y manuales, para conseguir el desarrollo de todas las facultades del adolescente.

b) La especialización profesional debería retrasarse hasta que se haya facilitado a los jóvenes una amplia educación científica, técnica y cultural como base para su especialización. Cualquier especialización o preespecialización

lización de esa índole debería apoyarse en una variedad suficiente de opciones para poder satisfacer al mismo tiempo las necesidades de la sociedad y las de los alumnos. Deberían considerarse nuevamente y reforzarse los medios de facilitar una educación apropiada a los alumnos desfavorecidos o incapacitados que salen de la escuela primaria, para darles la posibilidad de proseguir los programas de segunda enseñanza en la medida de su capacidad.

Métodos, programas y exámenes

13. La renovación de las estructuras requeriría una reforma radical del contenido de la educación. Los nuevos programas de enseñanza secundaria, basados en la conciliación, por una parte, de los intereses y necesidades de los alumnos y, por otra, de las necesidades de cada país en lo que se refiere al desarrollo social y económico, tendrían que proyectarse en una perspectiva de enseñanza integrada que ayudara al alumno a adquirir conciencia de la unidad esencial de los diversos aspectos de su actividad. Esos programas tendrían que orientarse más bien a la formación que a la información, y, gracias a una dosificación acertada de las dificultades y una presentación estimulante de los conocimientos, permitir la elevación constante del nivel de aspiraciones de los alumnos. El contenido de ambas enseñanzas, la general y la profesional, debería vincularse al desarrollo de la colectividad y alinearse con la evolución reciente en la esfera de la producción y con el progreso social. En los programas de estudios debería haber un estrecho lazo entre la teoría y la práctica. En ambos casos convendría insistir en los elementos de conocimiento, que tienen un carácter fundamental y con un amplio campo de aplicación.

14. Respecto a los métodos, así como la estructura administrativa, tendría que regirse por el principio democrático de la participación; de esta forma, la estructura pedagógica, rompiendo con el autoritarismo y el dogmatismo, tendería a la participación activa de los alumnos, desarrollando en ellos el sentido de la responsabilidad, el espíritu de solidaridad, el sentido del esfuerzo y el gusto por la investigación, apelando continuamente a su espontaneidad y estimulando su espíritu creador. Al transformarse la relación maestro-alumno en el proceso de aprendizaje, se tendría que poder llegar a fomentar en los jóvenes actitudes tales que les fuese posible dedicarse con el mismo ahínco a un trabajo de grupo que a una tarea personal. La utilización gradual de los nuevos medios y técnicas de enseñanza tendría que orientarse hacia el mismo fin. Además, los métodos de enseñanza y de formación que se aplicaran en los sectores científicos y técnicos deberían ir evolucionando en consonancia con los sectores tecnológico e industrial, y aprovechar ampliamente sus múltiples innovaciones. Para ello habría que asociar el mundo del trabajo, de una manera más sistemática e íntima, a las tareas de la educación nacional.

15. Bajo la perspectiva de la educación permanente y de la utilización gradual de las formas de educación no escolares, la reforma debería sobre todo hacer hincapié en los métodos de certificar los conocimientos y los aprendizajes de forma que no se basaran necesariamente en la asistencia a instituciones escolares.

Formación y función del personal docente

16. La integración de la enseñanza secundaria general y de la enseñanza técnica y profesional tendría como corolario la unificación de la profesión docente, tanto desde el punto de vista de la formación como del punto de vista del estatuto.

17. Además, para satisfacer las exigencias de la nueva reforma de la enseñanza secundaria, la formación de maestros en ese nivel habría de inspirarse en todos los principios antes enunciados, y si se creyera que la reforma de la enseñanza secundaria tendría que proyectarse como reforma permanente, resultaría lógicamente que la formación del personal instructor habría de tener también este carácter y mantener el conjunto del sistema de educación-formación en relación continua con la sociedad y el mercado del trabajo. En vista de ello y del desarrollo en las escuelas secundarias de nuevos métodos y de cursos de enlace basados en la experiencia directa, los programas de formación de personal docente deberían dar cabida también a cursos innovadores experimentales que podrían incluir algunos períodos de experiencia laboral. Tal innovación tendría además el valor de corregir la índole excesivamente académica y rutinaria de la mayor parte de los actuales programas de formación de maestros.

18. Esto tendrá sentido en la medida en que los educadores estén profundamente convencidos de la importancia del papel que desempeñan, no sólo en el proceso de formación de la juventud, sino en la selección de las opciones fundamentales en que se basa el sistema de educación-formación. Con ello se reforzaría, indudablemente, su sentido de la responsabilidad.

Evaluación, investigación e innovación

19. a) Cualquier mejoramiento de la enseñanza secundaria debería apoyarse en un sistema de evaluación continua que permitiera identificar las experiencias coronadas por el éxito para su ulterior difusión, así como las medidas ineficaces que deberán suspenderse o rectificarse. Un método científico de evaluación, referente tanto al rendimiento del sistema de educación-formación como a la correspondencia de ese rendimiento con las exigencias del mercado del empleo, sería entonces necesario como parte de la reforma de la enseñanza secundaria. Para ser eficaz, esa evaluación tendría que aprovechar los resultados de la investigación en ciencias de la educación y apoyarse en la experimentación más vasta que fuese posible. Habría que considerar el estímulo de la innovación, el aliento de la experimentación y la investigación, y también un gran aumento de los establecimientos experimentales como otros tantos medios necesarios para el equilibrio y para el progreso del conjunto del sistema de educación-formación.

b) Deberían tomarse las medidas necesarias para asegurar la divulgación de los resultados de las innovaciones e investigaciones y su incorporación a la formación del personal docente, la orientación de los especialistas y administradores de los sistemas de segunda enseñanza. Lo mismo cabe decir respecto a los representantes de los círculos no escolares en general y del mundo del trabajo en particular, encargados de la formación de los estudiantes o de participar o compartir de otro modo las tareas educativas

de la escuela (por ejemplo, asociaciones de padres o de estudiantes, asociaciones profesionales, etc.).

20. Con el asentimiento de las autoridades nacionales, los centros de investigación pedagógica deberían asociarse en una red internacional que determinaría los temas aún no estudiados a nivel internacional para:

a) Perfeccionar la metodología y los medios materiales utilizados en cada centro y asegurar la formación metodológica de los investigadores que formen parte del centro.

b) Proponer para estos fines una investigación que presente una utilidad a breve o medio plazo para la comunidad nacional.

c) Examinar más concretamente la aplicación inmediata y operativa de los descubrimientos realizados en la esfera de la investigación pedagógica por parte de los organismos nacionales responsables.

La UNESCO debería examinar la posibilidad de:

- Asegurar en prioridad el servicio de dicha red.
- Abrir créditos presupuestarios para su mantenimiento.
- Asignar el personal necesario con ese fin.

Dicha red debería disponer de un Comité director, en el que estarían representados los gobiernos e instituciones interesados, y que se reuniría en la fecha más próxima posible.

Enseñanza secundaria y formación postsecundaria

21. La enseñanza secundaria, situada en una perspectiva de educación permanente, tendría que poder aprovechar las grandes posibilidades ofrecidas por la formación postsecundaria y la enseñanza superior. De ahí la necesidad de proyectar otra vez los modos de ingreso, las estructuras, los métodos y los programas de esos últimos sectores y de hallar los medios de permitir el acceso incluso a aquellos que no gozan de una enseñanza secundaria completa. Toda reforma de la enseñanza secundaria basada, por una parte, en el principio de la integración de la formación general y de la formación profesional (comprendida la integración de la formación y de la participación real en la vida activa) y, por otra, en el principio de la educación permanente, sería totalmente inefectiva si el sector de formación postsecundaria no fuera objeto de las mismas transformaciones, hechas con el mismo espíritu.

Coordinación entre las instituciones

22. La renovación de la enseñanza secundaria requiere la participación de diferentes sectores de la Administración relacionados con la educación, el empleo y el desarrollo social y económico, de manera que es conveniente establecer grupos interdisciplinarios para este fin.

Cooperación internacional y regional

23. La cooperación internacional y regional es una condición importante para alcanzar los objetivos antes mencionados. Las instituciones regionales tendrían que tratar, en la medida de lo posible, de armonizar los esfuerzos

en la región para que los diversos estados que la constituyeran examinasen a fondo sus dificultades al propio tiempo que sus recursos comunes, para hacer experimentos o investigaciones que hicieran posible el proceso de reforma de la enseñanza secundaria. Las organizaciones regionales y las instituciones internacionales, en especial la UNESCO y la OIT, y las organizaciones nacionales que contribuyan a la educación deberían reforzar su colaboración y ayuda, con el fin de armonizar su acción en las esferas de la educación, la formación y el empleo.

24. Los organismos internacionales, y especialmente la UNESCO y la OIT, debieran dedicarse a:

a) Estimular el intercambio de informaciones entre los diversos organismos regionales y aportar en caso necesario asistencia técnica y económica para facilitar la instalación de reformas de la enseñanza secundaria.

b) Seguir formulando directrices con miras a una integración de la enseñanza secundaria general y de la enseñanza técnica y profesional, así como para la integración de las políticas educativas y del empleo y otras políticas sociales y económicas.

c) Prestar asistencia a los Estados miembros en la búsqueda de los medios que sean apropiados a sus particulares condiciones y permitan coordinar mejor el sistema de educación de los jóvenes y de formación de los adultos, para llevar a la práctica el concepto de educación permanente.

d) Estimular en los Estados miembros los estudios y experiencias encaminadas a renovar la enseñanza secundaria y facilitar la coordinación entre ellos.

e) Establecer una red mundial de información y documentación capaz de ampliar y estimular las diversas actividades reformadoras emprendidas en los diversos estados.

f) Reunir y difundir toda la documentación pertinente a las innovaciones en la enseñanza secundaria.

g) Fomentar y hacer ellos mismos estudios de casos y estudios de síntesis sobre reformas e innovaciones en la enseñanza secundaria, la formación y el empleo.

h) Incrementar la cooperación técnica y económica que se concede a ciertos países en desarrollo para mejorar sus sistemas de enseñanza secundaria, en especial en lo que respecta a la formación del personal docente.

i) Estimular los esfuerzos que realizan los países en desarrollo para impartir enseñanza técnica en el idioma nacional.

5.1.2 SEMINARIOS DEL CENIDE *

Didáctica del inglés

Estuvo dirigido a los formadores de los profesores que impartirán el idioma inglés en la segunda etapa de la EGB. Se consideró la necesidad de una organización integrada y eficaz de los cursos de perfeccionamiento en el área filológica bajo un director o coordinador especialista en Lingüística Aplicada, satisfaciéndose de esta forma, tanto las necesidades del idioma materno, como las del idioma extranjero. Una de las tareas del coordinador será unificar la terminología técnica del área. En el Seminario se abordó el estudio de la estructura de estos cursos de didáctica y los métodos a emplear para la formación de los profesores de inglés.

Evaluación educativa

Se pusieron de relieve las relaciones existentes entre el cerebro y las posibilidades genéticas creativas para la educación, analizándose diversas teorías sobre la creatividad. Se señaló que la evaluación puede recaer sobre la creatividad del maestro, la situación creadora en la clase y la personalidad creadora del niño.

Didáctica de las matemáticas

El tema tratado fue la Geometría en la EGB, examinándose los cuestionarios de este nivel educativo, particularmente los correspondientes al segundo ciclo. Se insistió en la importancia que tiene la programación de la Geometría en la EGB, y el estudio detallado de algunos temas como las simetrías, segmentos y ángulos generales, proporcionalidad de segmentos y semejanzas, y la conveniencia de introducir otras geometrías distintas de la euclidiana.

Este Seminario se reunió por segunda vez para estudiar el tema de los cursos de matemáticas en las Escuelas Universitarias de Profesores de EGB, señalándose los principios generales sobre los que deberían estructurarse estos cursos.

Didáctica de la música

La preocupación a lo largo de las sesiones del Seminario se centró en la necesidad de concreción del programa de música para impartir en los cursos de profesores de EGB.

* La Ley General de Educación estableció, como una de las tareas prioritarias, la formación y perfeccionamiento continuo de los profesores. Para el logro de este objetivo se crearon en cada una de las universidades los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), que serían coordinados por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE). La propia Ley General encomendó expresamente al CENIDE *el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio de los Institutos de Ciencias de la Educación*. Los seminarios organizados por este Centro Nacional responden a esta última misión.

Transmisión del mensaje educativo

La problemática de las técnicas de transmisión del mensaje, la comunicación y sus funciones, fueron los puntos claves en este seminario.

5.2.3 OTROS SEMINARIOS

Seminario Internacional de Educación de la Fundación General Mediterránea, de Madrid

La Fundación General Mediterránea es un organismo, joven y dinámico, según calificación de don José de Villa Elizaga (presidente del Patronato Especial de Educación, Ciencia y Cultura), que, a través de diversos Patronatos especiales, como el que acabamos de citar, realiza estudios e investigaciones, con esfuerzo imaginativo, creador y práctico, dedicados a encontrar nuevas soluciones a los grandes problemas (educación, ciencia, viviendas sociales, arte, mejora del medio ambiente, servicios a la juventud, etc.)

Del 2 al 25 de octubre ha organizado un seminario internacional de Educación, dirigido por don Ricardo Díez Hochleitner, ex subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia.

Las tareas de este Seminario se han desarrollado entre los actos más solemnes de la apertura y la clausura, a base de conferencias magistrales, seguidas de animados coloquios, y de las actividades de los grupos de trabajo, bajo la dirección del señor Díez Hochleitner, cuyo estudio titulado «La educación en la encrucijada de nuestro tiempo: una opción de futuro», ha servido de base a los temas y discusiones. La medida exacta de la importancia de este Seminario la da la categoría científica de los conferenciantes y la calidad de todos los participantes, tanto nacionales como extranjeros, y de sus intervenciones, a lo largo de todas las sesiones.

La sesión de apertura estuvo presidida por el subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, don Rafael Mendizábal.

El acto inaugural se inició con un discurso del director del Seminario, Ricardo Díez Hochleitner. Agradeció, en primer término, la presencia del subsecretario señor Mendizábal y el apoyo que el Seminario había recibido de su Ministerio. Agradeció a todos los organismos, entidades y personas integrados en las tareas del Seminario, su colaboración, destacando la de los participantes de «la fraterna América».

Habló a continuación el presidente del Patronato Especial «Educación, Ciencia y Cultura», don José Ramón de Villa Elizaga, el cual, después de calificar el Seminario de «acontecimiento cultural» por la altura científica de las personalidades que en él iban a intervenir, reiteró el agradecimiento de la institución que presidía a todos los colaboradores, patronos y protectores de la obra.

Seguidamente, don José Ferrer Bonsoms, presidente de la Fundación General Mediterránea, destacó la gran calidad del equipo de hombres que en el seno de la Fundación General Mediterránea se iba formando para la realización de sus estudios, dentro de los cuales los problemas educativos son prioritarios.

Si las palabras de la inauguración eran de esperanza en el éxito del Seminario, las de la clausura fueron de plena y legítima satisfacción por los trabajos realizados y la ejemplaridad con que se habían desarrollado los debates. Así lo hizo constar la doctora Beatriz Molano García, decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Bogotá, que leyó las conclusiones. Y así lo reiteró Díez Hochleitner, director del Seminario, y el señor Ferrer Bonsoms, presidente de la Fundación. El secretario general técnico del MEC, don José Luis García Garrido, en nombre del señor ministro, clausuró las sesiones y dio las gracias a todos por su trabajo, del que quedaba constancia en los sendos diplomas entregados allí mismo a los participantes en las tareas realizadas.

Entre los actos inaugural y de clausura, como antes decíamos, está lo más importante y difícil de resumir del Seminario: las conferencias, los trabajos y las conclusiones. Eminentes personalidades aportaron doctrinas, puntos de vista y experiencias del más alto interés para la opción del futuro educativo: Barón Castro, Hellmut Becker, Betancur Mejías, Botella Llusía, Jean Capelle, Dino Carelli, Angeles Galino, García Garrido, García Hoz, James R. Gass, Felipe Herrera, López Medel, Mendoza Guinea, Millán Puelles, Paredes Grosso, Soler Valero, Tena Artigas, John Vazey y De Villa Elizaga ofrecieron su saber y sus experiencias.

Recordaremos en lo posible, muy sumariamente, algunas de las ideas expuestas y discutidas.

Inició las conferencias el doctor Barón Castro, secretario general de la OEI, con una exposición que respondía al título «La Oficina de Educación Iberoamericana al servicio de la educación (pasado, presente y futuro)». En ella cabe destacar dos cosas: el desarrollo progresivamente creciente de una conciencia de hispanidad y de hispanización en todo el mundo iberoamericano y la necesidad de una comunicación permanente y continua entre los educadores de todos los países que integran la hispanidad. Esta última necesidad, agregamos por nuestra cuenta, es la misma que se recogió en el II Congreso Internacional para la Enseñanza del Español y la misma que pretendía la llamada Declaración de París de 7 de abril de 1964, iniciadora de la idea.

Joaquín Tena Artigas, ex director general de Enseñanza Primaria y vocal del Consejo del Patronato Especial «Educación, Ciencia y Cultura», explicó dos conferencias: una, muy documentada, sobre el proyecto principal de la UNESCO, «La educación primaria en América Latina», con su problemática, sus realizaciones y su porvenir, y otra, «El proyecto Europa 2000», estudio prospectivo que realiza la Fundación Europea de la Cultura en cuatro direcciones: educación, industrialización, contaminación y transformación social.

Felipe Herrera, de la Universidad Católica de Santiago de Chile y ex presidente del Banco Interamericano de Desarrollo, habló sobre «Comentarios al informe *Aprender a ser*», dando a conocer los trabajos previos, informes, visitas y colaboraciones que intervinieron en la preparación y redacción del Informe.

Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía y director del ICE en la Complutense, hizo una exposición acerca de «Criterios de selección de contenidos del sistema educativo», con gran profundidad y sistematización de conceptos.

José Ramón Elizaga, ex director general del Ministerio de Educación y Ciencia, habló, con abundancia de doctrina y experiencia, de la gestación e implantación de las reformas educativas.

Francisco Soler Valero, subdirector general de Programación del Ministerio de Educación y Ciencia, trató el tema «Un modelo macroeconómico del desarrollo educativo», explicando las fases y viabilidad de los estudios realizados en España al respecto.

Dino Carelli, director del Instituto de la UNESCO para la Educación, en Hamburgo, desarrolló el tema de «La educación comparada al servicio de la política y el desarrollo educativo», demostrando la necesidad del intercambio de doctrinas y experiencias a nivel universal, geográfico e histórico.

Jesús López Medel, presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza en la Organización Sindical de Madrid desarrolló el tema «La educación como empresa social», en su doble vertiente de educación directa del Estado y educación de los «poderes educativos» (familia, Iglesia, Sindicato, empresa privada).

El profesor de Economía en la Escuela de Ciencias Sociales de la Brunel University, de Londres, John Vaizey, trató de «La economía política de la educación», estudiando la posibilidad de ampliar el «modelo educativo» de Gran Bretaña a todos los países.

Jean Capelle, presidente de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, se refirió en su intervención a la «Calidad y demanda social, dilema de la Universidad actual», exponiendo la problemática de la democratización de la enseñanza universitaria y de la conciliación entre su ampliación de base social y la calidad

El experto de la UNESCO Pío Rodríguez dio a conocer «La reforma educativa peruana».

Y el embajador de Colombia ante la UNESCO, en París, Gabriel Betancur Mejías, tan conocido entre nosotros, habló de «El crédito educativo al servicio del desarrollo de la educación», relacionando la inversión económica con el rendimiento global de la educación y subrayando la importancia de la formación del profesorado a todos los niveles.

María de los Angeles Galino Carrillo, presidente del CENIDE y ex directora general de Ordenación Educativa, pronunció una conferencia acerca de «Reflexiones desde España sobre la investigación educativa», con una aportación de ideas y sugerencias para que la investigación educativa sea una realidad en todos los niveles y en todos los centros, orientados por los ICE y por el propio CENIDE.

James R. Gass, director del CERI en el seno de la OCDE, de París, desarrolló el tema de «Investigación e innovación en el desarrollo de la educación», con gran acopio de datos sobre la «interdisciplinariedad» universitaria.

Manuel Paredes Grosso, del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid y ex secretario del CENIDE, pronunció dos conferencias sobre «Tipología de los métodos de planificación educativa» y «Problemática de la política de innovación».

El ex rector de la Complutense doctor Botella Llusía habló de «La misión de la Universidad en cuatro momentos de la Historia contemporánea», exponiendo las concepciones de Giner de los Ríos, Unamuno y Ortega, y distinguiendo entre una Universidad de minorías y «gran Universidad» para todos, que responde a otro concepto.

El catedrático de Filosofía en la Universidad Complutense, Millán Puelles trató el tema tan debatido de «La iniciativa pública y privada en el sector

educativo», con una gran densidad de ideas, defendiendo el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que han de recibir los respectivos hijos.

Manuel García Garrido, rector de la Universidad a Distancia, expuso «Una nueva experiencia educativa: la Universidad a Distancia», que —dijo— ha pasado ya de ser tema de «chiste» a problema serio de primeras realidades positivas, llenas de posibilidades y esperanzas para un futuro próximo.

El jefe nacional del SEM, Mendoza Guinea, dio una conferencia sobre «La educación, factor de integración social», defendiendo una escuela cada vez más relacionada y vinculada con el ámbito social, al que debe servir y del que debe servirse.

Finalmente, Hellmut Becker, director del Max Plank Institut für Bildungsforschung, de Berlín, trató de «Nuevos planteamientos en investigación y planificación de la educación», exponiendo, entre otras cosas, los tipos de oposición a esos planteamientos y los conflictos entre teóricos y políticos, entre fines y medios, que deben integrarse.

Todas las ideas, sugerencias y trabajos del Seminario se concretaron en cuatro grupos de conclusiones:

- I. Una época decisiva de la historia de la educación, que necesita nuevas estrategias educativas, una formación profesional de vanguardia, un nuevo humanismo combinando educación y trabajo, una preparación para el cambio.
- II. Una nueva metodología de reformas educativas frente a la crisis actual de todos los sistemas, al servicio de una revisión de los fines y objetivos de la educación.
- III. Una posición prospectiva de la problemática educativa bajo el signo de la educación permanente, que se decida entre la desescolarización a ultranza y la estatificación radical de los servicios educativos; y
- IV. La instauración de una auténtica igualdad de oportunidades al servicio del desarrollo de «todo hombre» y de «todo el hombre», que empieza en una posible «aula familiar» y termina en la capacidad para la autodidaxia, y una financiación de la educación como instrumento de redistribución justa de la riqueza nacional, etc.

J. de V.

Seminario de Educación Permanente

Del 29 al 31 de octubre se ha celebrado en Madrid un Seminario sobre Educación Permanente, organizado por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) con la colaboración de las Direcciones Generales de Formación Profesional y de Ordenación Educativa y con la participación de representantes del Consejo de Europa, de la OCDE y de la UNESCO.

Presidió el acto de inauguración, celebrado en la sede del CENIDE, el director general de Ordenación Educativa, don José Jiménez Mellado, a quien acompañaba la presidente del CENIDE, doña María Angeles Galino, y diversas autoridades de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo. Han asistido al Seminario más de un centenar de participantes.

«Nuestra Ley de Educación —afirmó el señor Jiménez Mellado en el discurso de apertura— ha concedido una amplia audiencia a la educación permanente, que ya no afecta sólo a un período de la vida ni tiene el carácter complementario que inicialmente se le atribuyó, sino que afecta a toda la vida y a todas las dimensiones de la personalidad.»

El concepto de educación permanente

Terminado el discurso del señor Jiménez Mellado, disertó sobre el «Concepto de educación permanente» el profesor Lengrand, consultor de UNESCO.

El profesor Lengrand trató de establecer las características de la educación permanente. Lo que es y lo que no es la educación permanente.

Terminada la disertación del profesor Lengrand, se abrió un debate y a continuación se procedió a la constitución de los Grupos de Trabajo, que desarrollaron algunos de los aspectos más destacados de la problemática que plantea la educación permanente.

Temas de discusión de los cinco Grupos de Trabajo

Los cuatro primeros Grupos consideraron, cada uno por separado, los siguientes aspectos de la educación permanente:

- Grupo I. Perfeccionamiento profesional; reconversión profesional; actualización de los conocimientos profesionales; promoción dentro de la profesión.
- Grupo II. Las enseñanzas regulares para adultos (incluyendo teleenseñanza sistemática): alfabetización, graduado escolar, bachillerato, estudios técnicos regulares, acceso a la universidad (mayores de veinticinco años); la promoción socioprofesional (paso de un *status* socioprofesional a otro a través del diploma).
- Grupo III. La acción de los medios de comunicación de masas (bibliotecas, radio, televisión, prensa), del ambiente (escaparates, carteles, modas, etc.) y de otras instituciones aparte de la escuela en la formación tanto de los jóvenes como de los adultos.
- Grupo IV. La adaptación de la enseñanza escolar de los jóvenes (estructuras, contenidos, métodos y medios) para su mejor integración dentro de un sistema de educación permanente.

El Grupo V se encargó de realizar un *ejercicio de simulación* con el fin de determinar las dificultades que puedan encontrar las medidas de integración de las distintas modalidades educativas existentes con vistas a una educación permanente y global.

En la sesión plenaria del tercer día los cuatro primeros Grupos de Trabajo presentaron sus respectivos informes, que fueron discutidos a continuación.

Informe del Grupo I

La discusión de este Grupo de Trabajo se centró en el tema del perfeccionamiento profesional, reconversión, actualización y promoción dentro de la profesión, sin olvidar el contexto de estas acciones formativas en favor, normalmente, de trabajadores adultos.

Trató asimismo del propio *concepto* de la formación profesional, sus *destinatarios* y *objetivos*, su *contenido*, sus *modalidades* de impartición, el *personal docente* y las necesarias *garantías* para que la formación profesional responda siempre a objetivos sociales, satisfaciendo al mismo tiempo las exigencias económicas planteadas.

Informe del Grupo II

Este Grupo de Trabajo, que se ocupó de las enseñanzas regulares para adultos —graduado escolar, bachillerato, acceso a la universidad— y de la promoción socioprofesional, a través de los primeros contactos cobró clara conciencia de la complejidad y extensión del tema encomendado, que exigiría para su análisis pormenorizado un profundo y detallado estudio.

Como primera medida el Grupo estimó necesario partir de un esquema conceptual mínimo sobre la educación permanente, entendiendo por ésta una idea directriz o enfoque global de todo el sistema educativo, que debe conducir, en definitiva, a la creación de oportunidades educativas para todos los hombres, en todas las edades, y a una actitud básica de aprendizaje permanente en todos los sujetos.

Desde este planteamiento, el Grupo estima que la denominada promoción académica del adulto constituye un aspecto de la educación permanente y tiene como función dominante dar oportunidades para remediar situaciones culturales anteriores deficitarias. En este sentido, el representante del Alto Estado Mayor de las Fuerzas Armadas aporta datos sobre la situación actual del analfabetismo, resumidos en los siguientes: «En la actualidad, aunque en número decreciente cada año, todavía llega a las Fuerzas Armadas con el contingente de reclutas un porcentaje relativamente importante de analfabetos (un 8 por 100 en 1968), al que hay que incrementar el de los que cuentan sólo con una instrucción primaria incompleta (aproximadamente otro 20 por 100), es decir, sin el CEP.»

