



**Cooperación  
interuniversitaria  
e integración  
europea**

- LAS UNIVERSIDADES EN LA CONSTRUCCION EUROPEA
- LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE LA INTEGRACION EUROPEA

## CONSEJO DE REDACCION

*Presidente:*

Juan Luis Iglesias Prada

*Asesores del Consejo de Redacción:*

Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación.

*Director:*

Gonzalo Junoy

*Jefe de Redacción:*

Consuelo de la Gándara

*Equipo de Redacción:*

Germán Gómez  
Enrique Guerrero  
Pedro de Blas  
Inmaculada Martín Caro  
María Luisa Robles

---

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. Madrid-14 (España)  
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC  
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)  
Depósito legal: M. 57/1958

Imprime: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Números 250-251 • Mayo-agosto 1977

**SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00**



# Sumario

	Pág.
EDITORIAL	
ESTUDIOS GENERALES	
JEAN TOUSCOZ: Las dificultades de la cooperación interuniversitaria en Europa y perspectivas de futuro . . . . .	5
ANDRIS BARBLAN: La Universidad y Europa . . . . .	16
DANIEL THEROND: Las universidades en la construcción europea. . . . .	26
MARKKU MANNERKOSKI: La cooperación entre las universidades europeas. . . . .	42
HANSGERD SCHULTE: La comunidad europea de la enseñanza superior. . . . .	47
JEAN CAPELLE: La movilidad interuniversitaria en el marco del Consejo de Europa . . . . .	54
MICHAEL VORBECK: La cooperación europea en la enseñanza superior y el Consejo de Europa. . . . .	66
LADISLAV CERYCH: Hacia una política europea de la educación. . . . .	80
DUSAN SIDJANSKI: Enseñanza europea en las universidades e institutos de Europa occidental. . . . .	87
RÜDIGER STEPHAN: Reflexiones sobre las equivalencias de estudios. . . . .	100
MAX KOHNSTAMM: El Instituto Universitario Europeo. . . . .	105
MANUEL MEDINA: La Universidad Española ante la integración europea. . . . .	110
JULIO RODRIGUEZ VILLANUEVA: Posibilidades de la cooperación interuniversitaria europea desde la perspectiva de las universidades españolas. . . . .	118
OTROS ESTUDIOS	
ERNESTO GONZALEZ: Fines y valores en la educación actual (y II) . . . . .	137
JAVIER RUBIO: Hijos de emigrantes españoles en los centros de vacaciones escolares: resultados de una encuesta . . . . .	143

## DOCUMENTACION

Protocolo de equivalencias para el 2.º ciclo de Estudios Médicos entre la Universidad de Rennes (Francia) y la Universidad de Erlangen-Nuremberg (Alemania Federal) . . . . .	155
Acuerdo de colaboración entre la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb . . . . .	159
La cooperación entre las universidades de Europa oriental y de Europa occidental . . . . .	164

## ACTUALIDAD EDUCATIVA

Información educativa: <i>Finlandia</i> : Posibilidad de que la enseñanza obligatoria comience a una edad más temprana.— <i>Francia</i> : La reforma educativa trata de adaptarse a la época actual.— <i>Gran Bretaña</i> : Se pide al Gobierno que revise la política con respecto a los estudiantes de ultramar.—Los médicos declaran la guerra a los jóvenes fumadores. La Sra. Williams inicia un minidebate sobre el castigo corporal. El libro verde aborda el tema del plan de estudios escolar.— <i>Italia</i> : La reciente violencia estudiantil reduce los motivos de descontento.— <i>Países Bajos</i> : Presiones en favor de planes de estudios más cortos.—El Gobierno concede ayudas para que los jóvenes conserven sus trabajos.— <i>República Federal Alemana</i> : Amplias protestas contra los planes de reforma de la educación.—Centros de información profesional para la juventud.— <i>Suecia</i> : Más oportunidades para los adultos y ampliación de los poderes regionales.— <i>U.R.S.S.</i> : Los teóricos urgen el abandono de la búsqueda del «alumno ideal» . . . . .	179
--	-----

## CRONICA LEGISLATIVA

FRANCIA: Disposiciones legales que regulan la cooperación internacional de las universidades francesas . . . . .	201
--	-----

## BIBLIOGRAFIA

## Notas críticas

NARCEA, S. A. Ediciones: La coeducación. Las ciencias sociales. ¿Cómo se plantean en la E.G.B.?—HEMMINGS, Ray: Cincuenta años de libertad. Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill.—RANDALL POWELL, C.: Universitarios y primer empleo en U.S.A.—SOLA, P.: Las escuelas racionalistas en Cataluña (1900-1939).—GIMENO SACRISTAN, J.: Una escuela para nuestro tiempo.—CHARLOT, B.: «La mystification pédagogique».—DIEZ HOCHLEITNER, R.: La reforma educativa española y la educación permanente . . . . .	211
La educación en las revistas . . . . .	219