Tanto por la edad y cifras absolutas de ambos grupos como por la oportunidad que la ocasión representa, convendría que ésta no fuese desaprovechada y por ello parece conveniente sugerir a la Administración la revisión del Decreto 1001/1966, por el que se regula el servicio militar de los maestros de Enseñanza Primaria (nuevos profesores de Educación General Básica), tratando de introducir los estímulos profesionales y económicos suficientes para que la utilización en misiones docentes de este personal durante su permanencia en los Ejércitos alcance la máxima eficacia a tenor de los fines que se perseguían con tal disposición y que, al parecer, no han sido suficientemente conseguidos. Por otra parte, la fuerte expansión experimentada por la demanda social de educación permanente de adultos, canalizada inicialmente en gran parte hacia la obtención del título de Graduado Escolar, exige que paralelamente se incrementen los recursos de todo tipo destinados a crear, desarrollar y potenciar las oportunidades sistemáticas de satisfacer estas aspiraciones básicas de la población adulta.

Informe del Grupo III

El tercer Grupo de Trabajo estudió la aportación a la cultura popular de los modernos medios de comunicación de masas, del ambiente y de las instituciones que no tienen por fin primero la educación.

Se dividió en cuatro subgrupos, el primero de los cuales se ocupó de la televisión y fijó los objetivos necesarios para la incorporación de este medio de difusión a la educación permanente.

El segundo se ocupó de la radio educativa y el tercero hizo una serie de sugerencias sobre los libros destinados a la educación permanente. Por último, el cuarto subgrupo propuso unas consideraciones sobre la utilización del cine y de las artes plásticas en la educación permanente.

Informe del Grupo IV

El cuarto Grupo, al abordar el problema de la adaptación de la enseñanza escolar de los jóvenes y niños (estructuras, contenidos, métodos y medios) para su mejor integración dentro de un sistema de educación permanente, centró sus discusiones sobre la consideración de los diversos niveles educativos, estudiando en cada caso la situación actual del problema, su tratamiento en la Ley General de Educación y ofreciendo una serie de sugerencias para posibles soluciones al respecto.

Informe del Grupo V (ejercicio de simulación)

La tarea del Grupo quinto era simular un juego en el que cada uno de los participantes tenía el papel de un determinado grupo económico, social, profesional, cultural o educativo, con la finalidad de averiguar cuáles son en un país imaginario las fuerzas que pueden favorecer o, por el contrario, impedir la puesta en marcha de una serie de medidas encaminadas a promover diversas acciones en pro de la educación permanente.

Una vez discutidas las propuestas y sugerencias de los cinco Grupos de Trabajo, se celebró el acto de clausura del Seminario, en el que el director general de Formación Profesional y Extensión Educativa, don Jesús Sancho Rof, pronunció unas palabras.

«Queda claro —dijo— que la educación permanente ofrece hoy, sin duda, el marco en el que van a librarse las más grandes batallas de la educación contemporánea, tanto a nivel de la reflexión científico-pedagógica como en el de la realización práctica: mejoramiento personal del sesenta por ciento de la población con carácter continuado a lo largo de más de los dos tercios de la vida del hombre.

Desde el punto de vista de la reflexión científico-pedagógica, la educación permanente está produciendo ya —en todo el mundo— un profundo movimiento de reforma de las estructuras y los sistemas educativos. Edificada sobre la necesidad de definir y perfilar el ideal humano a alcanzar en esta segunda mitad del siglo veinte, aspira a ofrecer "modelos" para cada uno de los momentos sucesivos en que esa personalidad se va construyendo.

Estos "modelos" deberán orientar, necesariamente, no sólo la estructura del sistema educativo que debe hacerlos posibles en cada etapa del mismo, sino también el nivel de responsabilidades que en el logro de dichos "modelos" corresponde a la Administración educativa, a la familia y a la comunidad social.»

A continuación analizó los tres grandes componentes que integran la educación permanente: formación cultural, orientación y formación profesional y formación social.

Después, en apretada síntesis, pasó revista a los diferentes aspectos que la puesta en práctica de la educación permanente requiere: los centros, el profesorado, las ayudas económicas al estudio, las entidades colaboradoras, las investigaciones que se están llevando a cabo y los proyectos de promoción cultural que se van a poner en marcha.

5.2 INFORMACION EDUCATIVA

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Planificación educativa para los próximos años

En junio de 1973, después de tres años de trabajo, el Comité de Planificación Educativa, integrado por representantes del Estado federal y de once *länder*, publicó el informe final relativo a la planificación educativa hasta 1985. El informe recoge los objetivos para la reforma de la organización y contenido de la educación en todos los niveles y el cálculo presupuestario para el desarrollo del plan.

El informe ha sido sometido al primer ministro federal y a los gobiernos de los *länder* para su aprobación.

Aunque el plan y el presupuesto que contiene el informe no obligan al Parlamento Federal ni a los parlamentos locales, el acuerdo general conseguido sobre la política educativa a largo plazo es de gran importancia. Por primera vez existe un plan nacional sobre el que el Gobierno Federal y el de los *länder*, así como los partidos políticos, están en principio de acuerdo: todos los planes nacionales precedentes para el desarrollo de la educación fueron el resultado de la labor de expertos sin responsabilidad política.

En el nivel de *educación preescolar* el informe solicita que para 1980 el 70 por 100 de los niños comprendidos entre los tres y los cuatro años de edad puedan asistir a escuelas maternas. En 1970 sólo un 27 por 100 de estos niños podía recibir educación preescolar; este porcentaje —señala el informe— debería elevarse a un 52 por 100 para 1975 y alcanzarse el 70 por 100 en 1980. La relación profesor-alumno, que en 1970 era de 20,4, debería reducirse en 1975 a 18 y para 1980 permanecer al nivel constante de 17.

En 1970, un 54,3 por 100 de los niños de cinco años de edad asistía a un centro de educación preescolar o de enseñanza primaria. Este porcentaje debería pasar en 1975 a un 70 por 100; en 1980, a un 85 por 100, y en 1985, a un 100 por 100. El informe sostiene que es necesaria más experiencia para decidir si esta asistencia debería ser obligatoria y si la educación de los niños del grupo de cinco años de edad formaría parte de la enseñanza preescolar o de la primaria.

En la *educación primaria* el informe recomienda la introducción de métodos de trabajo individual y en equipo, la inducción como fórmula para resolver problemas. Debido a la disminución de la tasa de nacimientos que prevé el informe, el número de alumnos entre los seis y los diez años de edad descenderá de 3,9 millones en 1970 a 2,71 millones para 1985. Esta tendencia, junto con el incremento de profesores, hará posible mejorar la relación profesor-alumno (de 37 en 1970 a 23-19 en 1985).

Respecto al *primer ciclo de educación secundaria* (del quinto al noveno año escolar, en que finaliza la enseñanza obligatoria), el informe recomienda tener en cuenta la creciente tendencia a proseguir un décimo año. En este nivel se debe impartir a los alumnos una educación general, aunque sin olvidar una pequeña diferenciación sobre la base de áreas opcionales conforme a los intereses y capacidad individuales.

Al analizar el *segundo ciclo de educación secundaria* el informe se limita a recomendaciones generales para el grupo de edad dieciséis-diecinueve. Recomienda la realización de experiencias sobre las posibilidades de integrar la educación general y la formación profesional.

En cuanto a la *formación del profesorado*, el informe insiste en la necesidad de formar a los profesores no para un tipo específico de escuela, como hasta ahora, sino para todos los niveles.

El informe estima que en 1975 se necesitarán al menos 57,2 millones de marcos para desarrollar todo el plan educativo, y para todo el período, hasta 1985, prevé que el aumento del presupuesto educativo pasará a ser de 4,8 por 100 del PNB en 1970 a 7,7 por 100 en 1985.

(Bildungsgesamtplan; Akademischer Dienst.)

Recomendaciones sobre administración escolar

El Consejo de Educación de Frankfurt ha hecho públicas sus recomendaciones sobre la reorganización de la administración de las escuelas. El Consejo se declara en favor de la independencia de las escuelas y de la participación de los profesores, alumnos y padres en su gestión.

El Consejo sugiere que deberían reemplazarse los planes de estudio oficiales por simples orientaciones que recogiesen los principios generales sobre la enseñanza contenidos en la Ley Básica y en las constituciones de los diversos *länder*. La decisión sobre el contenido de la enseñanza y los métodos pedagógicos, afirma el Consejo, debería ser competencia de las escuelas, es decir, de los maestros, alumnos y padres, que serían responsables de esta decisión conjunta. En este sentido, el Consejo intenta legalizar un estado de hecho característico ya de algunas escuelas en numerosos *länder*.

El Consejo recomienda que para lograr la participación estudiantil se deberían crear grupos de discusión en los que se pudiesen confrontar las ideas de los profesores y las sugerencias de los alumnos y de los padres sobre la enseñanza. Los padres deberían tener derecho a asistir a las clases de sus hijos.

El eje central de estas recomendaciones es la idea de la «Conferencia escolar», integrada por profesores, alumnos y padres, y creada para tomar las decisiones importantes sobre la escuela. Esta Conferencia no tendría una representación igualitaria de los tres grupos, como acontece hoy en Hamburgo; los profesores tendrían la mayoría.

Estas recomendaciones expresan las tendencias de reforma que han empezado a emerger en un *länder* gobernado por la Social-Democracia. La opinión contraria de los representantes cristiano-demócratas y las fuertes críticas que se han dirigido a este modelo de reforma escolar hacen pensar que estas recomendaciones no serán llevadas a la práctica en el futuro.

(The Times Educational Supplement.)

Límites constitucionales a la reforma de la Educación Superior

El proyecto de ley de Enseñanza Superior federal, que debe transformar la organización de las Universidades alemanas y que fue elaborado en 1970-71, será nuevamente sometido en el otoño de este año al Parlamento Federal.

Poco antes de la publicación de este proyecto, el Tribunal Federal Constitucional dictó sentencia sobre la organización universitaria, definiendo los límites constitucionales a la participación democrática en la universidad. El Tribunal ha declarado que la participación era conforme a la ley fundamental de la República Federal, pero que debería asegurar a los profesores la posibilidad de ejercer sus responsabilidades particulares en la administración de las universidades. El Tribunal posee el poder supremo de interpretar la Constitución y, por lo tanto, el de decidir si la legislación es válida o no.

El fallo judicial hace presagiar una restauración del poder de los catedráticos, después de un período en el que las concesiones hechas a los profesores asistentes y a los estudiantes se han considerado excesivas.

El Tribunal Federal había recibido una apelación de 389 catedráticos de la Baja Sajonia contra una reorganización de la ley universitaria de este estado promulgada en 1970. Esta ley establecía la participación de los profesores, de los estudiantes y del personal administrativo en las universidades, pero sin distinción de colegios electorales por categorías entre los profesores. De ello resultaba que los catedráticos se encontraban a menudo en minoría en relación a otras categorías cuyas responsabilidades eran menores. Al mismo tiempo afirmaron que quedaban desprovistos de la necesaria libertad para proseguir la investigación. A su juicio, esta situación era contraria a la Constitución.

El Tribunal ha declarado que el legislador, al reorganizar la autoadministración de las universidades y otros centros de enseñanza superior a través de órganos colegiados, debe respetar los siguientes límites constitucionales:

- los órganos que decidan sobre asuntos relacionados con la enseñanza (programas de estudio, planes, exámenes, etc.) deben estar integrados por un grupo homogéneo de catedráticos que dispongan, al menos, de la mitad de los votos;
- en aquellas decisiones que afecten a asuntos de investigación y al nombramiento de profesores, los representantes de los catedráticos deben disponer de la mayoría de votos.

En la medida en que esta decisión define los límites de la participación en relación a la ley constitucional, toda la legislación universitaria de los *länder* que difiera de estos principios deberá cambiarse.

El proyecto de ley federal de Enseñanza Superior ha recogido los principios del Tribunal Federal estableciendo que los catedráticos y los profesores asistentes constituyen dos grupos separados, pero que, tomados conjuntamente, constituyen el cuerpo docente. La medida más importante del proyecto se refiere a la reducción a tres años de los cursos del primer grado y tiene como finalidad forzar a las universidades a que establezcan cursos que preparen a los estudiantes a la vida profesional. En adelante los estudiantes que consuman su tiempo límite para obtener un grado deberán abandonar la universidad. Hasta ahora no existía ningún límite de permanencia de un estudiante en la Universidad.

El proyecto contiene algunas indicaciones para el establecimiento del sistema de *numerus clausus*. Así se reserva el

25 por 100 de las plazas vacantes en el primer año universitario a los estudiantes con mejores calificaciones al finalizar la enseñanza secundaria. Otro 25 por 100 será cubierto con aspirantes de otros años.

Este proyecto de ley federal no reemplazará las actuales leyes de los Estados, que conservan su jurisdicción sobre educación, pero impone un marco común para la legislación universitaria de todo el país.

*(Die Deutsche Universitätszeitung; The Times
Higher Education Supplement.)*

BELGICA

Selectividad en el acceso a la Universidad

El Gobierno belga ha anunciado para el próximo año la introducción de un sistema selectivo de acceso a la universidad, basado en datos objetivos.

Para el rector Aloïs Gerlo, presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Belgas, un sistema general de examen previo a la matriculación, tal y como ya se practica en las facultades de Ciencias Aplicadas, podría representar una solución socialmente justificada al problema de las condiciones de acceso a la universidad. Este examen —estima el profesor Gerlo— no debería centrarse en un conocimiento general, sino permitir determinar si el candidato ha alcanzado el conocimiento básico y la necesaria aptitud intelectual para emprender específicos estudios universitarios.

Según el presidente de la Conferencia de Rectores, se podría objetar que esto es imposible de lograr mediante tests objetivos, pero «la experiencia nos ha demostrado que aquellos que estaban menos capacitados en la enseñanza secundaria, en raras ocasiones estaban cualificados para la universidad». Quienes aducen lo estipulado por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre: «la educación superior debe ser igualmente accesible a todos», solamente citan parte de su contenido, olvidando añadir: «a cualquiera que esté convenientemente cualificado», lo que no significa que todos lo estén. Los estudios universitarios vienen condicionados por una cierta aptitud intelectual.

El problema social es lograr que vayan a la universidad quienes estando capacitados para ello no pueden hacerlo por razones económicas. El rector Gerlo señala que un sistema de selección adecuado no es aquel que se basa en la admisión indiscriminada de todos, dejando a la universidad la carga de la selección después de uno o dos años de exámenes. La tarea de la universidad no reside en proporcionar

uno o dos años de educación general a los menos capacitados. En la actualidad esto puede realizarse por otros caminos.

Una consecuencia importante de las nuevas normas —declara el doctor Gerlo— es la restricción del número de estudiantes extranjeros que podrán matricularse en las universidades belgas. La mayoría de estos estudiantes provienen de países occidentales altamente industrializados y su venida responde a las condiciones rigurosas de admisión universitarias introducidas en sus Estados. «¿Por qué debemos soportar el costo de estos estudiantes, provenientes de países ricos que no hacen esfuerzos financieros?» Los medios financieros —señala el rector Gerlo— pueden tener un mejor destino si se emplean en beneficio de los estudiantes capacitados de países en vías de desarrollo y en los numerosos estudiantes con talento probado de nuestro país.

Por otro lado, el aumento continuo de los gastos universitarios y del alumnado universitario han llevado al Gobierno a reexaminar su política universitaria. Un reciente decreto ha triplicado los derechos de inscripción en las instituciones públicas superiores. Otro decreto ha fijado el número de estudiantes de cada centro universitario.

Análogamente se decidió modificar la ley de 1964 sobre las condiciones de acceso a la enseñanza universitaria. Se considera que el sistema actual de examen de madurez que se realiza al finalizar los estudios secundarios ha fracasado y debe sustituirse por un *examen de estado*. Se calcula que este año el 60 por 100 de los estudiantes universitarios inscritos en primer curso no lograron pasar los exámenes de fin de año. Esta proporción de fracasos demuestra las deficiencias de la enseñanza secundaria, que no logra dar una preparación adecuada para los estudios universitarios. El nuevo sistema recogería los principios del examen de madurez vigente, pero se organizaría fuera de la escuela secundaria y de la universidad por un *jurado paritario* compuesto de profesores de ambos niveles educativos: enseñanza secundaria y superior.

(CRE. Information.)

DINAMARCA

Proyecto de extensión de la escolaridad

La obligatoriedad de la enseñanza se amplió el año pasado de los siete a los nueve años de duración y en la actualidad se discute en el Parlamento un proyecto de reforma que aborda la mayoría de los aspectos de la escuela primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria, principalmente el plan de estudios, la sustitución de los exámenes por un

nuevo sistema de evaluación, el acceso al segundo ciclo de educación secundaria, etc.

Tomando estas reformas como punto de partida, el Ministerio de Educación Nacional acaba de publicar los resultados de un informe que recomienda que la educación general básica y la formación profesional tengan una duración de doce años. Estas proposiciones deberán ser examinadas por el Consejo Central de Educación, probablemente en enero de 1974.

Conforme a este informe, los doce años de escolaridad obligatoria se dividirían en nueve años en la escuela primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria (*Folkeskole*), seguidos de tres años de educación secundaria del segundo ciclo. Este segundo ciclo tendría como principales objetivos: la preparación para los estudios superiores y la preparación para la vida profesional. La elección de cada objetivo se deja al estudiante.

El plan de estudios para los nueve primeros años de la *Folkeskole* será común para todos los niños. En el décimo año, además del danés y de las matemáticas, que serán obligatorias para todos, los alumnos podrán escoger entre diversas áreas de estudios, incluidos aquellos estudios que llevarán a una cualificación profesional. Estas áreas serán seleccionadas de tal forma que permitan al estudiante cambiar después de este año a otra área. En el undécimo y duodécimo años se continuará el mismo modelo, si bien los temas irán siendo progresivamente más profundos y más especializados.

Todavía no se han abordado los problemas económicos, que implicaría la extensión de la escolaridad durante doce años. El ministro de Educación ha puesto de manifiesto que un proyecto de este tipo es ante todo una cuestión de recursos e incluso de la posibilidad y conveniencia de mantener a los jóvenes en la escuela durante ese tiempo fuera de la vida laboral.

(*Berlingske Tidende.*)

ESPAÑA

Exposición antológica de Rodin

Un total de 120 obras —esculturas, pinturas y dibujos— compusieron la exposición antológica de Rodin (1840-1917), que fue inaugurada por don Julio Rodríguez Martínez, ministro de Educación y Ciencia.

La exposición fue organizada por la Dirección General de Bellas Artes, con la colaboración de los Ministerios de Negocios Extranjeros y de Asuntos Culturales de Francia y del Museo Rodin, de París.

Entre las obras expuestas, la mayor parte de ellas esculturas en bronce, figuraron algunas tan conocidas como *El pensador* y *La puerta del infierno*, *El beso*, *Los burgueses de Calais*, *Balzac*, etc.

**Convenio
Educación-
Marina**

Los Ministerios de Educación y Ciencia y de Marina establecieron un convenio por el que se integran los centros dependientes de este último en el régimen ordinario del sistema educativo.

El Convenio fue firmado por los titulares de ambos Departamentos, profesor don Julio Rodríguez Martínez y almirante Pita da Veiga. El señor Rodríguez Martínez pronunció unas palabras en las que puso de relieve la gran honra que para su Departamento suponía el poder colaborar con la marina española. Seguidamente anunció que está en estudio un proyecto inovador que podría liberar del cumplimiento del servicio militar a los universitarios que cooperasen en trabajos de estudio e investigación en los países hispano-americanos.

**Convenio
Educación
y Ciencia-
Secretaría
General del
Movimiento**

Entre la Secretaría General del Movimiento y el Ministerio de Educación y Ciencia se firmó un convenio sobre transformación, clasificación y promoción de centros por el que se convierten en centros estatales doce de los hasta ahora dependientes del Consejo Escolar Primario, de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

Estos centros, con capacidad para 5.715 puestos escolares y 1.000 preescolares, están ubicados en las provincias de Alicante, Barcelona, Cádiz, Huelva, Málaga, Madrid, Santander, Valencia, Valladolid y Vizcaya.

El convenio fue firmado por el subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, don Rafael Mendizábal Allende, y el vicesecretario general del Movimiento, don Julio Gutiérrez Rubio.

**Colaboración
entre la
Universidad
y la empresa**

Entre los acuerdos adoptados en la reunión de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid figura la aprobación de las bases para la creación y constitución de una fundación que ha de relacionar a las universidades con sede en Madrid y a las empresas pertenecientes al censo de la Cámara.

Entre los fines más importantes se cuentan: el fomento y desarrollo de los cauces de conocimiento y diálogo entre la Universidad y la empresa; la búsqueda de medios de cooperación entre una y otra institución, para que este conocimiento les permita resolver los problemas que hoy día tiene planteados la empresa en orden a la formación de sus dirigentes, así como en el desarrollo de la investigación

técnica aplicada y correlativamente la reforma y modernización de las enseñanzas técnicas en general y formación permanente de posgraduados.

Esta fundación tenderá también a la promoción, protección y fomento de estudios e investigaciones sobre la Universidad y la empresa; la formulación de un inventario de necesidades mutuas, que deberán satisfacerse mediante la comunicación y el diálogo; actuar como centro de información y coordinación para las empresas que deseen establecer relaciones especiales en la Universidad, etc.

Visita a América del ministro de Educación y Ciencia

El ministro de Educación y Ciencia, señor Rodríguez Martínez, efectuó en la primera quincena del mes de septiembre una gira por diversos países iberoamericanos con la finalidad de poner en práctica un vasto programa de intercambio científico y técnico. Acompañaron al ministro el rector la Universidad de Granada, don Juan de Dios López González; el decano de la Facultad de Farmacia de dicha Universidad, don Rafael García Villanova; el catedrático de Edafología de la Universidad de La Laguna, don Enrique Fernández Caldas, y el director de Intercambio del Instituto de Cultura Hispánica, don José María Álvarez Romero.

Los países visitados fueron Colombia, Perú, Chile y Brasil, donde presentó a las autoridades rectoras de la educación el Programa de Cooperación Científica Iberoamericana, preparado por los Ministerios españoles de Educación y Ciencia y de Asuntos Exteriores, así como por el Instituto de Cultura Hispánica, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y las distintas universidades españolas.

Apertura de curso en la Universidad Complutense, de Madrid

Con la tradicional solemnidad, se celebró, bajo la presidencia del ministro de Educación y Ciencia, el acto de apertura de curso de la Universidad Complutense, de Madrid. Asistieron al acto altas autoridades del Departamento, autoridades académicas de la Universidad y claustro de profesores.

Tras la lectura de la Memoria del curso 1972-73 y de la primera lección del curso, hizo uso de la palabra el señor González Álvarez, rector de la Universidad, quien señaló como principales problemas de esta Universidad la dotación de cátedras, agregaciones y adjuntías, la creación de varios colegios universitarios, la necesidad de una mayor diversificación y de la implantación de un servicio de orientación vocacional y profesional, el fomento de la especialización, desarrollo del sistema departamental, implantación de la educación permanente, ayuda a la investigación e introducción de una mayor flexibilidad en el sistema educativo.

**Convenio
Educación
y Ciencia-
Ayuntamiento
de Barcelona**

Ha sido firmado un convenio especial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ayuntamiento de Barcelona.

Mediante el mismo se realizarán obras de construcción, adaptación y reforma de edificios con destino a centros escolares, a fin de transformar y adaptar sesenta centros en funcionamiento para que puedan ser utilizados como colegios de Educación General Básica, de conformidad con las directrices de la Ley General de Educación.

Estas transformaciones llevan consigo en la mayoría de los casos ampliaciones que permitirán habilitar nuevos puestos escolares.

Las obras, que se realizarán en el transcurso del trienio 1973-75, tendrán un importe de 336 millones de pesetas, de los cuales el Ayuntamiento barcelonés aportará el 20 por 100, y el Ministerio, el 80 por 100 restante.

**Creación
de centros
universitarios**

Por diversas disposiciones aprobadas en Consejo de Ministros han sido creados los siguientes centros universitarios:

Universidades

Universidad de Extremadura, en la que se integran los centros universitarios ubicados en Cáceres y Badajoz.

Facultades

Ciencias Químicas en San Sebastián (Universidad de Valladolid), Medicina de Badajoz, Derecho y Filología de Cáceres (Universidad de Extremadura).

Escuelas Técnicas Superiores

Arquitectura de La Coruña (Universidad de Santiago), Arquitectura de Las Palmas (Universidad de La Laguna), Ingenieros de Caminos, Puertos y Canales de Barcelona (Universidad Politécnica de Barcelona).

Escuelas Universitarias

Se han integrado en las Universidades las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura Técnica de las Universidades Laborales y la Escuela de Profesorado de Enseñanza General Básica del Centro de Orientación de Universidades Laborales de Cheste.

Creación de escuelas de profesorado de Enseñanza General Básica de Barcelona (Universidad Autónoma de Barcelona) y Estudios Empresariales de Badajoz (Universidad de Extremadura).

Colegios Universitarios

Jerez (Universidad de Sevilla), «Luis Vives», de Madrid (Universidad Autónoma de Madrid); «San Pablo», de Valencia (Universidad Politécnica de Valencia); Ciudad Real (Universidad Complutense de Madrid), «Abad Oliva», de Barcelona (Universidad de Barcelona); «Cunef», de Madrid (Universidad Complutense de Madrid); Huesca (Universidad de Zaragoza) y Zamora (Universidad de Salamanca).

Centros regionales de la UNED

Cervera (Lérida), Motril (Granada) y Albacete.

ESTADOS UNIDOS

Informe sobre la Educación Superior

En octubre de 1973, la Comisión Carnegie de Educación Superior de los Estados Unidos de América publicó su informe final: «Priorities for Action. Final Report of the Carnegie Commission in Higher Education». El informe recoge las principales observaciones de la Comisión desde su creación en 1967. Durante esta época la Comisión Carnegie elaboró 21 informes sobre la educación postsecundaria en los Estados Unidos. La Comisión realizó su estudio con la ayuda financiera de la Fundación Carnegie, de carácter privado, y se espera que sus recomendaciones no tendrán un efecto directo sobre la política educativa oficial, que es competencia del Gobierno federal y de los Estados federados.

FRANCIA

Reforma del segundo ciclo de Enseñanza Superior

El nuevo proyecto de reforma del segundo ciclo de los estudios superiores ha provocado reacciones opuestas entre los organismos responsables de su deliberación. La Conferencia de Presidentes de Universidad aprobó el proyecto, que, a su vez, fue rechazado por el Consejo Nacional de la Enseñanza Superior e Investigación (CNESER). Igualmente el Sindicato Nacional de la Enseñanza Superior y la Federación Nacional Autónoma de la Enseñanza Superior han expresado sus críticas.

El proyecto de reforma prevé conceder un margen más amplio de iniciativa a las universidades en la definición de los programas y en la organización de las enseñanzas. Precisamente esta autonomía, que aprueban los presidentes, es la que preocupa al Consejo Nacional y a los dos principales sindicatos de profesores.

La Conferencia de Presidentes, al aprobar el proyecto, pidió al ministro un plazo de tiempo para abrir un período de consultas con los Consejos de Universidad acerca de los procedimientos y criterios de habilitación para dispensar los diplomas, las modalidades de paso de los estudiantes a otras universidades, la publicidad de los programas y los métodos de evaluación de cada universidad.

Los representantes de los profesores y estudiantes en el CNESER han solicitado que se establezcan programas nacionales de enseñanzas bien definidos y que se limite así la autonomía de las universidades en materia de organización de estudios. Temen la competencia entre los centros, perjudicial a las pequeñas universidades o a las de nueva creación.

(Le Monde.)

Enseñanza secundaria

La Confederación Nacional de Grupos Autónomos (CNGA), organización de profesores de enseñanza secundaria, ha examinado la reforma, actualmente en gestación, del segundo ciclo de enseñanza secundaria. Varios principios deberán guiar, a juicio de esta organización, a los autores de esta reforma: la enseñanza deberá, a la vez, ser provechosa al mayor número y no sacrificar a quienes tienen aptitudes para una formación de alto nivel; deberá ser al mismo tiempo liberal y laica, respetar las conciencias y el pluralismo de opiniones; deberá tender a diversificar los tipos de enseñanza.

De forma más concreta, la CNGA estima que el segundo ciclo deberá asegurar a los alumnos una enseñanza «modular». Opuestos a la idea de crear un «tronco común» en la enseñanza secundaria, la confederación señala que sería preciso arbitrar enseñanzas de recuperación en las disciplinas básicas.

Los profesores autónomos piensan que, al menos durante los dos últimos años del segundo ciclo, la enseñanza se debería dispensar por materias y no por clase, como ocurre en la actualidad. Los alumnos tendrían una mayor libertad, de año en año, para elegir las disciplinas que desean estudiar. Este sistema llevaría a un programa compuesto únicamente de opciones.

(Le Monde.)

Enseñanza técnica

La economía familiar y social, en adelante, se impartirá en todas las secciones de los centros de enseñanza técnica, que preparan para la obtención del certificado de aptitud profesional. Su objetivo principal es proporcionar a los adolescentes mayores de catorce años una formación práctica, ligada a la formación teórica, junto con una formación hu-

mana, que les permita asumir las responsabilidades de la vida cotidiana, favorecer su inserción activa en la vida social y prepararles así a la vida adulta.

Los temas de estudio se dejan a la iniciativa del profesor de economía familiar dentro de un área que cubre tres campos: educación sanitaria, educación del consumidor, vida familiar y social. La información sexual se integra en estos programas.

(Le Monde.)

Acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la ORTF

El Ministerio de Educación Nacional y la ORTF han llegado a un acuerdo para coordinar sus acciones en el campo educativo. El acuerdo es el resultado de ocho meses de negociaciones difíciles entre dos monopolios: monopolio de la antena y monopolio de la escuela. Se trataba de regular las interrelaciones entre los dos sectores: la educación nacional defiende el «derecho a la antena» y la ORTF reivindica su participación en la misión educativa.

En el acuerdo, ambas partes se comprometen a «definir una política general de acción educativa a través de la radio y la televisión» y a «asociar sus competencias y recursos».

Conforme al acuerdo, la ORTF «toma nota del volumen global de horas de radio y televisión actualmente puestos a disposición del Ministerio de Educación Nacional» y reconoce que «los organismos productores de emisiones dependiendo de la educación nacional guardan la libertad de concepción de sus emisiones», y que el Ministerio es «dueño de su contenido». Por su parte, la educación nacional reconoce «la responsabilidad general que incumbe a la ORTF tanto sobre el plano de la programación como en su calidad de difusor». El Ministerio se compromete a comunicar anualmente a la ORTF la serie de emisiones que desea difundir para el año siguiente.

(Le Monde.)

Las orientaciones de la política educativa

El ministro de Educación Nacional, señor Fontanet, presentó su programa el 5 de junio de 1973 ante la Asamblea Nacional. De su declaración ofrecemos un amplio resumen.

Comenzó su intervención señalando que «durante los últimos quince años la educación nacional ha cambiado de dimensión y de naturaleza». Pero hoy interesa concentrar la atención sobre los problemas cualitativos «que nacen del cambio de naturaleza de la educación nacional y cuyas soluciones no pueden diferirse por más tiempo». En efecto, «la enseñanza, la vida escolar, el aparato educativo se muestran inadaptados en una sociedad en rápida evolución». La situación es más penosa si se tiene en cuenta que «la escuela,

más que cualquier otra institución, es el corazón de la comunidad nacional, la fuente de nuestro futuro, la palanca principal de la democratización y promoción social».

Para el señor Fontanet lo que en el fondo se debate «es la renovación de nuestra política educativa, a fin de adaptarla a las necesidades de nuestra nueva sociedad, de una escuela que ha cambiado, de una juventud diferente a la que nosotros pertenecemos».

Para la renovación de la política educativa habrá que tener en cuenta tres objetivos, que harán posible la transformación de la enseñanza: la adaptación de los métodos de enseñanza, la orientación escolar, la descentralización de la gestión educativa.

La adaptación de los métodos de enseñanza

Respecto a este primer objetivo, el ministro precisa: «Reformar en profundidad nuestra pedagogía, que apenas ha evolucionado desde hace decenios, es una necesidad impuesta por las transformaciones acaecidas en la sociedad y en la escuela misma.» Por ello, «los programas de segundo grado deben conceder mayor importancia a una serie de nuevas disciplinas más abiertas al mundo contemporáneo: la tecnología o iniciación económica y social». Tampoco «la educación nacional puede guardar a sus alumnos en la ignorancia acerca de las cuestiones de la sexualidad». En este punto el ministro señala la distinción entre información y educación sexual y las tareas y responsabilidades que competen a cada uno. «La enseñanza pública no puede intervenir en este campo (la educación de la vida afectiva), reservado a la conciencia personal de cada uno».

Más adelante, el señor Fontanet se refirió a la renovación de los métodos de enseñanza. Esta renovación debe efectuarse en dos direcciones: un desarrollo del trabajo independiente y la introducción de la llamada pedagogía de las opciones. El trabajo independiente implica la disminución de los cursos magistrales y un aumento del tiempo consagrado a las tareas que requieren una mayor iniciativa personal de los alumnos (investigaciones sobre diversos documentos, etcétera).

La orientación escolar

El señor Fontanet, al aludir a este objetivo, puso de relieve la inquietud que sienten los jóvenes ante su porvenir profesional, angustia debida en parte a «la insuficiencia de la orientación escolar». El ministro recordó el reciente decreto que simplifica y mejora los procedimientos de orientación escolar en el segundo grado, lo que permitirá «un diálogo más claro y más continuo entre los educadores y las familias».

La descentralización de la gestión educativa

Tras exponer las notas positivas de la organización nacional de la enseñanza, el ministro insistió en que ello no justificaba la persistencia de la centralización. Por otro lado se preguntó: «¿Cómo imaginar la realización de las reformas pedagógicas que pretendemos sin que se conceda a los directores de los centros, a los profesores y a sus equipos una autonomía suficiente en la organización de la enseñanza y de la vida escolar y en la utilización de ciertos créditos?»

El señor Fontanet prosiguió su exposición, señalando que la transformación de la enseñanza sobrepasa el marco de unas técnicas pedagógicas o administrativas, no siendo suficientes unas simples normas legislativas o reglamentarias. «Es necesaria una adhesión efectiva de los profesores, de las familias, de la opinión pública. Por ello vamos a organizar una amplia consulta nacional para saber lo que piensan los franceses acerca del futuro de la escuela y cómo acogerán el proyecto a que hoy nos referimos.»

En la segunda parte de su intervención, el ministro presentó las diversas reformas en curso y los proyectos que se están elaborando:

— Enseñanza elemental

Habrà que tomar tres tipos de medidas:

- acelerar el desarrollo de las escuelas maternas;
- modificar la pedagogía en la escuela elemental según las nuevas fórmulas pedagógicas;
- proseguir la política de formación continua de los maestros, completándola con una renovación profunda del contenido de las enseñanzas impartidas en las escuelas normales.

— Enseñanza de segundo grado

En cuanto al tipo de pedagogía aplicable al primer ciclo, el señor Fontanet afirmó que todos los niños deben recibir una formación general de base, «pero las vías de acceso a esta formación de base deben diferenciarse según la aptitud de los alumnos y la forma de su inteligencia. Ofrecer la misma enseñanza para todos conduciría en la práctica a resultados contrarios a la democratización. La verdadera igualdad de oportunidades tiene en cuenta las enseñanzas diferenciadas, a condición de que organice la ayuda a los más débiles por el desarrollo sistemático de una pedagogía de apoyo».

Respecto al segundo ciclo, el ministro preconiza que sea más general y permita al candidato al bachillerato un amplio abanico de posibles orientaciones.

— *Los centros superiores*

En este tema el ministro estima que las universidades deben insertarse en sus regiones, que deben estimularse sus iniciativas innovadoras y que es preciso desarrollar en las instituciones universitarias células de orientación e información de los estudiantes.

— *La gratuidad de la enseñanza obligatoria*

El ministro recordó el deseo del Estado de aliviar a las familias de los gastos de acceso a los estudios durante la escolaridad obligatoria. Para el segundo ciclo de segundo grado, se trata ante todo de repartir mejor la ayuda en favor de las familias más desfavorecidas. En la enseñanza superior habrá que impulsar la política de préstamos a los estudiantes.

— *El personal de la educación nacional*

El señor Fontanet expresó la voluntad del Gobierno de «dar a los agentes de la educación nacional una situación digna de su misión» y que su preocupación era de «confiar lo más posible a los titulares el cuidado de asegurar el servicio público de la educación nacional y dar progresivamente a la mayoría de los auxiliares actualmente en servicio la garantía del empleo».

— *Los medios para las reformas*

En opinión del ministro, las reformas cualitativas anteriores tendrán un costo pequeño en comparación con el conjunto de gastos ordinarios de la educación nacional y con la importancia de los resultados a alcanzar. Sin embargo, el ministro desea que se aumenten los créditos de su Ministerio, porque la presión de las necesidades cuantitativas permanece y en última instancia corresponderá al «Parlamento decidir si la nación consiente el esfuerzo que permitirá dar al Estado, y principalmente a la educación nacional, los medios con los que responder a las exigencias del progreso de nuestra sociedad».

(*L'Education.*)

**Enseñanza
secundaria**

Durante el Congreso de la Federación de Padres de Alumnos de la Enseñanza Pública (FPEEP), el ministro de Educación Nacional, señor Fontanet, se ha referido a algunos aspectos de la reforma de la enseñanza secundaria.

El ministro aludió a dos temas que considera fundamentales: la renovación de la pedagogía y la orientación profesional y escolar de los jóvenes. «Jamás he creído —declaró— que exista una antinomia entre la adquisición de una cultura y la preparación a la vida activa... Es a nivel de los progra-

mas por los que hay que empezar esta unión». La tecnología o la iniciación económica y social forman parte, señaló, de las «nuevas disciplinas, más abiertas al mundo contemporáneo».

Por lo demás, prosiguió el ministro, «la educación nacional no puede mantener a sus alumnos en la ignorancia de las cuestiones de la sexualidad, pero conviene distinguir a este respecto entre la información y la educación. Pertenece a la escuela dispensar con la progresividad, prudencia y el tacto necesarios la información sobre las realidades anatómicas y fisiológicas de la procreación, que forman normalmente parte de las ciencias naturales». Pero «la educación de la vida afectiva entra en relación con principios filosóficos, morales o religiosos, en los que la enseñanza pública no puede intervenir. Por ello las actividades educativas podrán organizarse con el apoyo de personas cualificadas... según fórmulas facultativas y pluralistas. Las asociaciones de padres tendrán evidentemente en este campo un papel de primer orden».

El señor Fontanet insistió en la necesidad de «ofrecer a los alumnos más libertad e iniciativa en su trabajo». «Esta mayor libertad e iniciativa no significan una disminución del esfuerzo... Un desarrollo semejante implica que se prepare a los maestros para el nuevo papel que tendrán que desempeñar.» Y en este sentido, el ministro anunció que el proyecto de creación de centros de formación profesional de maestros de segundo grado se integrará en su día a la ley de Enseñanza Secundaria.

Aludiendo al sistema actual de orientación, señaló su carácter rígido, poniendo de relieve que la reforma de los procedimientos de orientación tendrá su complemento en la renovación de los programas de forma que «los jóvenes no se especialicen demasiado pronto».

(Le Monde.)

GRAN BRETAÑA

Programa educativo del Partido Laborista

La educación es una de las áreas prioritarias del Programa para Gran Bretaña, elaborado por el Partido Laborista y publicado recientemente. Dentro de esta área, el Programa concede especial importancia a la democratización de la educación. «La definición tradicional de la igualdad de oportunidades en educación no ha probado ser, por sí misma, un principio adecuado para responder a las diversas necesidades de la gente o para compensar los factores sociales que limitan la capacidad de la mayoría para beneficiarse de las oportunidades ofrecidas». «Creemos—dice el Programa—que la educación puede contribuir en grado im-

portante a la tarea de dar más profundidad y sentido a la democracia. Y la cualidad de nuestra democracia es un elemento importante en la cualidad de nuestra vida, de la cual la educación forma parte. Por esta razón la democratización en todos sus aspectos debe ser el tema fundamental de la reforma educativa en la década de los setenta.»

Educación pre-escolar

El próximo Gobierno laborista, señala el Programa, proporcionará suficientes puestos escolares para permitir que el 90 por 100 de los niños de cuatro años de edad y el 75 por 100 de los de tres años asistan a centros de educación pre-escolar.

Educación hasta los dieciséis años

«Nuestro objetivo es establecer un sistema único de educación desde la enseñanza pre-escolar hasta los dieciséis años.» Será un sistema nacional, pero no uniforme. Se suprimirá la práctica de seleccionar a los niños según su capacidad para entrar en las diversas escuelas secundarias.

La educación de los alumnos de dieciséis-dieciocho años de edad

Todos los estudiantes deberían en principio poder continuar su educación y tener una amplia gama de facilidades. El Partido Laborista dedicará especial atención a la formación profesional y la educación permanente de los jóvenes que abandonan el sistema educativo después de la escolaridad obligatoria.

Educación de adultos

Se creará un Servicio de Educación para adultos de todas las edades, atendido por las autoridades locales, universidades y escuelas politécnicas y otras instituciones de carácter voluntario como la Worker's Educational Association.

Profesorado

El Programa reconoce que la calidad de los profesores y la necesidad de tener un número adecuado de maestros son asuntos de vital importancia para el éxito de la política educativa. Por ello se incrementará el número de maestros en las escuelas primarias: no existe un fundamento sólido para pensar que los niños de las escuelas primarias pueden recibir sus enseñanzas en grupos más amplios que los de la enseñanza secundaria.

(The Times Educational Supplement.)

**Elevación
de los
derechos
de matrícula
e inscripción
en la
Enseñanza
Superior**

Ha entrado en vigor la ley reguladora del aumento de los derechos de matrícula de 200 a 1.100 florines. La subida es el resultado de una política gubernamental basada sobre el punto de vista de que quienes se benefician de instalaciones colectivas, financiadas con fondos colectivos, deben contribuir a cubrir los gastos originados por aquéllas. Se ha señalado que los derechos de matrícula no se habían aumentado desde 1954, en tanto que en el período 1954/70 los gastos por estudiante habían pasado a ser de 1.800 florines a 19.000. La ley regula las exenciones, reducciones y reintegros de matrícula para diversas categorías de estudiantes.

Por otro lado, está en estudio la introducción de un nuevo sistema de financiamiento de los estudios, que haga posible la total ejecución de la ley aprobada.

(Boletín de la Fundación Universitaria Neerlandesa de Cooperación Internacional.)

**«Numerus
clausus»
en la
Enseñanza
Superior**

En el curso académico 1972/73 entró en su segundo año de validez la ley sobre matrícula de estudiantes universitarios. En virtud de ella se fijó la cifra de alumnos de primer año de cinco ramas de estudio. En Medicina fueron admitidos 1.690 alumnos de primer año, en tanto que se habían presentado 3.263 solicitudes; en Biología se matricularon 640, contra 897 solicitudes; en Odontología 330 (excluida la Universidad de Amsterdam), de un total de 807 solicitudes; en Veterinaria 170, contra 312 solicitudes, y en Geografía Social 520 (excluida la Universidad de Amsterdam), de 735 solicitudes. La Universidad de Amsterdam sólo ha hecho una propuesta de limitación de matrícula en Medicina.

En el actual año académico 1973/74 se ha ampliado de nuevo el límite de estudiantes en la mayoría de las universidades, alcanzando a las Facultades de Farmacia, Geología, Geografía Física y Ciencias Sociales.

A causa del establecimiento del *numerus clausus* varios centenares de estudiantes se han matriculado en las universidades belgas.

(Boletín de la Fundación Universitaria Neerlandesa de Cooperación Internacional.)

**Mayor
importancia
a la Enseñanza
Primaria**

El V Plan de Educación, en vías de realización, supone en muchos aspectos una ruptura con la política educativa tradicional.

Se van a dedicar a educación unos 1.200 millones de libras, cantidad que sobrepasa con mucho los gastos consagrados a educación en cualquiera de los planes educativos anteriores.

Una parte considerable de esta cifra se invertirá en educación primaria. Los planificadores de la educación han señalado, que situar la educación universitaria a la cabeza de las prioridades, a expensas de la educación primaria, ha traído como resultado la formación de una élite educada mientras permanecía una gran masa de analfabetos. Más de veinticinco años después de la independencia, siete de cada diez indios no saben leer ni escribir.

Los mayores obstáculos a la expansión de la enseñanza primaria son el bajo nivel de inscripciones y el alto grado de abandonos. Los planificadores esperan educar a todos los niños comprendidos entre los seis y los once años de edad y un 75 por 100 de los de edad entre once y catorce para 1979. La tarea será difícil. En el grupo de edad seis-once años se tendrán que matricular, en los próximos cinco años, unos doce millones de niños y unos seis millones de niños comprendidos entre los once y los catorce años de edad.

En un país eminentemente agrícola, donde los niños constituyen un elemento laboral valioso en el marco familiar, y en donde existe un amplio prejuicio contra la asistencia de las niñas a la escuela, lograr este alto porcentaje de inscripciones será bastante problemático.

En las poblaciones rurales los períodos escolares se dispondrán de tal forma que coincidan con las épocas de menor actividad agrícola y los alumnos podrán entrar, dejar y reingresar en la escuela en diferentes épocas según su propia conveniencia.

En la enseñanza secundaria, sobre todo en los centros rurales, los conocimientos profesionales que se impartan estarán relacionados con el trabajo que es peculiar dentro de esa área geográfica.

En el campo universitario, la política educativa se orientará hacia la creación de una universidad a distancia, siguiendo el modelo británico.

(The Times Educational Supplement.)

Reforma del sistema educativo

En marzo de 1972 la Junta militar peruana emprendió una reforma de la enseñanza, objeto de una ley general de educación que pretende transformar desde sus cimientos el sistema educativo del país.

Los reformadores han intentado resolver dos de las principales dificultades que se presentan a los países menos desarrollados a la hora de renovar su enseñanza: la falta de medios financieros y la casi imposibilidad de una rápida democratización.

El bajo nivel de instrucción de la población (un habitante de cada tres es todavía analfabeto) y el carácter privilegiado y clasista del sistema educativo vigente hacen que la reforma deba plantearse a largo plazo (se espera que en el plazo de diez años la reforma hará desaparecer el analfabetismo, acelerará el desarrollo social de las zonas más desfavorecidas, etc.).

En un artículo publicado en la Revista *Perspectives*, de la Unesco (núm. 4, 1972), Augusto Salazar Bondy, presidente del Consejo Superior de Educación del Perú y una de las personalidades que han participado en la elaboración de la reforma, aborda las grandes directrices de esta renovación educativa. Esta reforma —escribe Salazar Bondy— comprende diversas ideas básicas: redefinición de la noción de educación y de los roles educativos; redefinición de los fines y de los objetivos de la educación nacional; establecimiento de un nuevo sistema y la aplicación de nuevas formas de organización de la enseñanza; la importancia dada a la participación de la comunidad en la educación.

La reforma de la enseñanza peruana pone fin al carácter exclusivo del papel de la escuela en la educación. «En adelante el proceso educativo aparece como una operación humana que engloba las circunstancias más diversas de la vida personal y no excluye ninguna de las etapas del desarrollo del individuo ni las diferentes manifestaciones de la actividad colectiva.» La nueva noción de educación implica, por otra parte, la consideración de la educación permanente: la reforma educativa peruana insiste en una educación que «debe ser pensada y realizada como una vía hacia el desarrollo integral de la persona en el contexto histórico del Perú», es decir una educación basada en la experiencia del trabajo y de la vida, preocupada por la formación del hombre y de la familia en todas las circunstancias.

En el nuevo sistema educativo es fundamental la idea de la participación directa de la comunidad. Los profesores, los padres de los alumnos, las autoridades locales y sindicales son corresponsables de la educación. Todos ellos cons-

tituyen un «consejo educativo comunal» que tiene a su cuidado los llamados «núcleos educativos comunales». Estos núcleos son unidades organizativas de base para la administración de la educación en un territorio concreto. El director del núcleo es designado por el Ministerio de Educación entre una terna de candidatos propuestos por el consejo.

Los programas educativos se dejarán en cierta medida a la iniciativa de estas comunidades locales, expresión de las realidades territoriales. El control periódico de los conocimientos se asegurará mediante un sistema de evaluación nacional.

Ningún ciudadano podrá acceder a la universidad sin haber seguido durante tres o cuatro años una enseñanza profesional. Se establece así un lazo de unión entre la educación y el trabajo; esta vinculación se lleva también a la práctica mediante la renovación y adaptación de los programas educativos a la realidad profesional, la utilización de los centros de trabajo como medios educativos y la eliminación de la diferencia entre cultura general y formación manual.

(Le Monde.)

SUECIA

Exito de las experiencias de radio y televisión

El informe final que acaba de publicar el Comité de Radio y Televisión Educativa (conocido como el Comité TRU) contiene los resultados de las actividades experimentales entre 1967 y 1972, cuyo coste total fue de 16 millones de coronas suecas.

En 1967 el ministro de Educación creó el Comité como un servicio de investigación, experimentación y producción. El desarrollo técnico y el resultado de las experiencias realizadas, en Suecia y en el extranjero, en el campo de los medios de comunicación de masas aplicados a la educación, suscitaron la esperanza de que los medios audiovisuales favorecerían la eficacia y racionalización del sistema educativo. El Comité asumió la responsabilidad de estudiar los efectos de la introducción de estos medios en todos los niveles educativos, así como la planificación y realización de experiencias de producción y evaluación del material audiovisual. Esta triple función de investigación, experimentación y producción formaba parte del programa de reforma global de la educación en Suecia.

El Comité quedó integrado por representantes de los organismos oficiales de educación y de otras asociaciones interesadas. La peculiaridad de que existiese una unidad de

producción de documentos audiovisuales (TV, radio, material impreso, películas) constituía un hecho único para un comité gubernamental.

El informe final recoge una estimación de las experiencias realizadas en la *educación secundaria* que coincidieron con la introducción de nuevos planes de estudio, y que se concentraron en la enseñanza individualizada y en la reducción del tiempo consagrado por los profesores a la transferencia de la información. En la *enseñanza superior* la doble preocupación de los responsables de las experiencias que se llevaron a cabo fue, de una parte, remediar la penuria de profesores especializados en ciertos sectores de esta enseñanza, y de otra, favorecer la racionalización y mejora cualitativa de la enseñanza universitaria. En el primer caso, el objetivo era suplir la deficiencia mediante cursos especiales. En el segundo, el objetivo fue desarrollar los principios de la tecnología educativa para la elaboración de sistemas educativos que utilizasen los medios audiovisuales. Se llegó así a la producción de unidades educativas multi-media rigurosamente estructuradas, de las que se beneficiaron los estudiantes inscritos en las universidades suecas.

(Report of the Committee.)

SUIZA

Reforma de la Universidad de Ginebra

El Gran Consejo del cantón de Ginebra ha adoptado un proyecto de ley sobre la universidad reformando este centro. La principal novedad radica en la introducción de la participación en la gestión a todos los niveles. Las secciones, las facultades y la universidad serán administradas por consejos integrados por representantes de los profesores, estudiantes y del personal administrativo. El Consejo de la Universidad estará compuesto de doce profesores, seis miembros del profesorado no numerario, seis estudiantes y tres representantes del personal administrativo y técnico. El rector será elegido por este Consejo. Por otra parte, existirá un «Consejo Académico» integrado por representantes de la universidad y personalidades exteriores a fin de asegurar los lazos con «las colectividades económicas, sociales y culturales».

(Le Monde.)

TURQUIA

Reforma de la legislación universitaria

La nueva Ley de Reforma Universitaria puede cambiar el futuro de la enseñanza superior en Turquía. La ley prevé una supervisión y vigilancia estatal de todos los asuntos universitarios, académicos y administrativos, por un Comité encabezado por el primer ministro y del que forman parte los ministros de Educación Nacional y Justicia, los presidentes de las tres principales universidades y un miembro elegido por el Consejo Nacional de Seguridad.

El Comité podrá investigar asuntos disciplinarios y encargarse de la administración universitaria en caso necesario.

El artículo 60 de la ley propone que cualquier miembro de la facultad que sea declarado culpable de atentar en menoscabo de la unidad estatal y nacional sobre la base de diferencias de lengua, raza, religión, perderá su posición universitaria.

(The Times Higher Education Supplement.)

URSS

Prioridad a la formación ideológica y técnica de especialistas

El Soviet Supremo, en agosto de 1973, adoptó una nueva ley fundamental sobre la educación nacional, la primera desde hace quince años. En el sector universitario, las nuevas normas—que entrarán en vigor en enero de 1974—conceden prioridad a «la preparación de especialistas altamente cualificados». Esta formación comprenderá el estudio de la teoría marxista-leninista y un amplio bagaje de conocimientos teóricos y prácticos.

Otra de las grandes tareas que la ley consagra, no es ya la investigación, sino la educación en una serie de cualidades personales a quienes vayan a cursar estudios superiores. Se insiste y refuerza el perfil ideológico de los estudiantes. Estos alumnos deberán poseer conciencia política y moral y sentimientos socialistas, internacionalistas y patrióticos.

El tercer objetivo será la formación de los especialistas a la luz de la demanda actual de producción.

Kiril Mazurov, vicepresidente del Consejo de Ministros, afirmó durante las sesiones del Soviet Supremo, que entre 1971 y 1975 se pensaba formar a nueve millones de trabajadores especialistas; esta misma cifra serán los especialistas que se pretende formar en la enseñanza superior y en la secundaria.

(The Times Higher Education Supplement.)

**Coloquio
sobre
la política
europea
de Enseñanza
Superior**

Del 12 al 14 de abril de 1973 se celebró en Brujas un Simposio internacional bajo el título «*Hacia una Política Europea de Educación Superior*», organizado por el Colegio de Europa, en colaboración con la Fundación Europea de la Cultura y el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (Nueva York).

El objetivo del coloquio era definir las funciones y tareas que a escala europea deben asumir hoy las universidades y su contribución, mediante la cooperación, a la solución de nuevos problemas de la sociedad contemporánea, de interés común, que sobrepasan el marco nacional.

Todas las sesiones y discusiones giraron en torno a la idea de la cooperación interuniversitaria entendida como algo más que el reconocimiento mutuo de títulos y diplomas. La cooperación entre las universidades forma parte de su vocación propia y debe ejercerse en el campo de la educación inicial, de la formación permanente, de la investigación y de la gestión. Para ello, las universidades europeas deben adoptar una dimensión nueva: la dimensión europea como una perspectiva natural de su actuación. Tal era la principal conclusión del coloquio universitario celebrado en Grenoble en 1970 y que serviría como marco de referencia para el estudio de la función de servicio público que corresponde a las universidades.

Las *conclusiones generales* del coloquio de Brujas fueron presentadas por Ladislao Cerych, director del Proyecto de Educación del Plan Europa 2000, de la Fundación Europea de la Cultura. En su exposición, el doctor Cerych se refirió a las dos ideas fundamentales en las que se había basado el Simposio:

- existen graves problemas de desarrollo político, económico, social y cultural que necesitan soluciones europeas. Las universidades europeas deben prestar su colaboración indispensable en la elaboración de estas soluciones;
- esta aportación de las universidades puede convertirse en un catalizador de la cooperación interuniversitaria.