# Editorial

*Es evidente que las condiciones del mundo contemporáneo conducen a una cooperación internacional creciente. La Universidad, parte integrante de la sociedad, tiene una misión importante que cubrir en este campo. Las características particulares de la investigación científica de nuestro tiempo, el carácter de institución de utilidad pública de la Universidad, implican a la vez el desarrollo de la cooperación interuniversitaria a nivel nacional e internacional.*

*La Universidad tiene, además, una vocación específica a la cooperación, que no está vinculada a un sistema económico ni a un régimen político, sino que debe trascender los límites de las fronteras. Esta peculiaridad transnacional de la Universidad no es una innovación; es una vuelta a las fuentes y a la historia.*

*Por otra parte, la cooperación interuniversitaria constituye un factor de relanzamiento de la construcción europea; y ésta no adquirirá su verdadera dimensión más que en la medida en que la integración económica y social se complete con el desarrollo progresivo de una estrecha cooperación en el campo de la educación y de la cultura. La cooperación interuniversitaria es uno de los elementos fundamentales de ese desarrollo, y las Universidades no pueden permanecer al margen de las restantes Universidades europeas, de sus desarrollos, de sus innovaciones y experiencias. La realización de una comunidad europea de la educación debe ser tan decisiva para el futuro de Europa como lo fue la creación de la primera Comunidad Económica Europea. La integración europea no puede ya seguir fundamentándose en fenómenos puramente económicos.*

*Son las propias Universidades las que deben establecer las bases de una cooperación eficaz, buscando resolver entre ellas, con espíritu de colaboración, los problemas concretos a los que tienen que hacer frente. La noción misma de cooperación implica de hecho la idea de un acuerdo y de una voluntad común, la estabilidad de las relaciones y un cierto grado de institucionalización que puede ir, desde la elaboración de simples instrumentos de consulta, hasta la creación de organismos «ad hoc». Esta acción compromete, de un lado, a los Estados responsables de las políticas educativas y culturales nacionales; de otro, a la comunidad universitaria. Todos están llamados a asumir sus propias responsabilidades.*

*Pertenece a las Universidades, en el ejercicio de su autonomía, definir las áreas de cooperación que les interesan, negociar sus acuerdos —individualmente o por grupos de Universidades— de cooperación, asegurar su ejecución.*

Los acuerdos intergubernamentales de cooperación científica y cultural, que sirven de complemento a las relaciones interuniversitarias, no deben excluir los acuerdos directos entre las Universidades para la realización de programas de investigación comunes —sobre todo en campos especializados de interés general—, intercambios de profesores, movilidad de estudiantes, etc. De ahí, que las Universidades deban de conocer mejor los datos y actividades (planes de estudio, duración, contenido de las enseñanzas, normas de acceso) de las demás Universidades extranjeras, particularmente las de su área geográfica y cultural. Precisamente, uno de los obstáculos que encuentran los estudiantes que desean efectuar una parte de sus estudios universitarios en un país distinto del suyo, es la falta de información disponible a su servicio sobre las condiciones de admisión y de permanencia en el país al que desean acudir.

Las Universidades deben adoptar una nueva dimensión —la dimensión de la cooperación internacional y europea— en su organización, estructuras, actividades de enseñanza e investigación. En el momento en que la crisis de las Universidades obliga a reconsiderar sus estructuras, a redefinir sus funciones y sus objetivos, a renovar sus concepciones, resultaría lamentable ignorar esta dirección a la cooperación internacional. Pero también la cooperación interuniversitaria requiere la creación de condiciones indispensables para su realización. En este sentido, la dotación de fondos regionales —o subregionales— destinados a la cooperación entre las Universidades y gestionados por ellas, puede ser un instrumento válido a desarrollar.

Una cooperación interuniversitaria eficaz y adaptada a las necesidades actuales requiere la búsqueda y utilización de todas las posibilidades que se ofrecen a las Universidades. Existe un medio tradicional de cooperación que debe potenciarse: los intercambios de estudiantes, de profesores, de conferenciantes... Pero no es el único camino. La comunidad internacional de pensamiento debe también crearse mediante trabajos comunes de investigación entre instituciones que desbordan las fronteras nacionales. Debe también estimularse la diversidad creadora de tipos de cooperación y multiplicar los esquemas y los modelos.

En nuestro país es perceptible ya la necesidad de organizar cursos que proporcionen una formación a los estudiantes, graduados o no, en el campo de la integración y de la cooperación europea. Tales cursos existen en toda Europa occidental. En efecto, para responder al imperativo de numerosos estudiantes que desean adquirir una especialización europea, las Universidades de los diferentes Estados miembros de la Comunidad Económica Europea les ofrecen la posibilidad de obtener una formación y el correspondiente título o diploma, bien en el marco estrictamente universitario habitual, bien en los institutos que se consagran de manera específica al estudio y a la investigación sobre problemas europeos. Esta formación sirve además para ampliar las posibilidades de empleo a los futuros candidatos a funcionarios de la administración nacional o de las organizaciones internacionales.

También es precisa la creación de asociaciones de profesores especializados en el estudio de los problemas europeos que proporcionen al público en general y a los miembros de la comunidad universitaria, conferencias, coloquios, seminarios sobre cuestiones europeas en sus diversos aspectos (políticos, económicos, jurídicos, administrativos, educativos, etc.); estas asociaciones, una vez establecidas, deberían entrar en estrecho contacto con las homólogas de los nueve países miembros de la Comunidad Económica Europea.

# Estudios generales

## LAS DIFICULTADES DE LA COOPERACION INTERUNIVERSITARIA EN EUROPA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Jean TOUSCOZ \*

Las dificultades de la cooperación interuniversitaria en Europa y sus perspectivas de futuro se encuentran relacionadas con los problemas socioculturales y políticos a los que la Europa de hoy debe hacer frente. En su funcionamiento y en su organización, en los problemas que plantean y que resuelven, las universidades constituyen efectivamente una instancia relativamente autónoma; con frecuencia se relacionan con la sociedad en que se encuentran localizadas y muchas veces anticipan el futuro ya que el ejercicio de las funciones de investigación y enseñanza comportan lógicamente la puesta en tela de juicio, la crítica, todo lo cual conduce a la utopía, a la creación o a la profecía. Sin embargo, las universidades son sobre todo la expresión y el reflejo de la sociedad, de las culturas y de las políticas que fuera de ellas se van formando, desarrollando y evolucionando y que las condicionan.

Presentar las dificultades y las perspectivas de la cooperación interuniversitaria en Europa es tanto como tomar la medida del estado actual y futuro de la cooperación intereuropea; las incertidumbres políticas de las sociedades europeas, la crisis de sociedad y de civilización por la que hoy atraviesa Europa, cabo occidental del continente euroasiático, indisolublemente unidas a las transformaciones de la sociedad universal a la búsqueda de un nuevo sistema (1) se traducen de forma directa a través de los problemas de la cooperación interuniversitaria en Europa.

El mismo concepto de Europa puede ser tomado bajo una perspectiva geográfica (la gran Europa «del Atlántico a los Urales», perspectiva que agrupa, por ejemplo a los países europeos signatarios del acta final de la conferencia de

---

\* Catedrático de Derecho Público. Presidente de la Universidad de Niza. Miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales de la Conferencia de Presidentes de Universidades Francesas. Miembro del Comité Permanente de la Conferencia de Rectores Europeos.

(1) Entre los numerosos estudios contemporáneos sobre este tema se puede citar, por ejemplo, a MAURICE LE LANNOU: «Europa, tierra prometida», París, Seuil, 1976, o R. ARON: «Alegato por la Europa decadente», París, Laffont, 1977.

Helsinki sobre la seguridad y la cooperación en Europa, que tuvo lugar el 1 de agosto de 1975) o en un sentido más restringido, que es el que corresponde a los grupos económicos y políticos formados por determinados países europeos (la Europa de los nueve países miembros de las comunidades europeas, la Europa de las democracias liberales miembros del Consejo de Europa) (2). La problemática de la cooperación interuniversitaria en Europa depende del marco en que nos situemos: en el presente estudio nos referiremos al concepto más amplio, al de la gran Europa, que constituye una unidad geográfica, histórica y cultural, pero que hoy en día se encuentra muy dividida, en cuanto agrupa simultáneamente Estados con diferentes sistemas económico-políticos, miembros de la alianza atlántica, signatarios del pacto de Varsovia, junto a otros que mantienen una neutralidad.

Desde el momento de su nacimiento en Europa durante la Edad Media, las universidades han mantenido múltiples relaciones; universales por naturaleza, las primeras comunidades de maestros y discípulos que constituyeron las primeras universidades, han utilizado los privilegios y las franquicias que las convertían en independientes de los poderes constituidos (príncipes y preladados) para trabar entre ellas estrechas relaciones en el marco de la cristiandad.

Sin embargo, las universidades europeas jamás han podido escapar totalmente a la influencia de los poderes económicos, sociales, culturales y, sobre todo, políticos. La evolución de las relaciones establecidas entre ellas está ligada al desarrollo, con sus propias peculiaridades o convergente de las políticas educativas o científicas de los Estados europeos y también a la historia política y general de Europa.