Cuatro fueron las conclusiones de los debates de Brujas:

1. Las universidades deben desarrollar su función de servicio público. Se está de acuerdo en la importancia y necesidad de incrementar las relaciones entre la universidad y la sociedad. Especial relevancia adquiere en este terreno la tarea común que deben realizar las universidades para la mejora de la calidad de la vida.

2. Si la enseñanza superior europea quiere responder a estas tareas deberá emprender profundas transformaciones estructurales en sus sistemas de enseñanza. En algunos casos, tal vez sean necesarias nuevas instituciones del tipo de la Open University. La mayor dificultad para las reformas estructurales proviene de la resistencia al cambio.

3. La cooperación interuniversitaria, entendida como una asociación de las universidades para la ejecución de tareas comunes, es deseada por las universidades europeas. El problema principal radica en el mecanismo adecuado para la cooperación y los recursos necesarios. Los medios materiales existen. La experiencia del «Plan Europa 2000», de la Fundación Europea de la Cultura, demuestra que en Europa los recursos de financiamiento privados se pueden movilizar en gran escala. Pero a menudo el auténtico problema para las universidades es el de saber formular sus proyectos de investigación y conocer a dónde dirigir sus proposiciones

4. La última consideración se refiere a las deseables relaciones entre las universidades europeas y la Comunidad Europea.

Será necesario algún mecanismo que permita la comunicación mutua entre la Comunidad Europea y las universidades.

Este mecanismo podrá ser la ya creada Fundación Europea para la mejora de las condiciones y calidad de la vida. Probablemente, como ha puesto de relieve este coloquio, los problemas de la calidad de la vida son precisamente aquellos en los que están más dispuestos a cooperar las universidades.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS

Proyecto de Universidad de las Naciones Unidas

A fines del año pasado la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la creación de una universidad internacional que llevará el nombre de Universidad de las Naciones Unidas.

La Asamblea General, al aprobar esta creación, pidió al secretario general de las Naciones Unidas el establecimiento, en estrecha cooperación con la UNESCO, de un Comité Fundacional de esta universidad, encargado de definir, lo más detalladamente posible, sus objetivos y principios y redactar el proyecto de Carta de la Universidad de las Naciones Unidas.

A lo largo de 1973, el Comité Fundacional ha mantenido diversas reuniones y aprobado el texto de un proyecto de

Carta que deberá someterse a la Asamblea General de las Naciones Unidas en la sesión de otoño de 1973, por intermedio del Consejo Económico y Social de dicha Organización.

La futura universidad estará administrada por un Consejo de universidad y dirigido por un rector. No se situará en un centro único, sino que comprenderá una red de centros o unidades de investigación y de formación en varios países. Japón ha presentado ya su candidatura para que la sede central se instale en su territorio.

Las enseñanzas que se impartirán se situarán a nivel del tercer ciclo (doctorado). La investigación que se lleve a cabo en esta universidad se orientará hacia los grandes problemas de la sociedad contemporánea y del progreso humano (demografía, polución, recursos, etc.)

El proyecto de Carta propone que el Consejo de la universidad se componga de 24 miembros, la mitad nombrada por el secretario general de las Naciones Unidas y el director general de la UNESCO y la otra mitad elegidos por el Consejo mismo. La universidad gozará de libertad académica y de autonomía completa. Las lenguas oficiales de la universidad serán las de la Organización de las Naciones Unidas y de la UNESCO: inglés, árabe, chino, español, francés y ruso.

UNESCO

Déficit presupuestario de la Organización

El Consejo Ejecutivo de la UNESCO se reunió en París el 12 de septiembre, bajo la presidencia del director general, señor R. Maheu, con objeto de solicitar la convocatoria de una conferencia general extraordinaria de esta Organización para obtener créditos suplementarios.

La finalidad esencial de esta reunión del Consejo fue arbitrar los medios con los que hacer frente al déficit de la UNESCO que se eleva a la cifra de 23.700.000 dólares, es decir, casi una quinta parte del presupuesto total. Según el señor Maheu este déficit tiene dos orígenes distintos: la inflación mundial que ha provocado un déficit de 7.847.000 dólares y la devaluación del dólar, que originó una pérdida de 15.852.000 dólares.

Convocada esta Conferencia General en París, en sesión extraordinaria, adoptó el 26 de octubre las proposiciones hechas por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO para hacer frente al déficit provocado por la inflación y la devaluación del dólar americano.

El Consejo Ejecutivo aprobó las proposiciones del director general de reducir ciertas actividades para absorber el

coste de la inflación, efectuar algunas economías suplementarias del orden de 1.600.000 dólares, y *pedir créditos excepcionales a los Estados miembros* para cubrir el déficit provocado por la devaluación.

(Le Monde.)

5.3 ESTADISTICA *

ESTADISTICAS DE PERSONAL

En enero de 1972, el Ministerio de Educación y Ciencia inició el pago de haberes a sus funcionarios mediante nómina confeccionada con ordenador en el Centro de Proceso de Datos. La aplicación del nuevo sistema se desarrolló de modo gradual, comenzando por los funcionarios del Magisterio en un primer grupo de 10 provincias, extendiéndose sucesivamente a las restantes para, en momentos posteriores, aplicarlo a los demás cuerpos y plantillas del Departamento, incluidos los funcionarios de los Cuerpos Generales con destino en Educación. En el momento actual, la totalidad de los funcionarios que perciben sus haberes con cargo al presupuesto del Departamento, incluidos funcionarios eventuales, interinos y contratados, está integrada en el sistema de pago. Son en total 170.000 perceptores, posiblemente la segunda nómina de Europa en número. Está ya prevista la extensión al personal de organismos autónomos y al destinado en países extranjeros.

Al margen de los diversos beneficios que ha supuesto la aplicación del ordenador al pago de retribuciones, tales como supresión de la prima de habilitación con cargo a los haberes del funcionario, simultaneidad en la percepción de los distintos conceptos retributivos, reducción de 8.000 a 700 del número de OP a tramitar en los servicios de Hacienda, etc., cabría destacar la fuente de suministro constante y actualizado de información estadística que constituye la nómina unificada y mecanizada. De hecho, se están facilitando unos datos de extraordinario valor y de los cuales se carecía, casi en absoluto, antes de la mecanización de los haberes. El apoyo estadístico para la política de personal que, en definitiva, condiciona todos los demás elementos del proceso educativo está siendo regular y amplio.

De la nómina se obtienen mensualmente las siguientes estadísticas y relaciones nominales de perceptores:

- Número de funcionarios, según cuerpo y provincia o universidad de destino.
- Número de funcionarios, según cuerpo y clases de complementos percibidos.
- Número de funcionarios, según cuerpo y clase de niveles de retribución.
- Estadística del personal contratado, clasificado por provincia de destino y tipo de función ejercida.
- Relaciones nominales de funcionarios que han sido alta o baja en su cuerpo, con exposición de la causa.
- Relaciones nominales de personal que ha sido alta o baja en régimen de contratación.

* La redacción de esta Sección está a cargo de la Subdirección General de Organización y Automatización de los Servicios.

Además, se facilita una información muy completa sobre la situación de cada crédito presupuestario a nivel de subconcepto, con indicación del gasto en el mes, gasto en el año y remanente.

La mecanización de la nómina ha permitido la elaboración de dos documentos: la tarjeta de identidad de todos los funcionarios, expedida de oficio, y la constitución, en servicios periféricos y centrales, de ficheros de personal con los datos básicos recogidos para la nómina y cuya renovación, en ocasión de cualquier modificación en los datos consignados, se produce en forma automática.

La información sobre personal se enriquecerá considerablemente cuando sea operativo el banco de datos, fichero mecanizado en cuya constitución ya se trabaja. El proyecto prevé la introducción en soporte de ordenador de datos personales, familiares, académicos y profesionales de todos los funcionarios del Departamento. Se facilitará la gestión de ciertos actos administrativos—reconocimiento de trienios, jubilaciones, expedición de certificaciones y hojas de servicios, resolución de concursos, constitución de tribunales, etc., además de producir, con la periodicidad que se estime necesaria, la explotación estadística simple o combinada—de todos los datos recogidos en el ordenador.

La instalación en los servicios adecuados de terminales conectados con el ordenador permitirá la introducción de datos para la permanente actualización de estos ficheros, así como el acceso a esta masa de información. No es necesario destacar el impulso y la agilización que este proyecto ha de producir en la gestión de personal del Departamento.

La educación en las revistas.

1. SISTEMAS EDUCATIVOS

Enseñanza secundaria en América Latina

CECILIO DE LORA: «Escuela y sociedad en América Latina». Revista *Razón y Fe*, núms. 908-909, septiembre-octubre de 1973.

El autor examina las relaciones «escuela-sociedad», centrándose en la escuela secundaria y utilizando los planteamientos de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en Medellín en 1968.

Desde un punto de vista sociográfico, señala primero que la creciente escolarización primaria, la demanda insatisfecha de escolarización en el sector secundario y sus crecientes desajustes estructurales están provocando una honda frustración social.

Analiza luego, dentro del contexto latinoamericano, la función escolar en la sociedad, mostrando la existencia de dualismos bien marcados que disgregan o congregan responsabilidades y esfuerzos de la sociedad y del sistema educativo, en su manifestación escolar, y que confluyen en la divergencia de la escuela y la sociedad. Esto provoca que, siendo la escuela un servicio social, entre otras funciones, no responda a las auténticas necesidades de la sociedad actual.

Las respuestas dadas por la escuela a la sociedad latinoamericana —escuela mimetizante de los desarrollistas y escuela ampliada de los marginalistas— han resultado igualmente sendas fuentes de frustración. En ninguno de estos casos la escuela se ha interrogado sobre su razón profunda de ser ni se ha comprometido en una respuesta creadora. Se ha llegado ya a un punto tal que, si la escuela quiere sobrevivir, debe reubicarse en el proceso educativo de manera nueva, con nuevas tareas a realizar dentro del cambio radical que reclama la sociedad de esta región. Huyendo de las posturas extremistas, el autor afirma que se hace necesaria una interacción permanente del cambio estructural con los mecanismos que permitan, a su vez, el cambio de mentalidad.

Lora cree que la nueva solución debe estar en recuperar la antigua razón de ser de la escuela como «porción reflexivamente crítica de la sociedad, que tiene como función específica la de despertar la conciencia creativa de los ciudadanos que en ella confluyen de diversas maneras, para ser con ellos constructora de un orden nuevo y siempre renovado». Esto no puede cumplirse sin la participación de la sociedad en el quehacer escolar y sin

la presencia de éste en la amplia tarea de crear una sociedad realmente humana. En definitiva, «la escuela frente a la sociedad sólo tiene razón de existir cuando llega a ser auténtica comunidad educativa».

Sistema educativo en China

FAN KEH LI: «La educación en China». Revista *Razón y Fe*, núms. 906-907, julio-agosto 1973.

Tras un rápido examen de la historia educativa china, desde la dinastía de los Han (siglo II a. de J. C.) hasta la llegada al poder del partido comunista, el autor analiza con cierto detalle su evolución durante los años cincuenta y sesenta hasta llegar a la reforma de la educación durante la revolución cultural de 1966.

Analiza, a partir de este momento, los principios en que se han basado las reformas de cada uno de los niveles —primaria en 1968, secundaria en 1969 y enseñanza superior en 1970 y 1971— para concluir aludiendo a lo que considera principales realizaciones. Entre éstas destacan las diversas modalidades de reclutamiento de estudiantes, la transformación de los métodos de enseñanza y de los programas y la reunión de las escuelas y de las fábricas.

Educación y desarrollo

ANDREW ZIMBALIST: «La expansión de la educación primaria y el desarrollo capitalista: el caso de Chile». *Revista del Centro de Estudios Educativos*, número 2. México, abril-mayo-junio 1973.

La idea fundamental del artículo es demostrar que la aparición de las formas de producción capitalistas hace necesaria la utilización de nuevas formas que aseguren a las clases dominantes la integración social masiva. Una de éstas es la educación primaria controlada por el Estado, que, además de capacitar a quienes se incorporan a la fuerza del trabajo, inculca el amor patrio y una ideología pluralista. Mantiene también Zimbalist que, como efecto complementario del desarrollo capitalista, la expansión del sistema educativo genera algunas contradicciones que, a la postre, operan contra la conservación del sistema social imperante. Mediante el examen, para el caso de Chile, de las relaciones históricas de clase y de los debates en la Cámara de Diputados, se intenta comprobar que las mencionadas hipótesis interpretan de forma aceptable el papel desempeñado por la expansión escolar en el desarrollo capitalista de ese país.

Organización de centros docentes

DAVID ISAACS: «Estructuras en un centro educativo». Revista *Didascalía*, número 32, mayo 1973.

El autor realiza un estudio sobre la realidad de los centros, más que sobre la teoría de la organización, intentando destacar los elementos de la organización de una forma realista. Para ello se centra en la *estructura*,

sintetizada por la mayoría de los autores como la parte más permanente del orden.

Recogiendo los matices expresados en las definiciones que de *estructura* ofrecen Mayntz, March, Simón y Figuerola, estudia los fines y objetivos del centro educativo, las áreas de actividad como síntesis de una serie de tareas, los recursos materiales en cuanto influyen sobre la «permanencia» de la organización y los recursos humanos.

La consideración de estos elementos le lleva a establecer una clasificación amplia de los distintos tipos de estructura que se encuentran en el centro educativo y también a intentar delimitar una estructura que debe ser permanente a través de un mínimo de ordenación y una máxima flexibilidad de operación personal y grupal.

Organización de centros

CHARLES H. HARRISON y otros: «Desarrollo de organizaciones». Revista *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 6, junio 1973.

Son ya muchos los centros que, en otros países, han experimentado un cambio profundo siguiendo una línea de acción específica: la del «desarrollo de la organización», que proporciona una teoría organizada y dinámica y una estrategia de acción para mejorar la interacción a todos los niveles, formar equipos de trabajo y afrontar el riesgo del cambio.

El número correspondiente a junio de la revista *La Educación Hoy*, dedicado a este tema, contiene artículos de Charles H. Harrison, William J. Crockett, Alfred Alschuler y Janes F. McCampbell, que recogen los resultados obtenidos en casos concretos en que se ha aplicado.

El «Desarrollo de organizaciones» pretende favorecer el mejor desempeño de las funciones de los centros, al perfeccionar la capacidad de observación de las condiciones externas y permitir encontrar la respuesta adecuada—partiendo de los propios recursos del centro—al mejorar su capacidad de autorrenovación, desarrollando y enriqueciendo sus procesos de comunicación, planteamiento de problemas, toma de decisiones, técnicas de reunión y cooperación.

Bachillerato Unificado y Polivalente en España

LIRIO COSTA: «Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales del nuevo bachillerato». Revista *Didascalía*, núm. 32, mayo 1973.

Tras una referencia al nacimiento del movimiento en favor de la introducción de asignaturas prácticas en la enseñanza primaria y secundaria en Norteamérica y Europa, así como a su posterior evolución, el autor centra su atención en las actividades realizadas en torno a la inclusión de enseñanzas y actividades técnico-profesionales en el bachillerato unificado y polivalente, establecido por la Ley General de Educación.

Lirio Costa pasa revista, en primer lugar, a las actividades de la Comisión creada por la Dirección General de Ordenación Educativa para formular

las «bases para el desarrollo de la EATP» en cuatro especialidades: agricultura, comercio, gestión familiar y tecnología. Esta Comisión, después de realizar una serie de encuestas exploratorias entre los alumnos del actual bachillerato, adoptó una serie de criterios que sirvieran de base para la fijación de los objetivos generales de la EATP, a los que el autor dedica un detenido examen, señalando las similitudes y diferencias con las restantes asignaturas del BUP.

A la primera versión de las orientaciones para el desarrollo de la EATP, terminadas en la primavera de 1972, siguieron las medidas para conseguir la formación de un primer núcleo de profesores especializados, la experimentación en los centros de bachillerato y la supervisión de esta experimentación.

El desarrollo de estos seminarios es objeto también de una detallada descripción por parte del autor, quien concluye su artículo aludiendo a la problemática surgida en el curso de la experimentación y a cuya solución podrán contribuir en gran medida los Institutos de Ciencias de la Educación.

Educación y desarrollo rural

ROGER SAVARY y otros: «La educación para el desarrollo rural: entre la tradición y el cambio» y otros artículos. Revista *Perspectivas*, vol. III, núm. 2. Verano 1973.

La habitual sección Elementos Documentales de la revista *Perspectivas* recoge, en su número correspondiente al verano, una serie de artículos dedicados al tema de la interacción educación-desarrollo rural. Opinión constante en todos ellos es la necesidad de una planificación a largo plazo de diversos factores, cuidadosamente coordinada, de cara al desarrollo rural; la educación está en el centro del proceso de desarrollo, pero no puede por sí sola provocar el cambio.

El primer artículo, de Roger Savary, trata de circunscribir el tema, pasando revista a los conceptos tradicionales a su evolución durante los últimos años, así como a las nuevas fórmulas e iniciativas.

Brembeck y Hovey se refieren a las publicaciones concernientes a los programas de enseñanza en vigor en cierto número de regiones rurales, repartidas por el mundo entero. Informa sobre las tendencias que se manifiestan en materia de organización, de contenido y de método. Los autores se han dedicado especialmente a analizar la estructura de la enseñanza institucionalizada, a destacar las innovaciones de que ha sido objeto esta enseñanza y a determinar la influencia que ejerce en el desarrollo de las regiones rurales.

Administración educativa

MARCELINO SANCHEZ PEREZ: «Formas de estructuración de la Administración educativa». Revista *Didascalía*, núm. 33, junio 1973.

Sobre la base de que toda estructura orgánica es mejorable y debe estar sometida a un proceso constante de revisión, el autor de este artículo cola-

bora en este proceso de revisión, mediante un análisis comparado de la evolución de la Administración educativa en España y Francia.

La Administración educativa española pasó en 1971, como antes la francesa, de una estructura sectorial o vertical a otra de tipo funcional y horizontal. Este tipo de organización, pese a ser una forma más evolucionada que la vertical, hoy completamente superada y abandonada, presenta, sin embargo, ciertos defectos y peligros, como son la dispersión de las acciones administrativas, que quedan faltas de coherencia y de altura política, y la dificultad de fijar unos criterios acertados de clasificación de funciones.

El autor entiende que estos defectos y peligros pueden corregirse sin necesidad de aplicar una organización por objetivos excesivamente compleja, como la desarrollada en Francia desde 1970, basada en el sistema «objetivos-medios» y cuyos sucesivos retoques, muy controvertidos, no parecen haber mejorado sus inconvenientes. Considera Sánchez Pérez que el perfeccionamiento de la Administración educativa en España debe basarse en una corrección de los defectos apreciados en la organización actual, mediante la introducción de elementos o piezas de sentido vertical en la actual estructura que den coherencia a la actuación de las direcciones funcionales y corrigiendo el, a juicio del autor, más grave defecto, de haber atribuido sustantividad propia a funciones—ordenación educativa—que no la tienen, separándolas de la administración de los centros y del personal.

Educación y cambio social

PAUL JOYCE: «Education and social change». *Adult Education*, vol. 46, número 3, septiembre de 1973.

Paul Joyce replica en este artículo a otro del doctor Paterson—*Social Change as an Educational Aim (El cambio como un objetivo educativo)*—, en el que sostenía la tesis de que la educación de adultos interesaba, solamente, en orden a la transmisión del conocimiento y la verdad y no estaba relacionada con la promoción del cambio social ni con la defensa del *status quo*, que son responsabilidad de la sociedad como un todo. Paul Joyce, sin embargo, ve la educación como algo que ayuda a cada estudiante a realizar sus propias posibilidades y a reafirmar sus valores intrínsecos y creencias, pudiendo aplicar el conocimiento adquirido a través de un cambio efectivo.

El doctor Paterson dice que el fin lógico de la educación es la acumulación de conocimientos. Este punto de vista, según Joyce, es el resultado de la deshumanización de la educación y el responsable de la alienación de los estudiantes, pues éstos no son computadoras que asimilan pasivamente los conocimientos adquiridos, sino seres diferentes entre sí y que reaccionan de forma distinta ante las enseñanzas impartidas. Por eso, la educación no puede ser solamente la transmisión de la verdad ni perseguir tan sólo el desarrollo de las posibilidades académicas del individuo. Antes bien, el sistema educativo debe ser tal que prepare hombres para participar activamente en la sociedad y para intervenir en el cambio social, objetivos a los que debe atenderse primordialmente.

Teoría de la educación

A. SILVA y V. SGUISSARDI: «Culture de pauvreté, domination et pédagogie de la liberation». *Orientations*, núm. 47, julio 1973.

A través de las reflexiones y experiencias de dos autores encuadrables en la problemática latinoamericana: Paulo Freire y Oscar Lewis, se analiza el tema de la educación y su relación con las llamadas «cultura de la pobreza» y «cultura del silencio», es decir, la incidencia de la educación entre quienes, geográfica o funcionalmente, viven fuera de los centros de producción, de decisión y de cultura. La situación de pobreza del continente latinoamericano tiene un significado similar para Freire y Lewis, si bien ambos difieren en los métodos prácticos a la hora de proponer soluciones.

BERNARD MARQUET: «L'ère scientifique de l'éducation». *L'Education*, número 181, 13 septiembre 1973.

Entre el 3 y el 7 de septiembre de 1973, se celebró en la Universidad de París-IX Dauphine el VI Congreso de la Asociación Internacional de Ciencias de la Educación, que reunió a cerca de ochocientos participantes de cincuenta y ocho países.

B. Marquet interroga al profesor Gaston Mialaret, presidente de este congreso, sobre sus impresiones.

El congreso tuvo como fin examinar, responde Mialaret, la aportación de las ciencias fundamentales (sociología, economía, biología y psicología) a las ciencias de la educación. Pero, en realidad, todas las ciencias pueden aportar algo a las ciencias de la educación.

El acto educativo es el arte de establecer esencialmente una comunicación entre el educando y el educador. Desde hace años, sabemos que se pueden aplicar a la situación pedagógica, sin destruirla, los procedimientos de la observación científica, del análisis riguroso que hoy se utiliza en todas las ciencias humanas.

En la actualidad, existe una necesidad de formar educadores en el plano científico. Es preciso que tengan una formación práctica, pero que ésta se apoye sobre una cultura general, sobre una cultura científica, sobre una cultura pedagógica. La educación no puede quedar en manos de aficionados.

Las ciencias de la educación pueden participar en la formación de los maestros, presentándoles el conjunto de condiciones que determinan el acto pedagógico (condiciones biológicas, psicológicas, sociológicas, económicas y políticas) y enseñándoles a analizar los objetivos, generalmente contradictorios e implícitos, asignados por la sociedad a la escuela.

M. VERNE: «Le Message d'Illich». *Education et Gestion*, núm. 37, 1973.

El lenguaje de I. Illich no puede ser más que recibido por los países del tercer mundo. En síntesis, la trayectoria de su pensamiento es la siguiente: las tres cuartas partes de los países del mundo son pobres. La única alterna-

tiva que existe para que la distancia que les separa de los países ricos no siga aumentando, como hasta ahora, es la de que las naciones pobres rechacen la carrera del desarrollo, que les ha impuesto el imperialismo de los países ricos, que cierren sus fronteras al modo industrial de producción e inventen un modo de vida y de producción que les sea propio, controlable por ellos mismos.

Más que bienes de consumo, los hombres tienen necesidad de instrumentos que les dejen la libertad de obrar por sí mismos. El control, que el hombre puede tener de sí mismo y de su propio contorno, decrece a medida que aumenta la productividad. Este control es lo contrario del modo industrial de producción.

El modo industrial de producción, caracterizado por su burocratización y especialización, trata de multiplicar los productos de consumo sin que por ello se satisfagan mejor las necesidades. Por mucho que los jóvenes permanezcan más tiempo en las escuelas, cada vez más numerosas, no se satisfarán las necesidades de educación. La institucionalización de la educación forma parte del proceso industrial de producción.

La única solución es crear una sociedad que sea el resultado de un modo de vida que garantice el más amplio y libre acceso a los instrumentos de la comunidad. Hay que desinstitucionalizar las instituciones tecnocratizadas y burocratizadas. En lo que afecta a la educación, no se trata de destruir la escuela, sino de convertir el medio, el ambiente de la escuela, para que devenga en medio neutro.

Administración escolar

ANDRE BRASSARD: «Le changement dans les organisations scolaires et l'administrateur scolaire». *Education et Gestion*, 1973.

Los sistemas escolares deben hacer frente a dos imperativos: modificarse para responder a exigencias internas, como mal funcionamiento, objetivos no alcanzados, etc., y adaptarse a las exigencias de cambio de la sociedad. El cambio deviene una necesidad inherente a todo sistema escolar.

El papel propio de un administrador escolar es el de vigilar que todo elemento de la organización se mantenga en estado de salud. Este papel no deberá recaer específicamente sobre el contenido del cambio. No le corresponde determinar si un cambio es necesario ni fijar el objetivo del cambio, ni si tal método pedagógico es mejor que otro. El administrador escolar debe atender a si lo que realiza el sistema escolar responde a la buena marcha de la organización. Su perspectiva no es tanto de contenido como de estrategia.

El éxito de una operación de cambio (cambio querido o intencional) depende de la calidad de la estrategia. Se pueden señalar varios criterios de éxito: la eficacia misma de la operación de cambio, la eficacia de la organización, la satisfacción de los miembros de la organización y la salud organizativa.

El administrador debe conocer los diferentes fenómenos que provocan la resistencia al cambio y concebir una estrategia que tenga en cuenta las necesidades de los individuos, las de la organización y las exigencias del cambio

mismo. El administrador debe buscar la utilización máxima de los recursos humanos que se encuentran en el seno del sistema, del que es responsable. Puede ocurrir que, en algunos sistemas, la iniciativa y la decisión del cambio no sean competencia de un sistema escolar particular, pero, aun en estas situaciones, el administrador tiene un papel importante.

Sistema educativo

J. FERREIRA: «Le système éducatif portugais». *Revue Pédagogique*, septiembre 1973.

Desde 1911, Portugal no ha vivido una reforma educativa tan global como la que en la actualidad está en marcha.

En septiembre de 1971, la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional introdujo una profunda reforma en los servicios centrales del Ministerio. En abril de 1973 la Asamblea Nacional aprobó una ley que introduce importantes innovaciones en el sistema educativo.

Según la nueva Ley, el sistema educativo abarca:

- *La educación preescolar*: niños de tres a seis años de edad;
- *La educación escolar*, que comprende:
 - *La enseñanza básica*, de ocho años de duración, obligatoria y dividida en dos ciclos: *enseñanza primaria* (de cuatro años de duración) y la *enseñanza preparatoria* (cuatro años de duración, se imparte en escuelas preparatorias por medio de la «telescuela», TV);
 - *La enseñanza secundaria*, de cuatro años de duración divididos en dos ciclos de dos años: *el curso general* (en escuelas secundarias y polivalentes) y *el curso complementario* (en escuelas secundarias polivalentes o en centros específicos principalmente orientados hacia la formación profesional).

El curso complementario de la enseñanza secundaria da acceso a la enseñanza superior.

Tienen también acceso a la enseñanza superior las personas mayores de veinticinco años que, aun sin poseer certificados académicos previos, reúnan el nivel cultural necesario para proseguir estos estudios.