Después de la segunda guerra mundial, las relaciones entre las universidades europeas se han visto afectadas por dos datos fundamentales: por una parte, el crecimiento económico y la evolución técnica de las sociedades europeas, han provocado una profunda mutación de los sistemas universitarios; el deseo de un creciente número de individuos de acceder a un nivel superior de conocimientos y cultura, la creciente importancia de la investigación científica y técnica, la necesidad de formar un número más elevado de dirigentes capaces de administrar unas estructuras cada vez más complejas, en todos los países europeos, han supuesto una cierta «democratización» de la enseñanza superior (cuyas formas y significaciones en los diferentes países han resultado ser muy variables) y una proliferación de las universidades (o de los centros de enseñanza especializada e investigación). El propio concepto de universidad, de esta forma, ha evolucionado profundamente en Europa a lo largo de los últimos treinta años; hoy en día ya no se corresponde con un modelo institucional claramente definido en sus funciones y organización; si las universidades de los países europeos socialistas parecen cumplir misiones y estar dotadas de una organización adecuada en el marco de la planificación y las políticas económica, social y cultural, las universidades de los países europeos capitalistas o liberales se encuentran en una crisis de identidad y estructura muy profunda; los grandes desórdenes de 1968 que han precipitado su evolución, no han permitido la implantación de reformas definitivas y satisfactorias; el sentido de la institución universitaria, su lugar en la sociedad, continúan planteando problemas complejos y mal resueltos a los países de Europa occidental.

---

(2) Véase JEAN TOUSCOZ: «Las diversas formas de cooperación Este-Oeste en Europa. Estudios internacionales», septiembre 1973.

Desarticuladas y bloqueadas al mismo tiempo, explosivas e inmoviles, insignificantes y proféticas (3), las universidades de Europa occidental expresan las contradicciones y las incoherencias de las sociedades que les rodean (4). Estas evoluciones diferentes y a menudo confusas de las universidades europeas afectan de forma evidente a las condiciones de su cooperación.

Por otra parte, los años siguientes a la guerra han sido los de la guerra fría: la gran división del mundo desarrollado en dos bloques antagónicos ha separado Europa y ha frenado considerablemente la cooperación entre las universidades de la Europa del este y del oeste. El progreso de la detente y la coexistencia pacífica han modificado en lo substancial este dato político fundamental; el acta final de Helsinki constituye la expresión de esta nueva situación. Sin embargo, la diversidad de sistemas políticos de los Estados europeos entraña todavía hoy importantes consecuencias desde el punto de vista de la cooperación interuniversitaria.

Si los dos datos fundamentales (transformación de las universidades, división de Europa) afectan a la cooperación interuniversitaria europea, ello no quiere decir que la necesidad de esta cooperación haya disminuido. La facilidad de las comunicaciones e intercambios incita al desarrollo de esta cooperación que la universalidad de la ciencia y de los problemas que plantea hace cada vez más indispensable. Por otro lado, en un período caracterizado por profundos replanteamientos, las universidades europeas aspiran a multiplicar y reforzar sus recíprocas relaciones como forma de enriquecerse con sus respectivas experiencias. Por último, la cooperación interuniversitaria, sin duda alguna, contribuye a la toma de conciencia de los problemas específicos que hoy en día se plantean a las sociedades europeas.

El concepto de cooperación interuniversitaria puede ser entendido en sentido amplio: en este caso designa todas las formas de colaboración, de información recíproca, de intercambios y de relaciones que dos o varias universidades (o algunos de sus elementos constitutivos: facultades, unidades de enseñanza o de investigación, institutos, departamentos, centros, laboratorios, etc., ...) dependientes de diferentes países pueden mantener (5); en un sentido estricto, con esta expresión se designan las actividades (de investigación, de transmisión de los conocimientos, de formación profesional, etc.), que dos o varias universidades dependientes de países diferentes inician de forma conjunta; este tipo de cooperación implica la definición en común de determinados objetivos y la puesta en común de determinados medios (de personal, materiales o créditos) por las universidades de que se trate. En el presente estudio consideraremos de manera fundamental este segundo tipo de cooperación (que compromete de manera más profunda y perdurable a las universidades) sin excluir de manera total el primer tipo de cooperación (que es la más extendida y la más sencilla de llevar a cabo).

Con el fin de medir las dificultades y apreciar las perspectivas de la cooperación interuniversitaria en Europa, conviene examinar en primer lugar la coope-

---

(3) Véase JEAN TOUSCOZ: «La Universidad francesa, insignificante y profética. La ronda de la educación», febrero 1977.

(4) Si los acontecimientos de mayo de 1968 marcaron el final de las universidades elitistas, la explosión acontecida en febrero de 1977 en las universidades italianas revela la inquietud de los estudiantes marginalizados, desprovisto de futuro y de confianza en la institución universitaria y en la sociedad.

(5) Véase JEAN TOUSCOZ: «Las dificultades de la cooperación en Europa». Informe al seminario organizado por la conferencia de rectores europeos en Atenas los días 21 y 22 de octubre de 1976.

ración espontánea, resultante de la iniciativa de las universidades o de los universitarios y la cooperación organizada que se desarrolla dentro de un marco estructurado e institucionalizado por los gobiernos y los propios Estados: estos dos tipos de cooperación que en la práctica coexisten y se enriquecen recíprocamente plantean en realidad problemas distintos y se encuentran animados por diferentes dinanismos; la cooperación espontánea cuenta con un alcance más reducido y un futuro limitado, pero está llamada a perpetuarse ya que expresa la libertad fundamental de la investigación científica y de la enseñanza con ella relacionada; la cooperación organizada presenta una mayor importancia, pero su futuro se encuentra determinado directamente por las transformaciones políticas y socioculturales del conjunto europeo.

## I. DIFICULTADES Y FUTURO DE LA COOPERACION ESPONTANEA

Como siempre ha sucedido, los universitarios (docentes, investigadores y estudiantes) llevados por su curiosidad científica y su deseo de cultura se ven impulsados de manera espontánea a tomar la iniciativa de mantener relaciones más allá del marco nacional con sus homólogos extranjeros: la proximidad geográfica, las afinidades culturales, los antecedentes históricos, las similitudes de las problemáticas de carácter técnico, proporcionan una gran importancia a esta cooperación entre las universidades europeas; sin embargo, aparecen grandes limitaciones.

### A. La importancia de la cooperación espontánea

a) En el campo de la investigación fundamental, que es la que normalmente se corresponde con la investigación universitaria, la regla general está constituida por el intercambio de hipótesis, métodos y resultados. En todos los tiempos los investigadores universitarios han mantenido relaciones con sus colegas extranjeros dedicados al estudio de la misma especialidad. Los intercambios de publicaciones, completadas mediante relaciones por correspondencia, las visitas y las estancias de mayor o menor duración, los seminarios, los coloquios, los symposiums, etc, tejen una trama viviente y permanente de intercambios universitarios en el mundo entero y de forma más concreta entre las universidades de los países europeos.

Los estudiantes, sobre todo los más avanzados, son favorables a efectuar estancias en las universidades extranjeras con el fin de enriquecer y diversificar su formación; esta propensión a la movilidad se muestra particularmente intensa en el caso de los estudiantes de lingüística o en aquéllos que se especializan en el estudio de sociedades extranjeras, aunque se encuentre muy difundida con carácter general.

Esta cooperación tipo individualista procedente de la iniciativa personal de determinadas universidades, se corresponde con el modelo liberal de las universidades del siglo XIX, modelo que no ha desaparecido completamente, sobre todo en Europa occidental.

Presenta grandes ventajas por la flexibilidad que le caracteriza: los lazos de esta forma establecidos entre personas que se conocen, se valoran y enriquecen recíprocamente sus investigaciones por medio de los intercambios científicos que resultan particularmente vivos y fructíferos; escapan a todo formalismo y

restricción; permiten concentrarse en lo que es esencial; corresponden a la libertad y falta de ánimo de lucro que caracterizan la vida universitaria. Ninguna otra forma de cooperación interuniversitaria puede substituir completamente esta cooperación «en la base», porque la actividad universitaria procede necesariamente de motivaciones personales.

b) Los dirigentes de las universidades, constatando el desarrollo de tales relaciones y a la vista de las solicitudes de sus colegas para obtener un trato de favor, se ven llevados con frecuencia a concluir acuerdos interuniversitarios de cooperación.

Los estudios de la Conferencia de Rectores Europeos muestran que en estos momentos se encuentran en vigor varios cientos de convenios interuniversitarios establecidos entre las universidades de los países europeos.

Estos convenios, que en sí mismos constituyen una forma de cooperación espontánea entre las universidades, resultan ser muy diversos. Unos constituyen un acuerdo marco en el que se afirma la voluntad de cooperación entre las dos universidades contratantes, las cuales determinan con mayor o menor precisión los campos de investigación y enseñanza en los que se desarrollarán los intercambios, fijando el volumen de éstos y en determinadas ocasiones precisando las modalidades de financiación; estos convenios pueden ser completados mediante protocolos de aplicación con carácter anual (negociados por aquellos elementos de las dos universidades particularmente interesados).

Otros son muy precisos: pueden determinar el número de profesores-investigadores o de estudiantes que se beneficiarán de los intercambios, fijar la naturaleza exacta y la duración de su actividad de cooperación, señalar los materiales y el equipo que se verá afectado a las actividades de cooperación, etc.