- La duración de la *enseñanza superior* puede ser corta (tres años) o larga (cinco años). La enseñanza superior corta es impartida por los institutos politécnicos, las escuelas normales superiores y otros centros similares. Las Universidades se ocupan de la enseñanza superior larga. La enseñanza superior de corta duración conduce a la obtención de un grado: el bachiller. El grado de licenciado, otorgado por las Universidades, se adquiere normalmente dos años después de la obtención del grado anterior. El doctorado se otorga a licenciados. Se organizarán cursos de postgraduados.
- La *formación profesional* se destina a los adolescentes que han finalizado la enseñanza básica, del curso general o del curso complementario de la enseñanza secundaria y que optan por esta modalidad de enseñanza.

- La *educación permanente* tiene como finalidad la formación, actualización y perfeccionamiento cultural, científico y profesional. Se establecerán modalidades de enseñanza para adultos equivalentes a todos los niveles educativos, así como actividades de promoción cultural o profesional destinadas especialmente a la población adulta.

Se establece el sistema de orientación escolar en todos los niveles del sistema educativo, principalmente, en la enseñanza preparatoria y en la enseñanza secundaria.

2. METODOS Y MEDIOS DE ENSEÑANZA

Didáctica de las matemáticas

MURRAY GERSTENHABER y otros: «Las matemáticas de primer ciclo en 1984: algunas predicciones» y otros artículos. Revista *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 8, septiembre 1973.

«No es fácil encontrar, en el mercado actual del libro español, obras que profundicen en la didáctica de un campo determinado del saber. Incluso escasean las traducciones en esta área y, por supuesto, no se cuenta con publicaciones periódicas especializadas.» Con estas palabras, transcritas en la «Introducción» al número 8 de la revista *La educación hoy*, se anuncia el propósito del mismo: divulgar en un número monográfico una serie de artículos, ceñidos fundamentalmente a la didáctica de las matemáticas a nivel del Curso de Orientación Universitaria y de los primeros años de la Universidad.

El primer artículo, de Murray Gerstenhaber, intenta predecir cómo serán los cursos de matemáticas del primer ciclo universitario en 1984. Según él, de los tres factores que incidirán con más fuerza—economía, ordenadores y mujeres—en los departamentos de matemáticas, sólo los ordenadores nos dejarán cierta capacidad de maniobra y, en tanto que la influencia de las mujeres será beneficiosa, los factores económicos repercutirán de forma desfavorable al implicar aumento de la relación número de alumnos-clase y el recorte de asignaturas y programas.

Los artículos de J. B. Rosser y Garret Birkhoff son también prospectivos. Dado que, en el decenio próximo, los alumnos que lleguen a la Universidad tendrán conocimientos y experiencias acerca del uso de los ordenadores, será necesario revisar y modificar el primer ciclo universitario, sobre todo, lo que se refiere al álgebra lineal y al cálculo infinitesimal.

En las páginas centrales, tradicionalmente dedicadas a «experiencias educativas», se recogen las impresiones de una «mesa redonda» celebrada con un grupo de profesores de la región catalana sobre la enseñanza de las matemáticas en el futuro.

Los dos últimos artículos, debidos a las plumas de Eduardo Bonet y de Bertrand Schwarz, recogen experiencias concretas ya realizadas. El del español, las experiencias realizadas en el Instituto Experimental Piloto «Joanot Martorell», de Barcelona, dentro de un curso de orientación universitaria experi-

mental, impartido bajo el patrocinio de la Universidad Autónoma de Barcelona. El segundo, sobre las experiencias realizadas en la Escuela de Ingenieros de Minas de Nomy, demuestra cómo las humanidades y la técnica no se contradicen

Pluridisciplinaridad

FRANÇOIS RUSSO: «La pluridisciplinaridad». Revista *Razón y Fe*, núms. 904-905, mayo-junio 1973.

Cada día aumenta el número de disciplinas o asignaturas. Crece la especialización. Pero cada día quedan también más al descubierto las relaciones entre las ciencias, el mutuo enriquecimiento que pueden aportar, la necesidad de su reclasificación y unificación. Y, sobre todo, la inexcusable necesidad de la cooperación interdisciplinar para una adecuada comprensión de la realidad.

Bajo el título genérico que las agrupa, el autor estudia aquí las nuevas conexiones de las ciencias. Examina las diversas clases de pluridisciplinaridad hasta la principal variedad de la misma, la interdisciplinaridad.

Por último, Russo contempla las aplicaciones que la pluridisciplinaridad tiene para la formación del hombre, su iniciación científica y su preparación para la acción. La pluridisciplinaridad, con sus pros y sus contras, que el autor señala también, es considerada por él como un rasgo distintivo de nuestra cultura y civilización.

Dinámica de grupos

CHRIS ARGYRIS y otros: «Dinámica de grupos». Revista *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 5, mayo 1973.

El número quinto de la revista *La Educación hoy* está dedicado al interesante tema de la dinámica de grupos.

En él se recogen una serie de artículos de los pensadores más representativos de la escuela perceptualista con el objeto de poner al alcance de los educadores sus métodos y su filosofía y el porqué del análisis de los procesos de grupo, dinámicas, métodos de interacción y sensibilización o «laboratorio», término que engloba toda su metodología.

Evaluación

ARSENIO PACIOS: «El control de los resultados de la evaluación». Revista *Vida Escolar*, núm. 149-150, mayo-junio 1973.

En el sistema educativo es necesario tener un conocimiento, lo más exacto posible, del grado de eficacia de las inversiones y del trabajo escolares, con el fin de detectar las deficiencias y los fallos, que siempre pueden producirse, y poder aplicar los oportunos remedios.

A eso tiende la evaluación del rendimiento de los alumnos, a cargo de los centros docentes y de los profesores encargados de su instrucción y formación. Pero, siendo la evaluación de los escolares, a su vez, una actividad integrante del proceso educativo y, dada la trascendencia que puede tener para el alumno e incluso la repercusión en el tono cultural del país, se hace indispensable que la sociedad monte dispositivos adecuados para asegurarse de una realización correcta y eficaz.

El artículo de Arsenio Pacios está dedicado al estudio del sistema actual de control de las evaluaciones que centros y profesores hacen de sus alumnos, aludiendo a sus posibles defectos e infracciones y a las medidas y sanciones utilizables para garantizar su corrección.

JOHN FOSTER: «Creativity». *Educational Research*, vol. 15, núm. 3, junio 1973.

Han transcurrido más de dos décadas desde que el famoso memorial presidencial de Guilford fue dirigido a la Asociación Americana de Psicología. A este hecho siguió una plétora de investigaciones relativas a la creatividad que han originado, a su vez, las actitudes más variadas. Para algunos la simple palabra —«creatividad»— es un verdadero anatema. Para otros, es la panacea de todas las enfermedades del sistema educativo.

John Foster, en este artículo, revisa los estudios sobre creatividad realizados por Galton, Spearman, McDougall y otros e insiste en el hecho de que se ha dado excesiva importancia al método psicométrico en los últimos años, despreciando las técnicas introspectivas y la observación como medio de explicar la naturaleza de la capacidad creativa.

Información escolar

A. LEON: «Information, Orientation, Adaptation». *Révue Française de Pédagogie*, núm. 24, julio-agosto-septiembre, 1973.

La información escolar ayuda al individuo a hacer frente a los cambios de la sociedad actual. Por ello, una de las finalidades a largo plazo de la información reside en la preparación del niño y del adolescente para las necesidades de una educación integral y permanente. De esta forma, la información puede, a la vez, facilitar la adaptación inmediata y preparar la adaptación ulterior del individuo.

En cuanto a su encuadramiento entre las disciplinas escolares, la mayoría de los investigadores y especialistas en orientación escolar y profesional consideran que la información podría abordarse en el estudio del medio, en lo relativo a las profesiones y en el programa de instrucción cívica, en lo referente a los problemas socioeconómicos.

Junto a una información sobre el mundo exterior, debe tener cabida una información del alumno sobre sí mismo. La imagen, que el alumno pueda tener de sí mismo, depende no sólo de la forma en que se le comuniquen las informaciones de orden psicotécnico, también de los efectos de una pedagogía frecuentemente centrada más sobre los fracasos que sobre el éxito.

Todos los consejeros están de acuerdo en la necesidad de utilizar los métodos activos para los programas de información. Estos métodos se centran sobre el individuo (en tal caso se trata de estimular el proceso de investigación personal de información ofreciéndole opciones, posibilidades de *stages*) o sobre el grupo (éste se presenta como lugar privilegiado en donde se intercambian informaciones, se disipan prejuicios, etc.).

Arquitectura escolar

GUY LE BOTERF: «L'espace éducatif». *L'Education*, núm. 183, 27 septiembre 1973.

La arquitectura, el espacio en un sentido más general, guarda una relación estrecha con el tipo de formación que se imparte. Se pueden sistematizar en tres las posturas en torno a las cuales se agrupan los profesores o formadores, en lo relativo a las relaciones entre la pedagogía y el espacio.

En primer lugar, la concepción de la neutralidad del espacio, que es la que ha predominado hasta nuestros días. Esta postura, no formulada claramente, consideraba el espacio como algo exterior a la instrucción a la educación. El espacio no es un elemento activo del proceso de formación. La división del espacio no se pone en tela de juicio: es natural que exista una clase, un patio de recreo, un gimnasio, una sala de profesores, etc. Estos términos se definen por sí mismos, por lo que ellos expresan, y no por su relación con el sistema educativo que les da sentido.

Conforme a una segunda aproximación, el espacio educativo traduce una concepción educativa. El espacio escolar tiene una significación precisa. La división tradicional en clases supone una división del programa en disciplinas distintas entre sí. El espacio está en armonía con la función que expresa: una pequeña sala se referirá a trabajos dirigidos, un pupitre a un trabajo individual o independiente. A nivel más general, el espacio simboliza, en último término, una concepción de la sociedad y de las relaciones sociales: la silla del profesor y la disposición tradicional de los pupitres hacen referencia a la disciplina, al orden y a una definición poco democrática de la relación de autoridad.

Finalmente, la concepción actual del espacio cada vez se encuentra más ligada a los problemas del cambio. La organización del espacio no se prepara de antemano para el desarrollo de una actividad bien determinada. Todos pueden colaborar a la distribución del espacio. Se trata de tener en cuenta la creación de lugares diferentes (estructuración de espacios) y de la utilización del mobiliario. El espacio pedagógico —revelador de una creación inacabada— traduce la voluntad pedagógica y el estado de evolución del grupo, su progresión, sus creaciones, su estructuración.

El espacio es un lenguaje más; la manera con que se utiliza expresa los comportamientos, actitudes o sistemas de referencia de la misma forma que el lenguaje verbal. El espacio educativo no es el marco más o menos funcional en el cual se desarrolla la actividad pedagógica, la resultante de esta actividad, el material al cual las actividades educativas dan una forma o una estructura.

3. EDUCACION UNIVERSITARIA

Curso de orientación universitaria

DAVID SILVA JIMENEZ, IGNACIO DENDALUCE SEGUROLA y otros: «El COU y las nuevas tendencias en la educación superior». Revista *Ciencias de la Educación*, núms. 74-75, abril-septiembre 1973.

La revista de *Ciencias de la Educación* dedica este número doble al Curso de Orientación Universitaria. En su primera parte, se alude a la problemática general («Editorial», «Presentación» y el trabajo de David Silva y de Ignacio Dendaluce, «Nuevas tendencias en la Educación»).

La segunda parte, didáctica, está dedicada a la problemática de la *metodología* de las ciencias básicas (Angel González, Matemáticas comunes; Angeles Cardona de Gibert, Lengua Española; E. Olcina Servole, seminario de Religión; Antonio Tort, iniciación a las técnicas de trabajo intelectual), la *orientación* (Félix Ignacen, programación y técnicas, y Emilio Muñoz, perfil psicológico de una muestra nacional) y la *evaluación* (Justino Alvaro).

En la tercera parte se recogen una serie de experiencias: sobre organización del COU en centros no estatales —Jesús Bonet y Pablo López Castellote—, estatales —Procopio Juan Fernández Arenas— y experiencias de tipo general —María Concepción Vidoneta.

Una amplia selección de documentos cierra el número, recogiendo desde la génesis del COU (Libro Blanco y Debates de las Cortes), disposiciones legales de su desarrollo (texto de la Ley y disposiciones posteriores), hasta las reacciones del profesorado ante su puesta en marcha.

Admisión universitaria

HENRY WASSER: «An American University and universal higher education: The "open admissions" system at CUNY». *Higher Education*, vol. II, número 2, mayo 1973.

La política de matrícula libre (*open admissions*) en la «City University» de Nueva York se inició en el año 1970, como respuesta a las necesidades económicas y sociales de los negros y portorriqueños. Sin embargo, el acceso de la masa a la educación superior no es nuevo en los Estados Unidos. La mayor parte de las universidades estatales del medio oeste aceptaron, durante muchos años, a todos los estudiantes residentes en el estado respectivo, que se hallasen en posesión de un diploma de enseñanza media. Lo que hizo diferente la experiencia de la «City University» es que, desde su comienzo, se mantuvo la determinación de no engendrar esperanzas que no pudieran ser satisfechas, lo que había sucedido en las escuelas públicas, que habían equivocado su labor para con los negros y portorriqueños, inmovilizados socialmente por razones étnicas y raciales.

Para lograr el objetivo de la política emprendida, la «City University» proyectó medidas eficaces, ayudas tutoriales al estudiante, asegurando a éste que no recibiría ningún suspenso en los dos primeros semestres. Sola-

mente si su tercera prueba en inglés, matemáticas o química no daba un resultado satisfactorio sería suspendido. Se determinó poner en práctica toda clase de esfuerzos para que los estudiantes pudieran permanecer en la universidad hasta concluir sus estudios, sin verse precisados a abandonarlos antes de tiempo.

Es importante señalar que el movimiento de las universidades americanas es tal que puede estar próximo el paso de una educación superior de masas a una educación superior universal. ¿Puede afirmarse que la «City University» de Nueva York está ya en la fase universal? La respuesta podría ser que, aunque existen signos evidentes de transformación, no se ha alcanzado todavía el punto crítico de una enseñanza universal.

Estructura de la educación superior

Sir ERIC ASHBY: «The structure of higher education: A world view». *Higher Education*, vol. II, núm. 2, mayo 1973.

El autor estudia las implicaciones de la masificación de la educación superior. Comienza por establecer que la educación superior incluye toda educación postsecundaria y distingue entre educación superior profesional y no profesional (la primera cualifica para el desempeño de una profesión específica, mientras que la segunda no), para referirse, a continuación, a la expansión de este nivel educativo en todos los países y al cambio que deberá experimentar si se tiende a la masificación.

Los sistemas de educación superior están fuertemente influenciados por la tradición, lo cual resulta lógico si tenemos en cuenta que una de sus funciones es conservar y transmitir el patrimonio cultural, pero, también de tiempo en tiempo, estos sistemas se ajustan, al ambiente social que los circunda. A este respecto, existen tres principales fuerzas ambientales que actúan sobre los sistemas de educación superior: *la demanda de la clientela*, es decir, la presión de los estudiantes para acceder a la universidad y a los estudios que desean cursar; *la necesidad de mano de obra* o posibilidades de empleo de los graduados, y *la influencia del patrocinador*, pues los sistemas de educación superior están normalmente bajo el patrocinio de alguna entidad o del estado.

Cuando estas fuerzas ambientales presionan para lograr un cambio del sistema de educación superior, tropiezan con una doble resistencia: de un lado, con la propia inercia del sistema, y de otro, con la creencia en su eficacia. Una y otra son llamadas por el autor «lógica interior del sistema».

El balance entre estas fuerzas difiere en los distintos países. En la Unión Soviética, la necesidad de mano de obra y la influencia del patrocinador juegan un papel importante, pero en la Akademi Nauk es la «lógica interior» la que predomina. En los Estados Unidos, ejerce una gran influencia la demanda de la clientela, salvo en las escuelas de graduados que se guían por la «lógica interior».

Sir Eric Ashby estudia la acción de estas fuerzas en el cambio que deberán sufrir los sistemas de educación superior para ser aplicados masivamente, teniendo en cuenta su diversa influencia, según se trate de educación profesional o no profesional, y pone especial énfasis en que la educación supe-

rior incluya experiencias que ayuden a aprender el arte de tomar decisiones. Este es un difícil desafío, pero, si no se acepta, el objetivo de la masificación de la educación superior no se alcanzará.

Administración universitaria

GLEN E. BROOKS: «Administrative modernization in british universities», *Universities Quarterly*, vol. 27, núm. 4.

Las formas de administración de la universidad están experimentando una transición hacia modos operativos modernos. En Gran Bretaña, las universidades introducen nuevas técnicas y estructuras. Sin embargo, muy poco se ha dicho acerca de la exacta naturaleza de la modernización en las universidades o de sus efectos políticos y educativos. Este artículo intenta describir la pauta de la modernización administrativa en las universidades británicas, a fin de extraer un modelo general de cambio que pueda servir de punto de comparación para las universidades de otros países.

Tres conclusiones se derivan del artículo: primera, la modernización de las universidades británicas se ha realizado fragmentariamente, como respuesta a problemas inmediatos y no en virtud de un plan previo y total; segunda, la administración modernizada, hasta ahora, no ha supuesto un cambio en las decisiones, y tercera, la pauta del desarrollo futuro de la administración de las universidades británicas no está firmemente establecida.

La información necesaria para este artículo procede principalmente de siete universidades: Oxford, Cambridge, Londres, Glasgow, Manchester, York y Sussex.

Modelos de educación superior

S. J. EGGLESTON: «Patterns of diversification in european postsecondary education». *Paedagogica Europea*, 1973.

La diversificación de la educación postsecundaria es un fenómeno familiar en toda Europa. En casi todos los países, el movimiento hacia la diversificación y expansión de la enseñanza superior ha estado relacionado con el deseo de responder a las necesidades de mano de obra de la sociedad. Un estudio de la OCDE sobre la educación superior en los países europeos, desde 1950 a 1967, señala la relación directa entre la expansión de la educación superior y la de la enseñanza secundaria.

En la mayoría de los países europeos, el motivo fundamental para la diversificación nace de la creciente demanda de educación permanente.

En numerosas universidades se están operando cambios en los programas de estudio, en la duración de los cursos, en su variedad. Se crean nuevas instituciones donde se imparten enseñanzas para los diferentes ciclos de estudios superiores. Aparecen nuevas materias de estudio y se empiezan a utilizar los modernos medios de comunicación de masas. La diversificación se pone igualmente de manifiesto en los tipos de relaciones entre los estudiantes y las juntas de gobierno, dentro de los centros.

Enseñanza superior de masas

G. PAPADOPOULOS: «L'Avenement de l'enseignement supérieur de masse». *L'Observateur de l'OCDE*, núm. 66, octubre 1973.

Los países miembros de la OCDE han emprendido reformas en los sistemas de enseñanza superior, como consecuencia de diversos fenómenos acaecidos a partir de la segunda guerra mundial. La situación actual se caracteriza por una fase de transición de un sistema de enseñanza superior elitista hacia una enseñanza superior de masas.

El problema del crecimiento del número de estudiantes y las incertidumbres sobre la evolución futura de los sistemas de enseñanza superior continúan en el centro de los debates. La expansión numérica de inscripciones se considera como irreversible, aunque se observa una relativa disminución de la demanda tradicional de enseñanza superior por parte de los jóvenes, es decir, de los grupos de edad inmediatamente posteriores al fin de la enseñanza secundaria, que se ve compensado por la demanda creciente que emana de los adultos.

La mayoría de los países tratan de responder a esta demanda a través de la educación recurrente, las formas no tradicionales de enseñanza superior, la multiplicación de las vías de acceso a la enseñanza postsecundaria.

Para que la enseñanza superior se adapte a las funciones y objetivos que hoy le impone la sociedad, deberá de contribuir a la solución de los grandes problemas del momento: cualidad de la vida, formación permanente, evolución social, igualdad de oportunidades.

Habrán de adoptarse formas de desarrollo más pluralistas en la enseñanza postsecundaria, en la organización de cursos y diplomas; en suma, una mayor diversificación de las posibilidades de acceso y de las opciones ofrecidas por la enseñanza superior.

La eficacia de las políticas universitarias que se emprendan dependerá, en buena medida, de la imaginación que se disponga para diversificar los programas y la estructura de los estudios, estableciendo relaciones entre la enseñanza general y la especialización, entre la instrucción teórica y la formación práctica, entre la universidad y el empleo. El modelo de enseñanza superior en los años setenta y ochenta será distinto del de los años cincuenta y sesenta. Para llegar a una enseñanza superior de masas, el esfuerzo deberá centrarse en la fusión, en un mismo marco, aceptado por todos, del sistema de educación escolar con los estudios de carácter no tradicional y las actividades educativas de tipo análogo.

4. EDUCACION PERMANENTE

Educación permanente

R. H. DAVE: «Implicaciones del concepto de educación permanente para el currículum escolar». Revista *La Educación Hoy*, vol. 1, núm. 7, julio-agosto 1973.

La idea de una educación, que ha de durar lo que dure la vida del hombre, ha surgido como un principio importante que incide sobre la organización de la educación. R. H. Dave trata de analizar en este artículo las implicaciones que se derivan de este concepto para el currículum de las escuelas primarias y secundarias.

El autor comienza por analizar el significado de los términos «currículum», «escuela» y «educación permanente». Estudia después la naturaleza y alcance de las implicaciones y la metodología de su deducción, para pasar, seguidamente, a citar algunos ejemplos de implicaciones, ordenadas bajo aspectos básicos del programa del currículum: objetivos, contenido, proceso de aprendizaje y sus medios auxiliares, métodos de evaluación, estructura del sistema y aspectos complementarios.

La tarea de traducir a términos operativos las implicaciones de la educación permanente no está concluida, una vez que se han localizado las implicaciones más significativas. Será necesario introducir los cambios necesarios en los correspondientes lugares del sistema, tarea que exigirá esfuerzos intensos y prolongados. Existen algunas implicaciones que pueden adoptarse sin demora y cuya implantación no requiere gastos extraordinarios o una preparación especial. Existen, en cambio, otras que sólo pueden instrumentarse sobre la realidad, una vez que se han llevado a cabo los ajustes precisos con vistas a una implantación real del sistema de educación permanente.

Educación extraescolar

H. HICTER: «L'extra-scolaire». *L'Education*, núm. 176, 17 mayo 1973.

Es posible constatar una tendencia general hacia la extensión de la educación extraescolar, que abarca desde las experiencias de alfabetización funcional hasta el desarrollo de acciones universitarias extramuros. Estas acciones se llevan a cabo tanto en el medio socioprofesional como en el sociocultural.

La educación extraescolar tiene un contenido muy amplio. Engloba la totalidad de las situaciones vividas por los niños, adolescentes o adultos fuera del lugar y del tiempo de la escuela, ya sea en el grupo familiar o en la vida social. Lo extraescolar corresponde a la vida normal, real, informal, de cada uno en el medio que le es propio.

En este enorme sector, los medios de comunicación de masas desempeñan ya hoy un papel dominante que se acrecentará en el futuro.

A partir de la educación extraescolar, la escuela debe realizar su papel de aprendizaje. No hay actividades escolares diferentes de otras que serían ex-

traescolares. Cada actividad presenta alternativamente fases escolares y extraescolares, momentos de práctica y de adquisición. Lo extraescolar es a lo escolar lo que la práctica con respecto a la teoría. La escuela debe abrirse a la información extraescolar y, más precisamente, a los conocimientos adquiridos a través de los medios de comunicación de masas.

Actividades extraescolares

B. CHARLOT: «Activites périscolaires et culture». *Revista Education Permanente*, septiembre-octubre 1973.

Al margen de la escuela, han ido apareciendo un nuevo tipo de actividades educativas, que, a la vez, satisfacen las actividades culturales y escapan a los reproches dirigidos a la educación escolar. Se les denomina actividades periescolares o posescolares, paraescolares o extraescolares. Conviene distinguirlas de aquellas actividades que forman parte de la formación permanente, en el sentido habitual de esta expresión. Las actividades periescolares tendrían una finalidad cultural y no profesional. Su fin no es paliar las insuficiencias cuantitativas o cualitativas de la escuela en el plano profesional. A menudo se dirigen a una población escolarizada o potencialmente escolarizable (grupos de juventud, casas de cultura, etc.).

Estas actividades tienen un carácter marginal en relación a la escuela. Cine, teatro, poesía, fotografía, etc., son actividades consideradas como superfluas en cuanto a su labor educativa. Para los países menos desarrollados se trata de actividades no productivas.

Las actividades periescolares no buscan *más* cultura, sino *otra* cultura. En este sentido, no son un lujo y tienen pleno valor para todo tipo de países. Se fundan en una concepción de la cultura y de la socialización de la personalidad, que debería permitir la revisión de los modelos culturales transmitidos por la escuela.

Generalmente, lo que todos esperan de la escuela es la promoción social: promoción individual en la sociedad y promoción de la sociedad global como un todo. La expansión personal y el progreso económico y social, que permanecen como fines supremos asignados a la escuela, toman la forma de la promoción social.

La promoción social no elimina la preocupación de expansión personal y social del individuo, es decir, la preocupación cultural. La formación cultural es el fin último de la escuela; la promoción social es el fin próximo. A menudo, la cultura se define a partir de las actividades escolares (sólo es cultura lo que se hace en la escuela), mientras que son estas últimas las que deberían determinarse con referencia a la cultura. De ahí que toda actividad practicada fuera de la escuela se considere como un lujo o como superflua, como una distracción. Con lo cual el fin se delimita en función del instrumento, la cultura en función de la escuela y la educación se reduce a la escolarización (ésta deja de ser un medio de educación y se convierte en un fin en sí misma).

Esta inversión de fines y medios es característica de la sociedad actual: centralizada, planificada, racionalizada y jerarquizada. En una sociedad con estas notas, donde se confunde formación cultural y escolarización, las actividades

extraescolares tienen forzosamente una importancia escasa en relación a lo escolar.

Integrar ambos tipos de actividades escolares y extraescolares en un proyecto cultural global es hoy imposible, porque las concepciones escolar y extraescolar de la cultura son radicalmente heterogéneas.

Educación recurrente

J. R. GASS: «L'Education recurrente: une solution à la crise de l'enseignement». *L'Observateur de l'OCDE*, núm. 64, junio 1973.

En la sociedad de hoy existe la convicción de que la adquisición de amplios conocimientos y de cualificaciones superiores constituyen un medio de progreso del individuo y que la enseñanza, que permite a todos adquirir estos conocimientos, es uno de los fundamentos de la igualdad. Esta creencia ha provocado, en los últimos años, una fuerte expansión de la enseñanza. Junto a esta expansión los sistemas educativos se han visto abocados a una crisis profunda.

Mientras que la única elección que se ofrezca a los jóvenes sea, como ocurre ahora, o bien entrar en la enseñanza superior, o bien comenzar a trabajar, es evidente que la demanda social de educación crecerá por encima de la capacidad de absorción de la economía. Las transformaciones de la sociedad y de la economía requieren un tipo de enseñanza y de formación que permita al individuo progresar y adaptarse a los cambios. La expansión de la educación de adultos va en esta dirección. En adelante, no será posible separar el sistema de enseñanza tradicional, destinado a los jóvenes, y los centros no escolares para la formación de adultos. Sólo una cooperación estrecha entre poderes públicos y empresas, sindicatos, etc., permitirá abrirse hacia un sistema de educación recurrente, que será el del futuro.

Un sistema semejante, que permita a los individuos comenzar a trabajar o tener una actividad social, sin que ello les impida emprender posteriormente estudios, porque esta posibilidad existirá a lo largo de su existencia, será probablemente el medio más adecuado para enlazar sistema de enseñanza y sistema económico.