Evidentemente, tales convenios revisten una importancia particular cuando las universidades disfrutan de una autonomía real, sobre todo desde el punto de vista financiero; en este caso constituyen el mejor instrumento para establecer y mantener relaciones interuniversitarias y para integrar las tareas realizadas en colaboración en el seno de los programas de enseñanza e investigación propios de cada universidad.

No obstante, la colaboración espontánea tiene sus limitaciones, lo que necesariamente obstaculiza su desarrollo.

## **B. Los límites de la cooperación espontánea**

a) Tanto si procede de iniciativas estrictamente individuales o si responde a convenciones interuniversitarias, la cooperación espontánea se enfrenta indudablemente con límites financieros. Efectivamente, resulta tributaria de los medios de que disponen los individuos o las instituciones que en ella participan. Por regla general, este tipo de cooperación no permite la puesta en marcha de grandes programas necesariamente muy costosos (sobre todo en las actuales condiciones de la investigación científica). Por lo que se refiere a los estudiantes, corre el riesgo de no ser democrática, ya que sólo los más ricos pueden beneficiarse de esta movilidad espontánea.

b) De corte liberal, fundada en el dinamismo de aquéllos que en ella participan y sobre mecanismos de tipo concurrencial, esta cooperación tiene las ventajas pero también los inconvenientes del «mercado» (entendida esta pala-

bra en su significación económica). Tiende a estructurarse espontáneamente entre «polos» privilegiados, se establece sobre todo entre «centros óptimos» y facilita el desarrollo de mecanismos de influencia o de dependencia. Por todo ello, no debemos extrañarnos al constatar que este tipo de cooperación ha servido para reforzar aún más las relaciones entre las universidades de Europa occidental y determinadas universidades norteamericanas potentes y prestigiosas, en detrimento de las relaciones entre las universidades europeas.

c) En último término, este tipo de cooperación espontánea sólo puede desarrollarse en un marco jurídico y político favorable, lo que no siempre se da en Europa.

Desde luego, supone el que la circulación de la información y de las personas se puede efectuar libremente entre los países afectados; de esta manera, como ya es conocido, los procedimientos de autorización para abandonar el país, los derechos de visado, la asignación de divisas convertibles, constituyen obstáculos no despreciables para la cooperación con las universidades de los países del Este.

Por otra parte, esta cooperación implica que los universitarios y las universidades dispongan de suficiente autonomía en la determinación de su actividad; ahora bien, esta condición se cumple de muy diferente forma en las universidades europeas. Las universidades francesas, por ejemplo, que en principio son autónomas, pueden concluir con toda facilidad acuerdos de cooperación con las universidades extranjeras (bajo reserva de la aprobación por el Secretariado de Estado para las Universidades y por el Ministerio de Asuntos Exteriores); sin embargo, generalmente no disponen de medios financieros suficientes para desarrollar (sin la ayuda del Estado) esta cooperación. Por lo que se refiere a las universidades de los países socialistas, éstas no pueden desarrollar sus relaciones internacionales sino en el marco de las actuaciones de cooperación cultural, científica y técnica definidas por el gobierno del que dependen.

Además, las normas relativas a los permisos para ausentarse, a las obligaciones profesionales de los profesores-investigadores, al desarrollo de los estudios de los profesores, que normalmente tienen carácter nacional (y que las universidades no pueden modificar) constituyen frecuentemente obstáculos a esta cooperación espontánea.

De esta manera resulta evidente que a pesar de su carácter necesario e incluso indispensable, este tipo de cooperación debe quedar estructurada y establecida en un marco jurídico, lo que constituye una tarea de las políticas nacionales y de las relaciones diplomáticas de los países afectados: la cooperación interuniversitaria organizada que se desenvuelve en este marco cuenta con un gran futuro, aunque también encuentre las mayores dificultades.

## II. DIFICULTADES Y FUTURO DE LA COOPERACION ORGANIZADA

En todos los países europeos las universidades constituyen un importante instrumento de la política científica y educativa y a través de ello, de la política económica y cultural; tampoco resulta sorprendente que la cooperación internacional interuniversitaria se encuentre integrada en los marcos generales de la cooperación internacional establecidos por los gobiernos, formando parte de la estrategia científica y cultural del país: las dificultades que encuentre y sus perspectivas de futuro deben ser analizadas a este nivel.

## A. Los marcos jurídicos e institucionales de la cooperación interuniversitaria

Los Estados europeos han definido los marcos jurídicos e institucionales de la cooperación interuniversitaria; sin embargo, las reglas jurídicas establecidas bilateralmente se muestran a menudo insuficientes o imprecisas y los marcos institucionales de la cooperación multilateral son complejos e imperfectos.

1.º Los Estados europeos han concluido bilateralmente numerosos acuerdos de cooperación cultural, científica y técnica y en aplicación de ellos se desarrolla la cooperación interuniversitaria. Estos acuerdos, que por regla general fijan un marco de cooperación bastante vago, tienen como principal ventaja el liberar los medios, principalmente financieros, para mantener la cooperación. Sin embargo, no son suficientes para ordenar todos los problemas y en algunas ocasiones incluso contribuyen a crear alguno.

Frecuentemente, estos acuerdos dejan sin solucionar los problemas, en todo caso fundamentales, que los Estados europeos parecen incapaces, al menos hasta el momento, de ordenar a nivel internacional. De esta manera, por ejemplo, los acuerdos relativos a la equivalencia de diplomas o grados continúan siendo poco frecuentes, imprecisos o insuficientes; de la misma manera, los acuerdos por los que resulta posible integrar en una carrera universitaria diplomas adquiridos en el extranjero son poco numerosos; los problemas de recepción y alojamiento de los estudiantes extranjeros no siempre se encuentran convenientemente regulados y las becas concedidas para estudiar en el extranjero son insuficientes; dado que los esfuerzos realizados por los diferentes Estados europeos para desarrollar en sus respectivas universidades la enseñanza de otras lenguas europeas continúan siendo débiles, la movilidad de los estudiantes en Europa resulta muy reducida.

Por otra parte, la conclusión de acuerdos interestatales no resulta suficiente para promover una cooperación interuniversitaria eficaz. Una decisión concreta de cooperación provoca habitualmente la intervención de decisiones a cuatro niveles diferentes en cada uno de los países afectados: las comisiones mixtas, creadas, generalmente, por los tratados de cooperación en las que participan representantes de los Ministerios de Asuntos Exteriores, determinan cada año la importancia y las modalidades de la cooperación interuniversitaria (número de estudiantes y profesores intercambiados, campos de cooperación, créditos que serán afectados distinguiendo según las modalidades del gasto, etc.); el Ministerio del que dependen las universidades procede a la ejecución de los acuerdos así concluidos; las universidades, en el marco de la mayor o menor autonomía que les ha sido concedida, constituyen el punto de ejecución concreta de las actividades de cooperación; sin embargo, es a nivel de sus elementos constitutivos (laboratorios, centros de investigación, institutos, facultades, etc.) donde la cooperación resulta efectiva. Si se añade a estos cuatro centros de decisiones el papel desempeñado por las misiones culturales de las Embajadas en el extranjero, fácilmente se adivina la pesadez y lentitud burocrática a que se encuentra sometida la cooperación interuniversitaria.

2.º Los marcos multilaterales de cooperación establecidos por los Estados europeos no simplifican el problema: constituyen un centro suplementario de decisión que con frecuencia viene a resultar muy poco eficaz.

El Consejo de Europa, por ejemplo, se encuentra dedicado a desarrollar

la cooperación interuniversitaria en su seno; sin embargo, desprovisto de un auténtico poder de decisión y privado de los medios financieros necesarios, sólo ha podido efectuar estudios (frecuentemente muy interesantes) en torno a la cooperación interuniversitaria y dirigir recomendaciones a los gobiernos de los países miembros (6).

La Comunidad Económica Europea, en su tratado constitutivo, no cuenta con ninguna competencia en materia universitaria; en este campo, la Comunidad sólo interviene indirectamente, en la medida en que la libre circulación de las personas y el libre derecho de establecerse en un lugar que ella debe promover, tiene una cierta incidencia en los problemas de formación; es de esta manera, por ejemplo, que el derecho de libre establecimiento de los médicos ha llevado al comité de coordinación de las universidades de los países miembros y a los servicios competentes de la comisión a examinar los problemas planteados por la armonización de la formación médica en los países miembros y por la equivalencia de estos diplomas (7). Los esfuerzos (bastante vanos) realizados por las comunidades europeas (Comunidad Europea del Carbón y del Acero, Comunidad de la Energía Atómica y Comunidad Económica) en orden a desarrollar las políticas científicas comunes no han tenido sino mínimas consecuencias en el ámbito de la cooperación interuniversitaria. Tengamos en cuenta por último que a falta de poder promover una verdadera cooperación entre las universidades de los países miembros (y «a fortiori» de poner en ejecución una política universitaria común) la Comunidad Económica Europea ha procedido a la creación de una «universidad europea» en Florencia: abierta a un pequeño número de estudiantes del tercer ciclo y centrada en los problemas de las ciencias humanas y sociales en relación con la construcción europea; esta experiencia ha tenido una aportación limitada.