La educación recurrente parece que será la única solución viable que haga posible el acceso real a la formación permanente. La educación recurrente es algo más que la formación continua, la formación permanente o la educación de adultos: implica una nueva distribución de las posibilidades de formación que pone en tela de juicio la estructura de todo el sistema de enseñanza. Para poner en marcha un sistema de educación recurrente, las diversas administraciones públicas interesadas (educación, trabajo y asuntos sociales) habrán de coordinar su acción y asociar a los grupos sociales directamente implicados (empresas, sindicatos, profesores, padres) en la definición de la política a seguir.

Crónica legislativa.

ESPAÑA

El período que va de mayo a octubre, ambos inclusive, del presente año ha sido pródigo en disposiciones relativas al sector universitario, destacando también algunas relativas a la Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Centros.

1. UNIVERSIDAD

Creación de la Universidad de Extremadura

En la disposición final cuarta de la Ley que aprobó el Plan de Desarrollo Económico y Social, se autorizaba la creación de nuevas universidades y la constitución de nuevas facultades, departamentos o centros en las ya existentes. Haciendo uso de tal autorización, se crea por Decreto 991/1973, de 10 de mayo, la universidad de Extremadura, cuyo distrito estará constituido por las provincias de Cáceres y Badajoz.

Directrices de planes de estudios

Diversas resoluciones de la Dirección General de Universidades e Investigación han determinado las directrices que han de seguir los planes de estudios de las facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Ciencias, Filosofía y Letras, Veterinaria y Farmacia. Con ello se da cumplimiento al artículo 37.1 de la Ley General de Educación, que establece la obligación de las universidades de elaborar sus planes de estudio, de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Reestructura- ción de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias

Como consecuencia lógica de los grandes avances producidos en las áreas del saber, propias de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, se ha producido en éstas un fecundo desarrollo, que, unido a la necesidad de prevenir para un futuro inmediato el establecimiento de nuevas especialidades, ha determinado modificar la estructura de las citadas facultades, tarea que llevan a cabo, respectivamente, los Decretos 1974/1973, de 12 de julio, y 1975/1973, de 26 de julio.

Reestructuración de los departamentos universitarios

Entre las disposiciones que estamos contemplando en este apartado, todas ellas referidas a la universidad, merece una atención especial el Decreto 1977/1973, de 26 de julio, sobre reestructuración de los departamentos universitarios, creados, como unidades estructurales universitarias que agruparían a las personas y los medios materiales destinados a la labor docente, formativa e investigadora en el campo de una determinada disciplina o disciplinas afines, por Ley de 17 de julio de 1965.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa se refiere a los departamentos en sus artículos 69.1, 70 y 71, definiéndolos y señalando las líneas generales a que han de acomodarse.

El decreto citado desarrolla las normas generales de la Ley de Educación y califica al departamento como «la unidad fundamental de la docencia y de la investigación en la universidad», en la que deben figurar las disciplinas de idéntica metodología o denominación, correspondientes a varias facultades de la misma universidad.

Se establece que, en cada departamento, existirá un director, catedrático numerario, asesorado por un Consejo constituido por profesores numerarios y del que formará parte una representación de los restantes profesores y otra de los alumnos de tercer ciclo o de doctorado que colaboren en el departamento.

El decreto fija asimismo las funciones del director, entre las que destacan elevar al rector propuesta de gastos, dirigir y supervisar el desarrollo de la docencia y la investigación, confeccionar la memoria de las actividades desarrolladas durante el curso académico y formar parte de la Junta de Facultad con voz y voto.

Organos de gobierno y representación de las universidades

El artículo 56.1 de la Ley de Educación atribuye a los centros docentes la autonomía necesaria para establecer sistemas peculiares de gobierno y administración, abriendo un cauce para que las universidades, al lado de los órganos de gobierno tradicionales, establezcan otros nuevos de acuerdo con sus características.

La necesidad de dar marco normativo a dicha posibilidad ha inspirado el Decreto 2176/1973, de 17 de agosto, sobre órganos de gobierno y representación de las universidades, que, por una parte, provee a la autoridad académica de medios apropiados de asistencia y ejecución y, por otra, hace posible la participación eficaz de los estudiantes en la vida universitaria.

Regulación de las escuelas universitarias

La Ley General de Educación, al crear las escuelas universitarias, trató de dar mayor flexibilidad a la enseñanza universitaria introduciendo en la misma distintos ciclos y mejores perspectivas de especialización profesional.

El Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, según se expresa en la exposición de motivos, responde a la necesidad de dictar una normativa de carácter general reglamentando las escuelas universitarias, así como de estimular y encauzar la libre iniciativa de la sociedad, encaminada al logro de los fines educativos. Define las escuelas universitarias como centros docentes destinados a impartir enseñanzas orientadas fundamentalmente a la educación científica y técnica y preparación de profesionales en aquellas especialidades que, por su extensión y naturaleza, exigen un solo ciclo de estudios, con una duración de tres años, salvo excepciones.

Estas escuelas, que deben crearse teniendo en cuenta el equilibrio de la extensión educativa, la demanda de puestos escolares y las necesidades de los distintos sectores profesionales, pueden ser estatales y no estatales. Estas últimas podrán ser adscritas a una universidad estatal o integradas en una no estatal.

La disposición, que estamos estudiando, determina que las escuelas universitarias estatales se crearán mediante decreto, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de la correspondiente universidad y dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En el caso de las escuelas universitarias no estatales adscritas, establece las personas que pueden promover su creación y ostentar su titularidad, una vez creadas, así como el procedimiento a seguir y causas que pueden determinar su clausura.

**Calendario
para la
aplicación
de los nuevos
planes
de estudio
en las
Facultades
Universitarias**

La Orden de 27 de septiembre de 1973, sobre calendario para la aplicación de los nuevos planes de estudio en las facultades universitarias, modifica, con carácter experimental, el tradicional calendario universitario, adecuando el año académico al año natural, persiguiendo con ello una mejor distribución del tiempo docente y que los alumnos puedan tener su período de vacaciones veraniegas, obviando los inconvenientes de la estructura actual del curso académico, que motiva que algunos alumnos no disfruten del período veraniego por tener que preparar los exámenes de septiembre.

2. EDUCACION GENERAL BASICA Y BACHILLERATO

**Ordenación
de la EGB
y del
bachillerato
en el año
académico
1973/74**

Ante la implantación del séptimo curso, con carácter general, y del octavo, con carácter experimental, en la educación general básica, se hizo preciso determinar qué centros podrían impartir estas enseñanzas, qué profesorado se responsabilizaría de las mismas y qué alumnado se incorporaría a cada uno de los cursos. Por otra parte, era necesario adoptar medidas para asegurar una efectiva, plena y adecuada escolarización de los alumnos de este nivel.

En cuanto al bachillerato, general y técnico, procedía determinar qué cursos iban a ser mantenidos, así como la situación académica de aquellos alumnos que tuvieran pendientes asignaturas de cursos desaparecidos o que no se impartieran ya de forma regular.

A estas necesidades responde el Decreto 1146/1973, de 19 de mayo, que precisa cuantos extremos hemos mencionado.

**Obtención
del
certificado
de graduado
escolar
y del
certificado
de
escolaridad**

Pero la implantación con carácter experimental, durante el año académico 1973-1974, del último curso de la educación general básica suscitó otra necesidad, que fue la de dictar normas regulando la concesión del título de graduado escolar, normas que se contienen en el Decreto 1313/1973, de 7 de junio, que al mismo tiempo regula el acceso al título mencionado, mediante pruebas de madurez, no sólo de los mayores de catorce años de edad que no terminaron con aprovechamiento la educación general básica o que procedan de la educación permanente de adultos, sino también de aquellos otros, mayores de dicha edad, que se consideren capacitados para la realización de estas pruebas.

La disposición anterior se complementa con el Decreto 1314/1973, de 7 de junio, que regula la obtención del título de graduado escolar o del certificado de escolaridad por españoles en el extranjero, con objeto de no privar a éstos de los respectivos títulos ni de la posibilidad de iniciar sus estudios de bachillerato.

3. FORMACION PROFESIONAL

**Regulación
de la
formación
profesional**

En el sector de la formación profesional, destaca el Decreto 1851/1973, de 5 de julio, sobre regulación de la formación profesional en el año académico 1973-1974, en cuya exposición de motivos se expresa que la implantación definitiva del primer grado de estas enseñanzas debe comenzar cuando la educación general básica llegue a su término de desarrollo.

En consecuencia, se demora dicha implantación hasta el año académico 1975-1976, manteniendo, entre tanto, la continuidad de los planes vigentes en las enseñanzas tradicionales ya regladas.

El decreto citado fue desarrollado por la Orden de 5 de julio de 1973, que instrumenta las normas adecuadas para el mejor cumplimiento de lo que en aquél se dispone.

4. CENTROS

Programa de necesidades para la redacción de proyectos de centros de EGB y de bachillerato

Los programas de necesidades de los centros de educación general básica y de bachillerato fueron aprobados por Orden ministerial de 10 de febrero de 1971. Dado el tiempo transcurrido desde entonces, se consideró conveniente introducir algunas modificaciones, adaptando la superficie de los espacios a dimensiones que garanticen un coeficiente de uso adecuado, adaptación que se propugna con la Orden de 17 de septiembre de 1973 y el programa de necesidades anejo, que debe servir de base para la redacción de todos los proyectos de centros de educación general básica y de bachillerato.

FRANCIA

Diploma de estudios universitarios generales (DEUG)

La reforma del primer ciclo de la enseñanza superior en Francia ha desembocado en la creación del diploma de estudios universitarios generales (DEUG), que sanciona el final de los dos primeros años de enseñanza universitaria y que sustituye al diploma universitario de estudios literarios, al diploma universitario de estudios científicos, al diploma de estudios jurídicos generales y al diploma de estudios económicos generales.

Los textos que han aprobado esta transformación fueron publicados en los boletines oficiales franceses de los días 3 y 7 de marzo de 1973, bajo la forma de una Orden general y de varias Ordenes de aplicación.

El nuevo primer ciclo tiene una doble misión de *formación y de orientación*, para cumplir la cual es preciso la colaboración de las universidades, del Estado y de los estudiantes: las primeras determinan los programas y los horarios de las materias obligatorias, escogen las disciplinas optativas, definen los métodos pedagógicos y pueden adoptar las medidas oportunas que aseguren a los estudiantes un extenso campo de elección. El papel que juega el Ministerio de Educación no es menos considerable, por cuanto el DEUG es un diploma nacional, cuya expedición está subordinada a una habilitación de este organismo que, además, determina las condiciones en las cuales las universidades pueden escoger sus programas. Los estudiantes, por su parte, tienen una gran libertad de elección y la posibilidad de determinar del 10 al 20 por 100 de sus programas.

Hay un hecho evidente: la reforma que estamos estudiando tiende a confirmar la autonomía de las universidades y la pluridisciplinariedad de las enseñanzas y a configurar al primer ciclo como el instrumento privilegiado de orientación y de formación general, instrumento cuya necesidad se dejaba sentir fuertemente en la situación anterior.

DIPLOMA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS GENERALES *

Objetivos del DEUG

El diploma de estudios universitarios generales sanciona un primer ciclo pluridisciplinario de formación general y orientación.

Las enseñanzas tienden a desarrollar los conocimientos y aptitudes de los estudiantes, permitiendo: la expresión y la realización; la comprensión del mundo contemporáneo; el estudio y la utilización de los conceptos, y los métodos científicos.

El diploma es entregado a los estudiantes cuyas aptitudes y conocimientos en estos terrenos hayan sido verificados.

Las enseñanzas se organizan de tal manera que permiten a los estudiantes, que prosiguen sus estudios, el ser admitidos ya sea en un segundo ciclo de estudios superiores, ya sea en otra formación universitaria; a los estudiantes que no los prosigan, el poder entrar directamente en la vida activa.

Otorgamiento del DEUG y alumnos que pueden aspirar a él

El diploma de estudios universitarios generales es entregado por las universidades habilitadas, a tal efecto, por el ministro de Educación Nacional, según acuerdo del Consejo Nacional de Enseñanza Superior e Investigación. La decisión de habilitación puede limitar la duración para la que se concede. Se pone fin a la habilitación por el procedimiento descrito para su concesión.

Son admitidos para inscribirse con vistas al diploma de estudios universitarios generales aquellos candidatos que justifiquen ya sea el bachiller superior, ya sea una certificación de aprobado en un examen especial de acceso a las universidades, definido por la reglamentación nacional, ya sea un título francés o extranjero admitido, conforme a la reglamentación nacional, en dispensa o equivalencia del bachillerato.

Las universidades pueden organizar, para los estudiantes recién inscritos, un período de prueba, al final del cual se confirmará o no la inscripción.

Organización de las enseñanzas

El conjunto de enseñanzas que conducen al diploma de estudios universitarios generales se reparte en dos cursos universitarios y los candidatos al citado diploma sólo pueden

* *Diario Oficial* del 3 de marzo de 1973.

realizar tres matrículas anuales, dos en primer curso y una en segundo, o una en primero y dos en segundo.

Excepcionalmente, puede autorizarse una matrícula suplementaria por el presidente de la universidad donde el candidato ha realizado su matrícula anterior.

Además, el Consejo de la universidad puede fijar un régimen especial en beneficio de los estudiantes que se encuentren ya encuadrados en la vida profesional.

La duración horaria del conjunto de enseñanzas del primer año de estudios, que conducen al diploma de estudios universitarios generales, no puede ser inferior al 40 por 100 ni superior al 60 por 100 de la duración horaria total de los estudios.

Las enseñanzas que conducen al diploma de estudios universitarios generales comportan materias obligatorias y materias optativas.

El Ministerio de Educación, mediante disposiciones particulares, definirá las materias obligatorias y las condiciones en las cuales podrán ser elegidas las materias optativas.

Las universidades pueden concluir, entre ellas o con otras instituciones, acuerdos de cooperación para asegurar a los estudiantes unas más amplias posibilidades de elección.

Evaluación

La apreciación de los resultados del control de los conocimientos y aptitudes da lugar a dos sesiones por año, según modalidades definidas por el Consejo de la universidad. Esta apreciación se efectuará durante o al final de cada uno de los años de estudios, por medio de exámenes parciales o finales, y por un control regular y continuo de los conocimientos.

El reglamento, concerniente a la verificación de aptitudes y conocimientos en el interior del grupo de enseñanzas que constituyen, respectivamente, las materias obligatorias y las materias confiadas a la elección del estudiante o de la universidad, no puede autorizar la acumulación entre un sistema de notas independientes y un sistema en el cual puedan ser establecidas las compensaciones.

El presidente de la universidad, a propuesta del director o directores de la unidad o unidades de enseñanza e investigación que aseguran las enseñanzas, designa los tribunales de examen. Elige al presidente del tribunal entre los profesores o encargados de conferencias o personal similar.

Los resultados obtenidos en los estudios seguidos con vistas al diploma de estudios jurídicos generales, al diploma de estudios económicos generales, al diploma universitario de estudios literarios y al diploma universitario de estudios científicos serán tenidos en cuenta con vistas a la entrega del diploma de estudios universitarios generales, en las condiciones definidas por el Consejo de la universidad.

CHILE

Nueva estructura universitaria

Las universidades chilenas se reestructuran, según declaraciones del ministro de Educación, contraalmirante Hugo Castro, no para destruir la autonomía de los auténticos valores universitarios, sino precisamente para afianzarlos, a través de la extirpación de quienes pretenden ampararse en esa autonomía para desconocer la esencia y la función de la universidad, que, por su propia naturaleza, está llamada a ser centro de investigación y altos estudios.

Es decir, se intenta que las universidades realicen estrictamente su misión, sin politizaciones que puedan resultar peligrosas, creando el ambiente idóneo para emprender las tareas de realización de recursos humanos y materiales y de adecuación de la enseñanza superior a la realidad nacional.

DECRETO-LEY FIJANDO NORMAS SOBRE ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

Tareas previas

Se dispone la creación de cuantos comités sean necesarios para acometer de forma inmediata una serie de trabajos conducentes a:

- Determinar las necesidades de profesionales, en todos los niveles, existentes en el país.
- Establecer un análisis detallado de la realidad de la formación profesional, concretando las carreras existentes, número de alumnos y proyecciones futuras.
- Fijar la realidad patrimonial de las universidades y la disponibilidad de personal docente e investigador, así como los trabajos de investigación realizados por las universidades en los últimos cuatro años, con especificación de los fondos invertidos y resultados obtenidos.
- Informar respecto de las becas, comisiones o estudios de personal universitario, cumplidas o encomendadas en los últimos tres años.

Tareas del Consejo de Rectores Delegados

Al Consejo de Rectores Delegados se encomienda el estudio de la creación de universidades regionales, así como la ubicación, escisión o supresión de facultades, carreras, cursos, etc., de acuerdo con las necesidades del país, coordinando y planificando toda la acción universitaria.

Bibliografía.

NOTAS CRITICAS

BERTRAND SCHWARTZ: *L'Education demain*. Aubier Montaigne. París, 1973, 333 pp.

La presente obra es el resultado de un trabajo colectivo dirigido por Bertrand Schwartz, consejero de educación permanente del Ministerio de Educación Nacional de Francia. Se trata de un trabajo que forma parte del programa de estudios prospectivos denominados «Plan Europa 2000», de la Fundación Europea de la Cultura.

En la introducción el autor analiza el significado de la prospectiva, puesto que lo que pretende es imaginar lo que podrá ser la enseñanza en el año 2000 y «la educación, más que cualquier otro campo, exige una reflexión a largo plazo». Cobra aquí pleno sentido la afirmación de Gaston Berger de que toda cultura auténtica es prospectiva. La prospectiva es una reflexión ideológica sobre el futuro que pretende delinear las principales tendencias que pueden producirse con mayor probabilidad y sus efectos fundamentales. Ahora bien, quienes utilizan la prospectiva lo hacen desde una determinada ideología, a la luz de un cuadro axiológico concreto. A explicar este sistema de valores consagra el autor el primer capítulo.

Se trata de un sistema que, en último término, ha servido de punto de

arranque para los estudios sobre la sociedad europea del año 2000 emprendidos por la Fundación Europea de la Cultura. En toda reflexión sobre el futuro deben hacerse elecciones fundamentales desde el principio. Deben escogerse determinadas hipótesis de trabajo, y la hipótesis elegida es la del desarrollo de una política de planificación y racionalización económicas a escala transnacional. A este desarrollo correspondería una sociedad más amplia y más integrada que la actual, más pluralista (unidad cultural—no uniformidad—en el seno del patrimonio cultural específico de cada país), más igualitaria. Dentro de esta sociedad deberá vivir un tipo de hombre más dueño de sus recursos físicos, intelectuales y afectivos, solidario, creador, dotado de instrumentos con los que analizar críticamente la realidad que le rodea. El sistema educativo deberá transformarse para ayudar a desarrollar este tipo de hombre.

En el capítulo II Schwartz pasa revista a las tendencias que de cara al futuro tienen un mayor grado de probabilidad de realizarse en el contorno europeo. Lo cual no significa que el futuro esté determinado. Según sea la voluntad política, el poder público que encuadre esas tendencias, sus efectos podrán ser positivos o negativos e, incluso, la evolución podrá tomar una u otra dirección. Todo dependerá de las elecciones que se tomen,

de la prioridad de objetivos que se concedan.

El planteamiento de estas tendencias lleva al autor a penetrar en el estudio del proyecto educativo (en cuanto implica elección de alternativas es un proyecto político), que constituye el núcleo del libro.

A una sociedad como la que se pretende corresponderá un sistema educativo determinado. La transformación del sistema educativo no basta para transformar el sistema social. La educación—o, en expresión de Bertrand Schwartz, lo educativo, es decir, todas las actividades sociales portadoras de educación—es a la vez producto y agente de la sociedad. De ello se deduce una consecuencia lógica: la educación no podrá hacer nada si la sociedad no resuelve ciertos problemas vitales. Las transformaciones de la sociedad y de la educación deben avanzar conjuntamente en un mismo sentido.

La idea central del proyecto que se describe en el libro no es otra que la de la educación permanente. Dada la constante transformación del ambiente (profesional, social y cultural), la formación debe proseguirse a lo largo de la vida. En el fondo, el autor está pensando que si no existiese la educación permanente habría que inventarla. Schwartz está en la línea de quienes, como Faure, Edding, ven en la educación permanente el único camino para el pleno desarrollo del individuo. En el futuro, señala Schwartz, la idea de permanencia será tan evidente que no se utilizará ni siquiera el adjetivo, no habrá más que educación, es decir, un *continuum* educativo.

Ahora bien, la permanencia de la educación exige revisar las estructuras de todo el sistema. Es preciso por tanto disponer de los medios que permitirán a los adultos en cualquier

momento proseguir su formación. Pero la formación permanente implica igualmente una transformación de la escolaridad inicial. Esta, en adelante, debe proporcionar al alumno un bagaje de conocimientos útiles para la vida, así como motivarle para continuar su educación cuando llegue a la edad adulta.

Una exposición detallada del proyecto educativo se encuentra en el capítulo V. Se analizan diversos niveles educativos: la educación preescolar, el primero y segundo ciclos de la escuela de base, el tercer ciclo (formación profesional e institutos de orientación y preparación a la enseñanza superior) y la formación pos-escolar: la universidad y la formación de adultos.

B. Schwartz pone de relieve la importancia de la educación en los primeros años de la vida del niño como resultado de las investigaciones y experiencias realizadas en diversos países. Ningún proyecto de educación permanente podrá ignorar la atención que se debe prestar a la enseñanza preescolar como complemento de la educación familiar.

La escuela de base del proyecto comprende a los niños entre cinco y dieciséis años cumplidos y se divide en dos ciclos: el primero, de los cinco a los once años; el segundo, de los doce a los dieciséis años.

En este proyecto educativo, la escuela es obligatoria desde los dos años y medio—para evitar la segregación social—hasta los dieciocho para adquirir una formación profesional (ningún alumno debería abandonar el sistema educativo sin poseer un oficio) o para preparar la entrada en los estudios superiores. Para que este sistema adquiera su pleno desarrollo es preciso que la escuela sea única, integrada.

A la hora de analizar el tercer ciclo

(formación profesional e institutos de orientación y preparación a la enseñanza superior), el autor se plantea el problema de la selección. Para ello da por supuesto que previamente la escuela obligatoria ha desarrollado al máximo las potencialidades del alumno y la educación continua de adultos sobre la base del sistema de educación permanente.

Sólo después de cumplirse ambos requisitos tiene sentido la selección. Esta se fundará básicamente sobre las aptitudes: si los profesores juzgan que el alumno no tiene la capacidad suficiente, se le encaminará hacia un ciclo de formación profesional de dos años.

Por el contrario, quienes estén capacitados para la enseñanza superior entrarán en un instituto de orientación y de preparación a esta enseñanza, cuyo papel será el de organizar una amplia información sobre los oficios, de forma que cada alumno pueda escoger su futuro con conocimiento de causa. Por lo demás, servirá para reorientar a quienes lo necesiten.

La formación profesional, de una duración de dos años, se dirigirá a quienes no acceden a la universidad. Nadie debe abandonar el sistema educativo sin formación profesional. Las formaciones profesionales se organizarán en función de las necesidades del país, pero con determinadas condiciones.

Cuando B. Schwartz aborda el tema de la educación de adultos lo hace desde la problemática de la igualdad de oportunidades. Aumentar esta igualdad requerirá cuando menos desarrollar la educación recurrente, es decir, tomar medidas que permitan a todos adquirir conocimientos durante ciertos períodos sin sacrificios financieros y sin tener luego dificultades para reingresar en la vida activa.

Particular atención concede el autor a la metodología pedagógica y a los contenidos de la enseñanza. Sus reflexiones, por su significado y profundidad, merecen una sosegada lectura. Se declara partidario de la *individualización del trabajo del niño*, a la vez que preconiza el trabajo en equipo. Esta contradicción es sólo aparente. La individualización supone que cada niño pueda progresar a su ritmo. Pero, a medida que se individualice más la enseñanza, se necesita desarrollar la pedagogía colectiva, el trabajo en equipo, porque la individualización presenta el inconveniente de encerrar al niño en sí mismo, sin enseñarle a expresarse, y el niño debe estar en contacto con los otros para conseguir la plena expansión de su personalidad. Por ello es preciso la *pedagogía de grupo*, que permita la expresión y la comunicación.

Puede ocurrir que haya niños con un ritmo de aprendizaje más rápido. La solución no está en separarlos del resto del grupo—procedimiento antidemocrático y poco socializador—, sino en poner en juego otro de los principios que está en la base del proyecto educativo de Schwartz: *la pedagogía de apoyo*. En estas situaciones debe aparecer lo que el autor llama «las clases de acción colectiva»: clases en las que se integrarán niños de distintos niveles e incluso edades; clases que funcionarán una o dos horas diarias, en las que los niños llevarán a cabo un trabajo en común. Este principio postula en definitiva que se conceda una ayuda más importante a los alumnos con dificultades en relación a los que avanzan sin problemas.

Individualización de la enseñanza, pedagogía de grupo y pedagogía de apoyo determinan, pues, una primera forma de organización de la clase.

La libertad de elección de los contenidos de la educación y su compa-

tibilidad con la idea de tronco común es otro de los puntos sobre los que con frecuencia incide el autor.

Por tronco común ha de entenderse no tanto la adquisición de unos conocimientos comunes para todos, cuanto el desarrollo de aptitudes y actitudes, la creatividad, la autonomía, y de ciertas capacidades, las facultades intelectuales. Lo que menos importa es mediante qué contenidos se han desarrollado estas actitudes o capacidades.

Progresivamente, el «tronco común» de conocimientos impuesto a todos los alumnos debe ir disminuyendo, aumentando la parte de opciones del alumno. Estamos ante lo que Schwartz denomina *pedagogía de la elección*, que será diferente en función de cada edad; pero ya se trate de un niño, de un estudiante o adulto, el principio permanece el mismo: que cada uno sea en la medida de lo posible *responsable* de su educación, que pueda elegirla, que tenga la suficiente libertad como para organizar su trabajo, los métodos de aprendizaje, la elección de contenidos conforme a sus intereses, aptitudes y gustos. Estos principios pedagógicos son aplicables a todos los niveles educativos, aunque con distinto grado.

El sistema que bosqueja B. Schwartz no es exclusivamente técnico. El sistema educativo debe producir individuos responsables, es decir, capaces de tomar decisiones por sí mismos y para la colectividad. La mejor manera para ello es comenzar por confiarles la responsabilidad de su formación. A la *pedagogía de la elección* se asocia entonces una *pedagogía del contrato*: el margen de autonomía, de libertad, trae como contrapartida un contrato con la sociedad, con los profesores para cumplir las tareas que le incumben.

El marco del proyecto educativo implica la creación del «distrito edu-

cativo y cultural», que permitirá reunir y poner a disposición de los usuarios —jóvenes o adultos— todo el conjunto de medios educativos existentes en su circunscripción geográfica (50.000 habitantes aproximadamente). Esta unidad de base de la institución educativa propondrá a la población de la circunscripción una amplia gama de recursos, de programas; infomará y guiará a los usuarios, reclutará el personal de formación. Será, en definitiva, una empresa de servicio público a escala local, aunque sus misiones serán definidas y controladas nacionalmente.

Tras la lectura de la obra de Schwartz surge inevitablemente la pregunta de si este proyecto educativo que pretende formar hombres responsables, que preconiza una descentralización flexible, que supone una profunda reforma estructural de la educación y de la propia sociedad, no es en definitiva una pura utopía. Quizá muchos encuentren en este libro una dosis excesiva de optimismo.