Una Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo del 9 de febrero de 1976, relativa al programa de acción en materia de educación, contiene un capítulo sobre la cooperación en el campo de la enseñanza superior; las disposiciones que contiene son de carácter muy limitado. En aplicación de esta Resolución se ha establecido en 1976 un sistema de ayudas financieras para la realización de programas de estudios comunes entre centros de enseñanza superior de los diferentes países miembros de la Comunidad; también se ha puesto en marcha un programa de becas para el personal administrativo y docente así como para los investigadores, para permitir visitas de estudios de corta duración.

Se han tomado también iniciativas en materia de cooperación interuniversitaria (especialmente en lo que se refiere a la cooperación científica y técnica) dentro del marco de la Comisión Económica para Europa de la Organización de las Naciones Unidas: aquí, también, la actividad se ha limitado al intercambio de informaciones y a la realización de estudios. La U.N.E.S.C.O. se ha esforzado igualmente en promover esta cooperación; recientemente se ha abierto en Bucarest un centro de información y documentación en materia de coope-

---

(6) Véase también JEAN TOUSCOZ: «La cooperación científica internacional.» Ediciones técnicas y económicas. París, 1973, pág. 390.

(6) Recordemos el papel de la O.C.D.E. que no es una organización estrictamente europea, ya que, entre otros, forman parte de ella los Estados Unidos y Canadá. Club de «like minded countries», la O.C.D.E., en el ejercicio de sus competencias informales, ha contribuido a propagar entre sus miembros el modelo de universidad liberal moderna.

(7) Se plantean problemas análogos en relación con los farmacéuticos y los veterinarios.

ración interuniversitaria; el alcance de esta acción se encuentra limitado por la escasez de medios financieros de la organización y por el hecho de que Europa no constituye una región clasificada como de acción privilegiada por parte de la U.N.E.S.C.O. (que consagra lo esencial de sus esfuerzos a los países del tercer mundo).

El acta final de Helsinki ha previsto una reunión de un «forum científico» cuya naturaleza y exacto papel son bastante imprecisos y dan lugar a controversias; como ya sabemos, el problema de la creación de instituciones susceptibles de facilitar la cooperación entre los Estados signatarios del acta de Helsinki ha sido enormemente debatido y, en definitiva, la implantación de tales instituciones capaces de limitar la soberanía de los Estados miembros ha quedado diferida.

De todas maneras, el acta final de Helsinki, en su parte Tercera, párrafo 3, ha previsto la organización de un «forum científico» reuniendo eminentes personalidades del mundo de la ciencia con el fin de discutir problemas de común interés. Todavía es demasiado temprano para conocer con precisión las modalidades de la organización de este «forum», sin embargo, es poco probable que, a corto plazo, proporcione la ocasión de crear una nueva institución de cooperación dotada de una permanencia y de medios de acción propios.

Aparte de estas organizaciones interestatales más o menos directamente competentes para promover, desde un plano multilateral, la cooperación interuniversitaria en Europa, conviene mencionar la existencia de numerosas organizaciones no gubernamentales que en Europa reagrupan a los docentes-investigadores de algunas disciplinas o de algunas especialidades; si estas organizaciones facilitan ampliamente los intercambios científicos (como es el caso de las uniones científicas mundiales, reunidas en el seno del Consejo Internacional de las Uniones Científicas), sin embargo, con gran frecuencia, carecen de los medios necesarios, especialmente financieros, para desarrollar su acción; estas organizaciones más bien desempeñan el papel de grupos de presión internacionales ejerciendo su influencia a diferentes niveles: desde este punto de vista su actividad no es desdeñable. La misma observación puede realizarse con relación a la conferencia de los rectores y vicescancilleres de las universidades europeas. Esta organización, que sólo tiene un papel consultivo, reúne actualmente a las universidades de los Estados miembros del Consejo de Europa y de algunos estados socialistas (Yugoslavia, Polonia especialmente). A lo largo de estos últimos años se ha enfrentado con el problema de su ampliación a las universidades de los países socialistas europeos; también, se ha considerado provocar su disolución como forma de permitir la constitución de una organización más amplia. Este problema que fue planteado en la asamblea extraordinaria reunida en Viena en 1976, no pudo ser resuelto, ya que estatutariamente se requería una mayoría que no pudo reunirse. No obstante, continúa siendo un objeto de discusiones en el seno de la organización, incitando a algunos de sus miembros el «espíritu de Helsinki» a provocar la transformación. Existe el peligro, en estas condiciones, de ver nacer una organización concurrente de la C.R.E. reagrupando a las universidades de los países socialistas y a algunas universidades de los países occidentales.

El breve inventario anterior, muy incompleto y superficial, basta sin duda para mostrar las lagunas y las debilidades de los medios institucionales