La respuesta a este interrogante se encuentra implícita en *L'Education demain*. B. Schwartz ha llevado hasta el último término sus reflexiones sistemáticas sobre el futuro, a partir de tendencias previsibles. Sus observaciones se mueven siempre entre lo deseable y lo posible. No olvida ni los obstáculos ni las dificultades que su proyecto puede encontrar. Dificultades financieras, administrativas, jurídicas, transformaciones mentales radicales. Pensar sobre el futuro cuando se utiliza una metodología científica adecuada (coherencia entre los principios, los objetivos y los medios para alcanzarlos), apoyándose en elementos reales, no es ser utópico, sino prospectivo. Tal vez en nuestra hora el gran riesgo consistiese en no ser suficientemente utópico.

L'Education demain contiene bastantes páginas de anexos que recogen

experiencias alemanas, británicas, belgas, canadienses, suecas, que están en la línea de este estudio. Existen escuelas donde ya se aplican los métodos de individualización de la enseñanza, donde se aprovechan los medios modernos. Muchas de las últimas orientaciones de la política educativa francesa parecen inspiradas directamente en este libro.

Ciertamente que, como señala Schwartz, este proyecto exigirá recursos económicos importantes—la educación actual tiene también costos negativos considerables—, pero las ganancias serán mayores.

En una época en la que se ponen en cuestión los sistemas escolares vigentes, este libro representa una notable aportación a la búsqueda de un nuevo equilibrio de estos sistemas. Su lectura atenta resultará interesante para quienes comparten la idea de que la enseñanza no puede abandonarse únicamente a las instituciones tradicionales ni reducirse a las aulas de una escuela, esclarecedor para quienes aún dudan de la necesidad de renovar los sistemas educativos y oportuno para los que se oponen a los cambios requeridos.

G. J.

F. BOURRICAUD: *Universités à la dérive*. Stock. París, 1971.

A. ALVAREZ DE MORALES: *Génesis de la Universidad española contemporánea*. Instituto de Estudios Administrativos. Madrid, 1972.

Los dos libros que comentamos tratan del problema universitario. Bourricaud hace un diagnóstico de tres tipos de universidades: la francesa, la norteamericana y la latinoamericana, preconizando una clarificación de los objetivos de la universidad desde sus cimientos. La obra de Alvarez de

Morales estudia con gran detalle y brillantez el origen de la universidad española contemporánea entre 1808 y 1857 (Ley Moyano), que, al igual que la francesa, ha hecho crisis en los años sesenta.

Bourricaud sintetiza la situación de la universidad en la actualidad en dos rasgos: *desintegración*, porque las actividades de formación y de investigación tienden a huir cada vez más de las universidades, y *degradación*, porque, privadas de sus actividades prestigiosas, tenderán a convertirse en inmensas guarderías.

El autor comienza por señalar una característica común a toda la crisis universitaria: su generalidad. «En América Latina, desde el Manifiesto de Córdoba en 1968, las universidades han pasado por una serie de convulsiones, interrumpidas de tiempo en tiempo por una calma más o menos prolongada. Desde 1965, las universidades europeas, por su parte, andan en continuo sobresalto, siendo la de mayo de 1968 la más famosa... En cuanto a los Estados Unidos, desde 1964, Berkeley es la sede de episodios ruidosos y violentos, que se repetirán con intensidad creciente a medida que el descontento, originado en parte por el conflicto vietnamita, sea difundido por el efecto de diversos movimientos estudiantiles de crítica y protesta.»

Bourricaud atribuye la crisis a tres causas fundamentales: explosión cuantitativa, falta de adaptación al medio y crisis de la finalidad de la institución. La masificación produce una desarticulación que se agranda por los sentimientos de impotencia, que acaban por retirar toda legitimidad a la institución. La inadaptación de la universidad se refiere al desacuerdo creciente entre la naturaleza de los productos que ella ofrece a la sociedad y la naturaleza de los productos que ésta demanda. En este

sentido, no cabe duda de que hay un abismo entre la creciente diferenciación profesional y la débil diferenciación de las formaciones propuestas por el sistema universitario.

Por último, se ponen en duda los valores tradicionales sobre los que reposa la legitimidad de la institución universitaria.

La universidad francesa, que hasta 1945 ofrecía el aspecto de una institución sólida y coherente, comenzó a resquebrajarse por una serie de razones: inflación de efectivos, desorganización administrativa, pérdida de legitimidad de la institución, alejamiento entre profesores, considerados como mandarines, y estudiantes...

Del mismo modo, la universidad norteamericana de los años cincuenta era una de las instituciones más famosas de la sociedad americana. Esta universidad se caracterizaba, en primer lugar, por su diversidad de niveles, de programas, especialidades... En segundo lugar, por el problema de la conciliación entre la investigación y la enseñanza, y en tercer lugar, por la intercomunicación con la sociedad circundante.

Este tipo de universidad, que fue el resultado de diversas influencias, no era ni un *verband* de profesores a la alemana ni un servicio público a la francesa, sino una corporación en la que el poder soberano reside en los representantes de los fundadores. A su vez, la universidad americana se caracteriza, según Kerr, por la pluralidad de fines que persigue (investigación, enseñanza y formación), por su inserción en la comunidad y por su estilo de administración al modo de una organización moderna. Esta organización ha sido atacada por diversas razones: a) alejamiento entre profesor y alumno por efecto de la masificación; b) conversión de la universidad en lo que los contestarios

han llamado *Knowledge factory*, una institución al servicio de la sociedad capitalista. Sin embargo, a pesar de las analogías entre las crisis universitarias francesa y americana, existe una diferencia fundamental en el sentido de que ambas la sufren en dos momentos diferentes de su historia: la primera, en pleno proceso de modernización tardío, y la segunda, en una fase de expansión de efectivos, recursos y capacidades.

El comienzo de la crisis latinoamericana data de 1918, y su rasgo fundamental es la permanencia de la crisis hasta la actualidad. Los caracteres de esta crisis se reflejan en los siguientes aspectos: pluriempleo e inestabilidad del profesorado, excesiva dependencia de la universidad respecto del Estado, de los partidos y de las empresas profesionales y escaso número de investigadores cualificados.

La crisis de los tres sistemas universitarios coincide, según Bourricaud, en los siguientes puntos: a) crítica de la *cognitive rationality* como un instrumento de dominación; b) relevancia del papel del alumno frente al profesor en las relaciones académicas; c) crítica de los exámenes.

Sin embargo, hay diferencias bastante claras entre ellos. Mientras la contestación cultural es menos radical en Francia que en América, existe una mayor inadaptación de la universidad a la sociedad en Francia que en USA, y, por último, la crisis latinoamericana no ha estado vinculada a una revolución cultural.

El libro de Bourricaud es ampliamente descriptivo, y en este sentido se puede decir que su análisis de la crisis es muy certero. Por el contrario, apenas dedica unas páginas a las posibles soluciones. Desde luego descarta la represión y la participación como medios para solucionar la crisis, justamente dos de los instrumentos

más utilizados en algunos países para resolver los problemas universitarios. Bourricaud va más allá y cree que la solución reside en clarificar los objetivos de la institución universitaria, en cumplir las esperanzas que sus miembros y la sociedad esperan de ella. Y añade que, si la universidad no puede realizar las funciones de investigación y de formación, es mejor que se abandonen estas funciones. Como medidas concretas, sugiere que la universidad no debe aislarse del resto del sistema educativo y éste debe ampliarse y ramificarse lo más posible.

El sistema universitario español ha hecho crisis en los años sesenta. También en España se ha iniciado la masificación (77.000 alumnos en 1960 y 240.000 en 1971), la falta de adaptación al medio socio-económico y, como consecuencia, una crisis de la finalidad de la institución.

Esta universidad, sometida a una profunda crisis, nació en 1857. La obra de Alvarez de Morales estudia el proceso de creación de la universidad contemporánea desde las Cortes de Cádiz hasta la Ley Moyano.

Esta universidad, señala Alvarez de Morales es un fruto más de la Revolución Liberal en este país. El proceso hasta la Ley Moyano tiene una duración de casi cincuenta años y es el resultado de luchas entre los partidarios del Antiguo Régimen y los liberales. Con la Ley Moyano se establecen las bases de un renacimiento intelectual en el país.

La obra que comentamos consta de tres partes. En la primera se hace historia de los cincuenta años desde 1808 hasta la Ley Moyano. En la segunda hace un estudio institucional de la universidad, analizando diversos aspectos (centralización, monopolio estatal y enseñanza privada, nuevo concepto de universidad...). La terce-

ra recoge diversos textos legales del período.

La Constitución de Cádiz da una gran importancia a la enseñanza. Promulgada la Constitución, el Gobierno nombra una Junta para elaborar una Ley General de Enseñanza. Quintana, autor del informe, señala que «en la realización de este plan se levantaría un templo a la verdad, que, junto con el que se había levantado a la justicia con la promulgación de la Constitución, constituirían las dos bases del orden social y de la prosperidad de los hombres». El proyecto de Ley no llega a discutirse en las Cortes.

Fernando VII suprime las medidas tomadas por las Cortes y extirpa de las universidades todo aquello que pudiera ser sospechoso de haber propagado «las doctrinas anárquicas e irreligiosas». En el trienio liberal, se hacen algunas reformas, como el traslado de las universidades de Alcalá a Madrid y de Cervera a Barcelona. En 1830 se produce el cierre de las universidades, si bien se crea, como señala Alvarez de Morales, una escuela de tauromaquia. Después de múltiples vicisitudes se aprueba la Ley Moyano. Este prefirió elaborar una Ley de Bases para evitar las trabas parlamentarias, aunque en realidad el ministro Moyano no inventó nada, limitándose a dar carácter definitivo a la legislación vigente y ratificar por ley lo que estaba establecido por decreto.

Promulgada la Ley Moyano, creó una amplia comisión, que en mes y medio elaboró la ley articulada, que entró en vigor en el curso 1857-58. Poco después cesaba Moyano; pero los ministros que le sucedieron se limitaron a ejecutar la Ley.

Alvarez de Morales estudia en la segunda parte una serie de instituciones, entre ellas el concepto de universidad que nace con la Ley Moyano.

Probablemente la obra reseñada es el mejor estudio sobre la universidad en el período indicado y ayuda a comprender alguno de los problemas de la universidad de nuestros días.

J. S.

NOTICIAS DE LIBROS

OCDE: *Classification des systèmes d'enseignement*. París, OCDE, 1972-1973, 80-130 pp.

Bajo el título genérico de *Clasificación de los sistemas de enseñanza*, la OCDE viene publicando en inglés y francés, desde 1972, una serie de volúmenes dedicados a la descripción normalizada de los sistemas de enseñanza de los países miembros de la Organización.

Durante 1972 se publicaron los volúmenes correspondientes a Finlandia, Alemania, Japón, Holanda, Suecia, Turquía, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Francia, Noruega y España. En 1973 se han publicado, o está prevista la publicación, de los correspondientes a Inglaterra, Austria, Irlanda, Italia, Canadá, Yugoslavia, Grecia, Luxemburgo, Portugal, Suiza, Islandia y Australia.

Este estudio es considerado por la OCDE como un complemento al «Manual», destinado a los planificadores de la enseñanza, publicado por dicha Organización en 1967 bajo el título *Métodos y necesidades estadísticas de la planificación de la enseñanza*, una de cuyas conclusiones es la necesidad de establecer una «clave» para todos los países miembros que permita encuadrar inmediatamente los datos nacionales publicados en el marco de un sistema normalizado, tal como el que se utiliza en esta serie.

Los problemas relacionados con el desarrollo de los sistemas escolares tienen frecuentemente características análogas en diversos países. Esto hace muy útil la posibilidad de realizar la confrontación de sistemas distintos con vistas a estudiar los resultados de las soluciones adoptadas en casos similares. Para que tal confrontación proporcione los resultados apetecidos es evidente la necesidad de establecer referencias comunes y de adoptar un sistema de clasificación y definiciones que tenga una misma significación para todos los países interesados.

Este ha sido el objeto del programa realizado en el seno del Comité de Personal Científico y Técnico y del Comité de Educación de la OCDE, cuyo futuro establecimiento de un sistema de clasificación y acomodación de las informaciones nacionales al mismo son recogidas en estos volúmenes.

En ellos se describen los diferentes tipos de enseñanza, su duración, las condiciones de admisión, los diplomas o calificaciones que las sancionan, las posibilidades que ofrecen de acceder a otro tipo de estudios, si se realizan en jornada normal o reducida, etc. Los grandes grupos en que se integran son: *Preprimaria*, enseñanza no obligatoria anterior a la iniciación del ciclo primario, *Primaria*, enseñanza obligatoria de carácter general y común a todos los alumnos; *Secundaria general*, enseñanza no encaminada a preparar directamente para una profesión; *Secundaria técnica*, enseñanza encaminada a preparar directamente a los alumnos para ejercer una profesión u oficio; *Secundaria (a) y (b)*, según ofrezca o no grandes posibilidades de acceso a la enseñanza superior; *Normal*, enseñanza que faculta para la profesión docente; *Superior no universitaria*, enseñanza que conduce a una cualificación específica,

frecuentemente profesional, y que no permite, en general, proseguir estudios encaminados al doctorado o a un diploma de posgraduado; *Superior universitaria*, enseñanza que proporciona diploma universitario.

P. de B.

OCDE: *Planification à long terme des politiques d'enseignement*. París, 1973.

Una correcta planificación a largo plazo debe comenzar considerando que el sistema educativo forma parte de un sistema mayor, la sociedad, por el que se ve influido y en el que además influye, siendo así que ambos se encuentran en constante evolución. El problema se centra en que, «estando todo sistema educativo subordinado, implícita o explícitamente, a un tipo determinado de sociedad..., la hipótesis más comúnmente admitida, quizá porque carecemos de imaginación, es que la sociedad de mañana no será muy diferente de la de hoy. Más grave aún es que creamos que la sociedad de hoy no es otra cosa que la del pasado, dado que somos incapaces de leer los signos del futuro, que están ya hoy presentes en nuestra sociedad» (1).

Con estas limitaciones, se nos presenta en esta obra lo esencial de los debates que, en torno al tema de la planificación a largo plazo, tuvieron lugar en París bajo los auspicios de la OCDE en 1969, estructurados ahora bajo una doble perspectiva: por un lado, y a ello está dedicada la primera parte, se contempla el estado de los trabajos llevados a cabo en Estados

(1) Pierre Bertaux: *Una evolución crítica: principales directrices aplicables al desarrollo ulterior de los programas de los países miembros* (p. 237).

Unidos y algunos países de Europa, que, como experiencias prácticas ante problemas concretos, pueden tener valor universal; de otro, se examina el contexto especial en que se mueven todas estas técnicas, nacidas con una base científica, pero que deben conjugar una especial imaginación, si se quieren alcanzar resultados serios.

Completado este planteamiento con el hecho de que los resultados del sistema educativo no son evaluables hasta después de treinta años, y sólo entonces podremos establecer el éxito o fracaso de la mayor parte de los objetivos diseñados, se llega a la conclusión de que para solucionar esta aparente contradicción, la planificación educativa a largo plazo sólo puede ser considerada como una reforma permanente sobre la base de desarrollar al máximo las posibilidades, reducir las determinaciones y generalizaciones prematuras e incrementar la experimentación por medio de planes eclécticos, abiertos a todas las posibilidades y concentrados en los problemas de fondo más importantes.

El problema de la participación en el proceso planificador

Mención especial requiere este apartado, que constituye, sin duda, uno de los grandes interrogantes que la actitud planificadora provoca. Nadie duda en mostrar su entusiasmo ante las grandes ventajas que esta técnica introducirá en la sociedad de cara a los próximos cuarenta o cincuenta años; pero, y al tiempo, viene a ser considerada como un elemento conservador y sobre todo peligroso para la libertad y la democracia.

En realidad, el dilema «planificación versus libertad» constituye una falacia. La planificación (y más aún la

planificación de la educación) sólo tiene sentido cuando, cobrando conciencia social, se convierte en instrumento para la libertad, y para ello el proceso planificador debe ser contemplado en sus niveles más bajos, ya que, de lo contrario, «si se confiere a grupos de planificación instituidos en el seno de diversos organismos un papel sacrosanto cuasi medieval, nos encontraremos brusca-mente frente a grandes sacerdotes y mandarines, que recrearán situaciones bizantinas, y conocemos demasiado bien que las instituciones bizantinas sólo son útiles y eficaces durante cierto tiempo en una sociedad dinámica» (2).

Es, pues, necesario descender a las autoridades regionales, provinciales y locales, a los profesores y alumnos, al gran público en general, para evitar el peligro de la incomunicación entre los gobernantes y aquellos que toman parte en el proceso planificador; es necesario, en resumen, la participación de la sociedad. De lo contrario, estaremos en peligro de perder el principal valor del actual proceso de expansión de la enseñanza.

Las técnicas de planificación a largo plazo

Sin entrar a analizar técnicas concretas, lo cual no es el objeto de este libro, Joseph Froomkin (3), examinando los principales trabajos realizados en Estados Unidos, país donde es más habitual este tipo de estudios, clasifica los intentos de predicción del futuro en cinco categorías, relacionadas entre sí.

(2) Ernst Winter: *La planificación y el cambio socio-educativo* (p. 273).

(3) Joseph Froomkin: *La planificación de la educación a largo plazo en los Estados Unidos* (p. 207).

Previsiones intuitivas, basadas en la opinión de un individuo aislado, que, encontrando una aprobación general, son confirmadas por la realidad.

Extrapolación de tendencias en función de la evolución registrada en tiempo pasado, proyectada hacia el futuro con ciertas limitaciones.

Diseño de escenarios, método desarrollado por la Rand Corporation y Herman Kahn, del Instituto de Hudson, consistente en responder a las preguntas formuladas a partir de una serie de hipótesis, tales como: «Si el PNB crece en ciento por ciento en los próximos diez años, cuáles serán las consecuencias para la educación (1) si la sociedad se vuelve más autoritaria» (2), si la sociedad se vuelve más liberal.

Simulaciones, de acuerdo con modelos matemáticos, con los que se representa la sociedad y su contorno dinámico. Basta con hacer variar algunas de las «entradas» o de sus factores operacionales para que el modelo produzca una previsión.

Planificación fundada sobre el acuerdo común de un grupo dado de personas, relativo, por ejemplo, a las innovaciones que es preciso introducir para alcanzar unos objetivos convenidos.

En realidad, ni siquiera en Estados Unidos ha sido preparado un plan general de lo que debería ser la educación en un plazo de treinta años, y reina una gran incertidumbre sobre la fiabilidad de las previsiones efectuadas; pero ello no puede ser interpretado como una incapacidad total que deba hacer olvidar todo intento planificador; bien al contrario, debe llegarse a la conclusión que la planificación es una ciencia nueva, con grandes posibilidades futuras y que, en último término, ha aportado ya mucho más que todas las teorías negativas de la

capacidad general del hombre para prever situaciones algo más que a corto plazo.

Conclusión

En resumen, con esta obra no trata la OCDE de ofrecer soluciones mágicas, que, por otra parte, no existen, sino una panorámica de la situación en que están envueltos diferentes países, y de las limitaciones que la metodología actual presenta, planteando al lector la necesidad de que la planificación sea considerada en sí misma como una actividad de enseñanza que debe poner a punto su propia pedagogía y propagar su utilización.

Libro, pues, de indudable interés tanto por su actualidad como por el acierto con que han sido elegidos los temas.

C. U.

BARBARA BURN B. y otros: *Higher Education in Nine Countries. A comparative Study of Colleges and Universities Abroad.* The Carnegie Commission on Higher Education. Mac Graw-Hill Book Company, 1971, 387 pp.

El libro *La Educación Superior en Nueve Países*, publicado bajo los auspicios de la Comisión Carnegie de Educación Superior, es una obra colectiva, correspondiendo la labor de coordinación general a la profesora Bárbara B. Burn, de la Universidad de Massachusetts.

Los dos primeros capítulos nos sirven para mostrarnos los aspectos decisivos para comprender correctamente la obra. El primero estudia una serie de elementos a conjugar para situar el contexto del sistema de educación superior.

Aun reconociendo la dificultad de establecer unos baremos válidos para todos los países en el nivel considerado, no obstante se pueden precisar unos indicadores con cierta aplicación general. Y esto es lo que señala el capítulo aludido. ¿Cuáles son éstos? Los seis siguientes:

1.º La contribución de la educación superior al producto nacional bruto.

2.º La aportación de la educación superior a la conservación y revalorización del bagaje cultural.

3.º La aportación al desarrollo de valores morales.

4.º La integración de la educación superior en el conjunto del sistema educativo.

5.º La tasa de accesibilidad de estudiantes de niveles postsecundarios.

6.º La propia consistencia que la educación superior presenta en la Sociedad en la que se halla envuelta.

Fijado lo anterior, se analizan otros índices que nos dan la visión de la significación de la educación superior; así, entre otros, se recuerdan: la habilidad que el sistema superior tenga para reclutar los mejores talentos, prescindiendo de consideraciones sociales o raciales; la labor previsor de mano de obra cualificada para atender las necesidades de la industria, la agricultura, el Gobierno y los servicios de bienestar social, el grado de participación popular que consiga atraer, etc.

El capítulo II nos muestra las naciones objeto de estudio; son las siguientes: Francia, Gran Bretaña, Canadá, Australia, República Federal Alemana, Suecia, Japón, Unión Soviética e India. Resulta curioso que, junto a países con un enorme grado de desarrollo industrial, figure otro que técnicamente es un componente del Tercer Mun-

do; ahora bien, su inclusión está justificada, como más adelante veremos.

Los capítulos III al XI inclusive están dedicados al estudio de cada uno de los países. Se puede decir que para ver el modo en que está montada la enseñanza superior se manejan los siguientes elementos:

Número de universidades, colegios y centros de educación superior (públicos y privados); funciones que realizan; planificación; desarrollo de currículo; estudios; dedicación del profesorado; financiación de la enseñanza superior; número de estudiantes; reformas producidas en los últimos años en el sistema y futuro que presenta. El análisis de cada país se completa con una lista de instituciones de nivel superior y bibliografía sobre el tema.

No obstante lo dicho anteriormente, es necesario hacer la aclaración de que, pese a la semejanza de epígrafes en todos los países, hay elementos diferenciadores importantes. A título de ejemplo, se pueden apuntar algunos. En la Unión Soviética, la totalidad de la educación superior (como el resto del sector educativo) es de exclusiva competencia del Estado, cosa que no sucede en los otros países; la propia estructura política es diferente; hay países de esquema centralizado (Francia, Suecia...) y de estructura federal (Alemania, Canadá...); la ideología política que anima a los países ofrece contrastes—liberal-democrática—(Alemania e Inglaterra, entre otros), socialistas (Suecia), comunistas (Unión Soviética), neutralista (India), etc. A lo anterior hay que agregar que la intensidad en el tratamiento de los problemas y las soluciones adoptadas no son siempre las mismas.

Con lo expuesto se deduce fácilmente que el breve espacio de una recensión no permite sino un bosque-

jo general. Por ende, es imposible ver cada país en concreto.

Afortunadamente para el lector, este problema quedará bastante subsanado con el examen que vamos a realizar del capítulo XII.

A él vamos a referirnos, porque, a nuestro juicio, es una excelente recapitulación de todo lo anterior. El autor del mismo, James A. Perkins (presidente de la Junta y jefe ejecutivo del Comité Internacional para el Desarrollo Educativo), en muy breves palabras señala los principales problemas que, cara al futuro, deben resolver cada uno de los países para mejorar su sistema de educación superior. *Francia y Alemania Occidental* necesitan, a juicio del profesor Perkins, lograr una mayor articulación entre la enseñanza secundaria y la universitaria, ya que la eclosión en la primera ha influido de modo directísimo en el acceso de gran número de estudiantes a centros postsecundarios. En el caso del *Reino Unido*, el Comité de Fondos Universitarios, que ha funcionado satisfactoriamente en líneas generales, deberá evolucionar en una línea de mayor coordinación con otras instituciones que se ocupan del sector. En los países con estructura federal—con la excepción de la Unión Soviética—las relaciones entre los Estados federales y el Gobierno federal presentan problemas y pueden ser fuente de roces. En *Canadá*, por ejemplo, existe un problema bilingüístico (la zona de Quebec, francesa de lengua, y el resto, de lengua inglesa), que se ve complicado por la estructura federal. *Australia* tendrá que establecer un mejor engarce Gobierno-Estados federales (con la creación en 1959 de la Comisión de Universidades Australianas se dio un primer paso).

Suecia—país, al igual que Francia, de tipo centralista-educativo—ha evolucionado hacia formas de participación más democráticas; efectivamen-

te, los estudiantes suecos han jugado un papel importante en la tarea planificadora que afecta a la enseñanza superior.

La *Unión Soviética*, pese a los magníficos resultados de su planificación educativa, presenta algunos problemas de absorción de estudiantes que quieren llegar a la educación superior desde niveles inferiores. No obstante, este problema está más mitigado en la URSS que en otros países (quizá con la excepción de Suecia).

La *India* es, después de los Estados Unidos y la Unión Soviética, la que ofrece mayor número de estudiantes enrolados en universidades (cerca de dos millones), y en esta explicación del profesor Perkins vemos la justificación de su inclusión en este libro. A juicio de dicho profesor, dos son los problemas principales que afectan en este terreno a la India: *a)* el excesivo predominio de centros privados (el 85 por 100 de los estudiantes de educación superior lo son de instituciones de este tipo), y *b)*, derivado de lo anterior, la dificultad de conectar y compatibilizar los intereses públicos y privados.

Por lo que se refiere al *Japón*, su problema es análogo al apuntado para la India. La gran proliferación de instituciones privadas en el sector de educación superior y su peso en el país (representan un 75 por 100) plantea serios problemas al Ministerio de Educación, por lo que puede entrañar de resistencia al cambio.

Finalmente, el profesor Perkins estudia en pocas líneas el caso de Estados Unidos en comparación con el de los otros países. A su juicio, el sistema de relaciones Gobierno-Estados federales necesita un profundo reajuste, así como un control sobre el modo en que se gasta el dinero.

Entiende que sería beneficioso para

USA el desarrollar más el sistema de enseñanza por correspondencia para aquellos estudiantes que no puedan seguir estudios *full-time* (como ocurre en la URSS) y lograr una mayor flexibilidad en la elección de centros por parte de estudiantes disminuidos.

El libro termina con el reconocimiento de la profesora Bárbara B. Burn a los autores que han hecho posible el trabajo, una referencia bibliográfica por países, una lista de las personas e instituciones consultadas y un índice alfabético de los términos que aparecen a lo largo de las 380 páginas que componen este estudio.

Como colofón sólo queremos decir que la obra es de gran interés, con un planteamiento objetivo y científico de los epígrafes.

Ofrece, a nuestro juicio, dos lagunas: la primera, la de no haber completado la relación con la inclusión de la China Popular, que tanto está trabajando en este sector, y la segunda, omitir el tema de investigación educativa. Y, finalmente, como español, lamentar la ausencia de nuestro país en este estudio.

B. A.

HERBERT J. ABRAHAM: *Les problèmes mondiaux à l'école: Le rôle des Nations Unies*. UNESCO, París, 1973, 250 pp.

La obra de Herbert J. Abraham lleva como subtítulo: «Sugerencias para los profesores», y ello refleja con toda claridad la intención inmediata del libro, intención que se cifra en llenar el indudable hueco que existe en la enseñanza en lo que se refiere a problemas y circunstancias actuales del mundo en que a los alumnos les toca vivir. Son muy pocos los libros sobre problemas mundiales de hoy que estén expresamen-

te dirigidos a los profesores de EGB y bachillerato para completar la instrucción de los alumnos sobre tales problemas. Decimos *completar*, ya que entendemos que el libro no debería tomarse como guía única sobre los temas mundiales, ya que éstos, por su misma naturaleza, exigen variedad de enfoques y una reflexión a la vez personal, objetiva y moderada por parte de cada profesor, puesto que se trata de problemas vivos y complejos.

Con el presente libro la UNESCO se hace eco de la urgencia de introducir el tratamiento de los temas mencionados en la enseñanza básica y media. Está pensado, sobre todo, para los últimos años de la EGB (si nos atenemos a las denominaciones de nuestro país). Como puede leerse en el prólogo, las Naciones Unidas y la UNESCO han recomendado expresamente que los problemas de las Naciones Unidas sean estudiados en la escuela, y numerosos países envían periódicamente informes sobre lo que hacen en esta materia.

Observemos que los problemas mundiales están tratados en el libro tomando como núcleo de referencia las Naciones Unidas—su organización, su papel, sus realizaciones, etc.

Cabe anotar aquí una primera advertencia. No es posible limitar los temas mundiales al tema de las Naciones Unidas, por grande que sea la importancia de esta organización mundial. Es más, el tema de las Naciones Unidas exige, como previo marco de referencia, los problemas para cuya solución o alivio se ha creado dicha organización.

Tampoco debe escapar al lector que la UNESCO, a quien se debe la publicación del libro, está llamada a guardar una cierta asepsia en sus posiciones, de manera a lograr los puntos de coincidencia entre nacio-

nes diversas y, aun a veces, opuestas, lo que también se refleja en el libro. El profesor encontrará en el mismo un auxiliar de gran utilidad, siempre y cuando busque otras fuentes para obtener un punto de vista crítico.

El primer capítulo hace una breve historia de la creación de las Naciones Unidas.

El segundo capítulo ofrece una explicación de la organización de las Naciones Unidas, comenzando por los objetivos de la misma, su finalidad y principios, y pasando por su estructura, e incluso su financiamiento. Este capítulo, como algunos otros, acaba con un apartado dedicado a la enumeración de «temas de discusión» para obordar en clase.

El capítulo siguiente se ocupa de *La paz, la seguridad y el desarme*. Tal vez no es afortunado haber escogido el tema de las guerras, que subyace al de la paz, tan al comienzo del libro, puesto que hay otros temas—tocados en los capítulos siguientes—que preparan mejor al niño para comprender la inhumanidad de la guerra. Falta una explicación de las limitaciones con que han tropezado muchas veces las Naciones Unidas, tanto externas como internas, con lo que se da sin querer una impresión de «todopoderosidad» un tanto utópica. Tampoco parece bien emplazada en este capítulo la sugerencia de realizar simulacros de las reuniones del Consejo o de la Asamblea de las Naciones Unidas, ya que forzosamente llevaría a representar de un modo u otro algunas aspiraciones bélicas.

El capítulo cuarto, en cambio, se ocupa de un problema de gran valor pedagógico: *Los derechos del hombre*, cuya Declaración Universal en 1948 honra a las Naciones Unidas.

El capítulo quinto está dedicado a otro tema no menos importante: *La*

justicia social para los trabajadores. Se centra en las actividades de la OIT y en el Código Internacional del Trabajo.

Sigue un capítulo titulado *El fin del colonialismo*, que prepara a los niños a rechazar la existencia del colonialismo y a comprender la posición oficial de las Naciones Unidas; no menciona ninguna situación colonialista en particular.

Más importante aún, si cabe, es el tema siguiente *La elevación del nivel de vida y el problema del desarrollo.* El libro ofrece en este capítulo algunas explicaciones útiles para la enseñanza sobre el tema, bien que sin entrar en las profundidades ni en los aspectos polémicos del mismo.

Sigue el problema de la *sobrepoblación*, en el que insiste el libro con una pizca de parcialidad. Viene después el problema gravísimo de *la alimentación y del hambre*, que merece la mayor atención al hablar del mundo actual.

Un tema más grato viene a distraer del tema anterior: *El medio ambiente y los sistemas ecológicos*, que despierta la imaginación del niño, su afecto y su sentido de responsabilidad frente al mundo en torno.

A continuación se abordan los temas de la *salud* (y las actividades de la OMS), la *infancia* (con referencias a FISE/UNICEF), el *progreso, la educación, la ciencia y la cultura* (con las tareas de la UNESCO).

Al final del libro puede consultarse, entre otra documentación, la lista de Estados miembros de la ONU en 1972 y la Carta de las Naciones Unidas.

En suma, estamos ante un libro útil sobre temas de creciente interés para la educación, que deberá ser completado con otras fuentes, a las que, a su vez, complementa.

C. P. de S.

JOSE LUIS RODRIGUEZ DIEGUEZ y otros: *Publicidad y enseñanza*, editado por Universidad de Salamanca e Instituto de Ciencias de la Educación. Salamanca, 1973, 140 pp.

El presente libro ofrece el informe final de la investigación realizada, en el II Plan Nacional de Investigación del CENIDE, por el doctor J. L. Rodríguez Diéguez con un equipo de colaboradores técnicos. Rodríguez Diéguez es jefe de la división de investigación del ICE e inspector de enseñanza primaria.

Antecede un prólogo de Miguel Cruz Hernández, quien subraya el interés y actualidad del tema. Alude al papel de la educación y a su fuerza condicionante, recordando los conocidos planteamientos del profesor Rodríguez Delgado en torno a la programación de la mente humana mediante medios científicos y técnicos. La brevedad del prólogo le exime de matizaciones al respecto, y en cambio se detiene a considerar las semejanzas existentes entre educación y publicidad, y el tremendo poder de esta última. Tanto en la educación como en la publicidad existen tres aspectos: «información o mensaje», «motivación» y «creación de hábitos». Los sistemas de enseñanza tienen mucho que aprender de los modelos de mensaje y de motivación publicitarios, si quieren llegar a alcanzar una eficacia parecida. Es sabido, por ejemplo, que los resultados del empleo de las diapositivas escolares son sumamente pobres en comparación con los obtenidos por el lenguaje verbo-icónico de la publicidad, lo que se debe a que este último está sostenido por técnicas rigurosas de organización de datos, de globalización, de verificación, etc.

La investigación recogida en el libro comprende dos aspectos principales: el estudio de las estructuras

básicas del lenguaje verbo-icónico y el análisis factorial de la comunicación publicitaria y de sus componentes educativos.

Pese a que no se trata de una obra de divulgación, el estilo es llano, directo, y se apoya en numerosos ejemplos, sin excluir fotografías de carteles a todo color en la páginas finales.

El primer capítulo se ocupa del concepto de publicidad y de la diferencia entre publicidad y propaganda, así como de las conexiones entre aquélla y la educación.

Los capítulos siguientes abordan los métodos para estudiar el lenguaje de la publicidad, en el que la palabra y la imagen se unifican. Un aspecto importante para evaluar cualquier producto publicitario (cartel, anuncios por radio y televisión, etc.), o bien para orientar su confección, es la creación de escalas de evaluación. Se trata de una evaluación compleja, que incluye categorías tales como coordinación imagen-texto, legibilidad, naturalidad-artificiosidad, dinamismo-estatismo, etc.

Puesto que la publicidad pretende un cambio de comportamiento del consumidor, los investigadores han aplicado la taxonomía de Bloom (creada originariamente como taxonomía de los objetivos de la educación) para realizar una clasificación de los anuncios publicitarios.

En el capítulo 6 encontramos un análisis de los factores que integran la comunicación publicitaria. El autor enumera cinco factores (1.º, icónico; 2.º, verbal; 3.º, de función dominante; 4.º, de convergencia formal de contenidos, y 5.º, de determinación informativa), y ofrece las matrices matemáticas que permiten trabajar con ellos. No se trata de un capítulo expositivo, sino más bien técnico.

El capítulo 7 ofrece el mismo trabajo, pero esta vez sobre los objetivos

educativos que intervienen en el mensaje publicitario. Los mismo cinco factores enumerados en el capítulo anterior aparecen ahora en relación con ciertos objetivos, implicados en la comunicación publicitaria, pero referidos al dominio del conocimiento (donde se enumeran las categorías de «conocimientos específicos», «comprensión», «aplicación», «análisis» y «evaluación») y al dominio afectivo (en el que se distinguen las siguientes categorías: «recepción», «respuesta» y «valoración»). Ambos dominios y sus categorías han sido estudiados originariamente en el campo de la educación, y, como ya hemos dicho, su clasificación, en dicho campo educativo, pertenece a Bloom. Ocurre que dicha clasificación es trasladable al campo de la comunicación publicitaria.

Tenemos con esto un panorama completo: por una parte (cap. 6) los factores publicitarios que reaparecen en el campo de la educación; y por otra parte (cap. 7) los factores educativos que se extienden al campo de la publicidad.

El capítulo 8 presenta unas breves conclusiones y el capítulo final ofrece documentación gráfica.

Se echa de menos en algunos capítulos una mayor preparación del texto para una finalidad de divulgación. Esta circunstancia crea un notable desnivel dentro del libro, puesto que, mientras la primera parte es accesible e interesante para el lector medio, la segunda parte (a excepción del capítulo final) sólo ofrece utilidad a pedagogos y estudiosos de alto nivel, o bien familiarizados con el manejo de la clasificación de Bloom y con el cálculo matricial. No hubiera sido demasiado difícil agregar algunas explicaciones para los no iniciados en estas materias, sin que la obra perdiese por ello en rigor y claridad.

En resumen, el libro se recomienda a los estudiosos de la educación y a los técnicos en publicidad, tanto para fines teóricos como para fines de aplicación práctica.

C. P. de S.

DAVID ISAACS: *Cómo mejorar la dirección de los centros educativos*, Ed. Universidad de Navarra, S. A., Pamplona, 1973 (núm. 10 de la Colección ICE, sección Estudios), 232 páginas.

David Isaacs es secretario general y jefe del Departamento de Proceso Directivo del ICE de Navarra. Es británico, autor de varios libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa y de libros de orientación familiar.

El interés particular de la obra radica en la visión que una mentalidad inglesa, como la de David Isaacs, puede proporcionarnos después del intenso contacto mantenido con los centros educativos españoles y con la tarea general del ICE. Es bien sabido que las formas de educar y la enseñanza inglesas son muy diferentes de las nuestras, y por esto mismo pueden conducirnos, si aceptamos asomarnos a ellas, a nuevas ideas para la modernización de la educación. Isaacs no quiere dar recetas con vistas a solucionar problemas particulares, sino dar una metodología general para el mejoramiento de los centros educativos. Por ejemplo, se ha considerado tradicionalmente una única actividad dentro del centro educativo, a saber, las clases, pero esta actividad se ha visto aumentada recientemente por el asesoramiento personal, las actividades complementarias, etc. Falta un último paso, ya que se ha notado que «no basta perseguir una educación de calidad, hoy por hoy, porque a lo me-

jor no será válida para mañana. Esto significa que se debe asignar un lugar a la investigación, entendida como «una reflexión continua sobre la propia experiencia para la realimentación del propio proceso educativo». Otra actividad fundamental es la acción del profesor como director de un grupo de trabajo, tanto de los alumnos como de otros profesores.

Isaacs divide su libro en tres partes, en las que se ocupa respectivamente, de analizar la situación actual de los centros educativos (en lo que se refiere a sus estructuras, objetivos, actividades y recursos materiales), de analizar los recursos humanos con que se puede contar, y de establecer algunas técnicas para el mejoramiento educativo.

Al hablar de «recursos humanos», se entiende, en primer lugar, los profesores. La orientación del profesor debe favorecer su eficiencia y también su satisfacción personal; como dice Isaacs, se trata de amoldarse tanto a las características del profesor como a las exigencias del centro.

Isaacs tiende a conceder demasiada preponderancia a los directivos del centro, muy superior a la que poseen en la actualidad. En cambio son muy convenientes las posibilidades que el autor reclama para los profesores. Por ejemplo: tiempo para investigar, responsabilidad de dirigir un equipo, responsabilidad de trabajar con otros profesores, posibilidad de ser escuchado, cauces para aportar iniciativas, posibilidad de seguir otros estudios académicos, etc.

Isaacs distingue entre directivos y asesores; ante los primeros los profesores deben rendir cuenta de sus actividades, no así ante los segundos.

Finalmente, los padres de familia forman parte de los recursos humanos de los centros educativos, en calidad de colaboradores de los profe-

sores. Compete a los directivos, entre otras cosas, «conseguir que los padres y los profesores se pongan de acuerdo sobre lo que entienden por educación». El autor sostiene que la colaboración entre unos y otros debe ser incrementada.

Buena parte del libro está dedicada a exponer algunas técnicas útiles para mantener activa la marcha del centro. Destacan entre ellas el PERT, los *plannings*, la dirección y organización de reuniones, y la entrevista. Quizá son lo más interesante del libro. Los profesores podrán sacar provecho de la consulta de las fichas de evaluación, incluidas en la obra, siempre y cuando tengan un criterio muy claro sobre las ventajas y desventajas de las fichas usuales.

G. P. de S.

JESUS LOPEZ MEDEL: *Meditación sobre la reforma educativa*. Un vol. de 412 pp. Madrid, 1973.

Jesús López Medel, presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza y profesor de Derecho Natural y Filosofía Jurídica en la Universidad Complutense, une sabiamente esas dos circunstancias para ser una auténtica autoridad teórico-práctica en materia de educación. Y con ellas ha escrito este libro, referente a una de las más destacadas empresas de la España actual, que es la de la reforma educativa. El punto de partida de sus meditaciones está en la siguiente afirmación conciliadora: «En el fondo, ya no existen dos clases de enseñanza. En el fondo, hay una enseñanza instrumentada o servida por dos vías: estatal y no estatal. La reforma no se ha hecho contra nadie, sino con todos y con la participación de todos» (p. 14).

Dieciséis capítulos de apretada doctrina, distribuidos en cinco partes,

comprende este interesante libro. En la primera parte se plantea el problema de la «participación social en la reforma» (gestión sindical, medios económicos, concienciación pública de la educación, etc.). En la segunda, que es una meditación sobre los aspectos fundamentales de la reforma, se plantea la problemática de la familia y la educación, la reforma universitaria, las señales de alerta respecto al rendimiento de la empresa educativa general, etc. En la tercera parte se trata de una de las cuestiones más debatidas en la hora actual, en la que pueden chocar principios filosófico-jurídicos y políticos, doctrinales, con realidades inesquivables, como es la de la «reestructuración de la enseñanza no estatal» (socialización y acceso a la educación, clasificación y transformación de centros, sistema de ayudas y estímulos a la iniciativa privada, etcétera). La cuarta parte ofrece una dimensión de universalidad hacia Europa y hacia Hispanoamérica por medio de la educación y con nuestro propio estilo (sociedad, educación e Hispanoamérica, año 2000; familia y educación ante la integración europea; España y Europa y el despertar europeo a la iniciativa privada, etc.). Y, finalmente, en la quinta parte se hace referencia a temas como la integración social por la educación, trabajo y educación, sociedad y educación, etc.).

Una característica valiosa de este libro es la de que cada capítulo lleva una primera exposición doctrinal del tema tratado y, seguidamente, un anexo documental de textos, realizaciones, congresos, etc., relacionados con la cuestión y comprobatorios de la doctrina.

El autor señala que hay «un cierto despertar europeo hacia la iniciativa privada al margen de la ley de Subvenciones de Holanda o de la prórroga de la ley Debré en Francia»; reconoce que en nuestra reforma «no hay atisbos de estatismo», y cita,

como prueba de ello, el párrafo del *Libro Blanco*, que dice: «El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza no estatal, y establecerá los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación en la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las instituciones del Movimiento, de los sindicatos, de las corporaciones locales, de las empresas, de las asociaciones, de las entidades sociales y de los particulares.» Es lo que López Medel llama, con término equívoco a nuestro juicio, «socialización de la educación», que es la consecuencia de que «toda la sociedad, bajo la tutela y dirección del Estado, debe contribuir, en todos sus estamentos, a la atención de las crecientes necesidades educativas de las nuevas generaciones» (p. 25). Y alude al importante volumen de la enseñanza primaria y media privadas en nuestro país, aunque reconoce que la creación de centros privados «se ha hecho sin una cuidadosa planificación en conexión con la creación de centros estatales», cosa muy importante para rectificar en lo posible las planificaciones futuras.

Hay en los aspectos polémicos y difíciles que López Medel plantea sobre la participación social en la educación un poco de confusión, al no distinguir muy claramente, por un lado, entre el ejercicio por parte de los llamados «poderes educativos» del Derecho y hasta del deber de educar, y, por otro, la empresa privada educativa que se propone realizar actividades educativas con ánimo de lucro. La Iglesia, la familia, el Sindicato, son una cosa, y la empresa privada, otra, con una diferenciación que debe tenerse en cuenta a la hora de conceder ayudas económicas. No hay que olvidar—el mismo López Medel lo recuerda—que ha habido naciones, como Alemania, en las que la enseñanza privada estaba gravada con un impuesto como si se tratase de un mero negocio.

Una parte especialmente interesante de este libro es la dedicada a lo que su autor llama «señales de alerta». «¿Qué papel, qué valor—se pregunta López Medel—, puede tener el poder conocer, analizar o considerar una posible circunstancia de la reforma, unos hechos concretos, que, superando toda peripecia anecdótica, nos adviertan los peligros, las posibles limitaciones o los supuestos riesgos de la aplicación de la reforma?» Una señal de alerta es la actitud mental que parece haber cambiado respecto a la reforma, como un retorno a viejas ideas y luchas. Otra, el encarecimiento de la enseñanza, que, al mejorar en calidad, se hará cada día más cara. Otra, el profesorado, «clave de la reforma educativa», incómodo ante las situaciones que el nuevo sistema crea para ser eficaz. Otra, la participación social «no ofrecida en la ley con la generosidad que hubiera sido conveniente»: cooperativismo, participación estudiantil de la ordenación universitaria de 1943 (SEU), participación de la familia y de las asociaciones de padres, etc.

López Medel reacciona (p. 169) contra cierto reportaje en un semanario barcelonés, defendiendo que «hay que hacerse a la idea de que los hijos deberán ser educados en las escuelas del Estado»; y reafirma su doctrina de que «familias y sociedad deben exigir al Estado y a la iniciativa privada una educación mejor, más accesible, y que permita justamente las posibilidades de una opción para educar a sus hijos».

En fin, se trata de unas meditaciones, llenas de problematicidad y de hondura, para que todos sigamos *meditando* objetivamente sobre nuestra reforma educativa, tan cautelosa, que se ha tomado diez años para su implantación.

J. DE V.

J. L. GONZALEZ SIMANCAS: *Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad*. Un vol. de 200 pp. Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona, 1973.

La universidad no es únicamente un centro de estudios superiores, de aire destacadamente intelectualista, donde se hace la preparación necesaria para obtener títulos académicos precisos para el ejercicio de determinadas profesiones. Es mucho más que eso: es la culminación del sistema pedagógico para educar a la juventud selecta de un país que más tarde ha de influir en todos los sectores sociales, conservando y renovando la cultura en todos los aspectos, según un determinado estilo de vida, de valores, de intereses y de necesidades. ¿Quién y cómo educa en la universidad? El problema de nuestro tiempo—ha dicho Lionel Elvin—no es que los jóvenes estén reprimidos, sino que no están suficientemente guiados. El libro objeto de esta recensión se plantea el problema educativo, formativo e informativo a la vez, de la universidad, cuya solución contribuirá a salvar la actual crisis por la que pasan todos los centros de formación superior dentro y fuera de España.

El libro que comentamos tiene dos partes: en la primera trata de la institución de los preceptores, dentro de la acción tutorial de la Universidad de Navarra, y del planeamiento de un modelo teórico de acción tutorial; en la segunda estudia la confrontación del modelo teórico con la realidad, en base a las deficiencias observadas y analizadas en alumnos de primer curso universitario. Y termina con unas conclusiones y recomendaciones del mayor interés.

La obra tiene un doble valor, como modelo de investigación y como doctrina de aplicación, para que la universidad se convierta en un auténtico

centro educativo de las generaciones jóvenes, que serán continuidad y superación al mismo tiempo de las generaciones adultas.

La Ley General de Educación, en su artículo 37, párrafo 3, instituye el régimen de tutorías, y en su artículo 125, párrafo 2, establece que todo alumno tiene derecho a la orientación educativa, en cualquier centro docente y nivel, como una de las funciones de la función tutorial antes señalada. Pues bien, la Universidad de Navarra se anticipó a todo ello desde 1952, mediante la institución de «los preceptores de estudio», y más tarde, mediante los estudios del nuevo centro que surgió en su seno en 1965, como precedente de los institutos de Ciencias de la Educación, nacidos en 1969 y considerados como elementos de renovación pedagógica en su propio nivel educativo, como «pieza clave en la renovación de la enseñanza superior». Y la «acción tutorial desarrollada en la Universidad de Navarra supone una institución de características muy peculiares, que hacen que se diferencie sustancialmente de lo que comúnmente se entiende por servicio de orientación. No se trata de la función orientadora propia de los especialistas o grupos profesionales especializados, sino, fundamentalmente, de la individualización del proceso formativo de nivel universitario a través de la interacción entre profesor y alumno» (p. 22). A base de la experiencia del llamado *tutorial system* de Oxford, la Universidad de Navarra llega a entender la acción tutorial como la actividad que un profesor ejerce en común con sus alumnos por medio de la función docente que le es connatural, o, si se quiere, a través de la que hemos denominado función docente educativa para significar con claridad que se trata de una función docente que apunta a la formación universitaria—intelectual y personal a la vez—de los estudiantes.

Abundando en esa posición, el autor agrega: «Por lo que se refiere a la acción tutorial, ésta no es concebible separada de la acción docente ni de la relación que el intercambio docente-discente establece por su misma naturaleza. La inclusión de un tercer elemento personal diferente del profesor y alumno, cuyo cometido fuese la formación del estudiante en general, carecería, a nuestro modo de ver, de base real y de base motivacional. La acción orientadora o tutorial vendría a ejercerse casi en el vacío (páginas 89 y 90).

En sus conclusiones, González Simancas afirma que «docencia y acción tutorial están tan íntimamente ligadas, que son, o deben ser, funciones de una misma tarea; que el profesor debe actuar como tutor por pura connaturalidad; que la dicotomía entre la labor orientadora y la función docente es perniciosa para la eficacia de la acción tutorial; que debería darse importancia suma al criterio de unidad en todas las tareas docentes y educativas, como tendentes todas a un mismo fin; que la función docente es un todo continuo que no se diferencia de la acción tutorial o del asesoramiento personal, que fluyen naturalmente y están inmersos en la misma función docente y que resulta ociosa toda distinción entre profesor y profesor-tutor o preceptor.

J. DE V.

J. L. GARCIA GARRIDO: *Los fundamentos de la educación social*. Editorial Magisterio Español. Madrid, 1971; 125 pp.

La educación social se encuentra entre los aspectos que más interesan al hombre de hoy, ya que responden a la actual conciencia de la faceta social de la vida humana, conciencia sur-

gida al quedar superada la visión individualista del siglo XIX. El autor invoca argumentos de tipo sociológico y de tipo psicológico para subrayar la importancia de la educación social.

Fundamentalmente, el libro de García Garrido se divide en tres partes: la primera se ocupa de la posición adoptada por la escuela nueva—cuyo fundador remoto es La Ferrière— ante la educación social; la segunda trata de la posición de la pedagogía comunista, y la tercera expone la postura del autor, en el sentido de una educación integral de la persona humana.

La escuela nueva abandonó el carácter libresco e instructivo de la escuela tradicional, y procuró crear una educación práctica y social, con atención especial en los intereses del niño. La escuela nueva pertenece a una corriente antiindividualista. La educación social que propugna está íntimamente unida con la educación moral, manifestada en la conducta de los niños. El trabajo manual en la escuela, según sostiene La Ferrière, desarrolla en el niño la solidaridad humana, la cooperación, la recta valoración de sí mismo y otras virtudes sociales. Afirmaciones semejantes se encuentran también en Claparède, y, finalmente, Dewey se muestra convencido de que la escuela es un «microcosmos social» que puede preparar al niño para la vida adulta integrada en la sociedad. La autonomía de la comunidad de niños o adolescentes en la escuela, defendida por muchos representantes de la escuela nueva, desarrolla, indudablemente, el sentido de responsabilidad y libertad que los ciudadanos deben poseer en toda sociedad madura como tal. García Garrido critica al mismo tiempo algunas insuficiencias de la escuela nueva; entre ellas, el deterioro de la educación familiar sustituida por la educación en la escuela, la valoración excesiva de la experiencia personal como único factor de aprendizaje, la insuficiente jus-

tificación teórica del «don de sí» que se pretende inculcar con olvido del bien propio y la implantación de una especie de «adulthood social», que contempla al niño como si éste fuera socialmente adulto.

Al tratar de la pedagogía comunista, recuerda García Garrido que la educación social es concebida por ésta como la educación dada directamente por el estado comunista o, en todo caso, por la sociedad misma. La pedagogía comunista critica la «educación social burguesa» en pro de una educación social al servicio del proletariado. El medio para lograr dicha educación es, sobre todo, el trabajo y asimismo el fomento del colectivismo escolar, como paso para el colectivismo en la vida adulta. García Garrido alude a las teorías de Kolbanski y Pinkevich, entre otros. No cree necesario señalar las insuficiencias de la posición pedagógica comunista.

En la tercera parte del libro, García Garrido se ocupa de «La naturaleza y límites de la educación social», según su propio punto de vista, que coincide en gran medida con la posi-

ción neoescolástica y con la «educación personalizada» de Víctor García Hoz.

Sostiene García Garrido, con García Hoz, que el hombre no es una suma de elementos o actividades diversas, sino un ser dotado de unidad personal. En consecuencia, la educación integral es aquella capaz de poner —o, quizá más exactamente, conservar— la unidad de todos los posibles aspectos de la vida de un hombre. Después de criticar el sentimentalismo social y el doctrinarismo político, y después de poner de relieve la importancia del trabajo como medio para obtener una educación integral, admite que educar para la vida social viene a ser, antes que ninguna otra cosa, «crear hábitos de vida social», hábitos que no deben ser neutros desde el punto de vista ético ni estético, sino positivamente buenos y bellos. Todos nacemos sociables, pero no sociales, afirma el autor; se trata de desarrollar primero la sociabilidad para llegar a la socialidad, y después desarrollar esta última hasta lograr un nivel de madurez social.

C. P. DE S.

arte en imágenes



PUBLICADOS

1. VELAZQUEZ, I: Retratos reales.
2. GOYA, I: Retratos reales.
3. ZURBARAN.
4. MIRO.
5. ALONSO CANO, I: Escultura.
6. SALZILLO.
7. BERRUGUETE.
8. MARTINEZ MONTAÑES.
9. PICASSO, I (1881-1906).
10. ESCULTURA ROMANICA, I: Santiago de Compostela.
11. VELAZQUEZ, II: Temas mitológicos.
12. EL GRECO, I: Museo del Prado.
13. ARQUITECTURA ASTURIANA.
14. ARQUITECTURA NEOCLASICA.
15. ARTE PREHISTORICO EN ESPAÑA, I: Construcciones megalíticas.
16. CERAMICA ESPAÑOLA, I: Del Neolítico al siglo I.
17. CHILLIDA, I.
18. PICASSO, II (1906-1916).
19. SOLANA.
20. GAUDI.

Cada ejemplar de la colección «Arte en Imágenes» consta de 12 diapositivas, recogidas en una carpeta en forma de libro (de 12,5 × 18 cm.), con texto explicativo.

Precio de cada título: 150 ptas.

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria. Madrid-3. Teléfono 449 77 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA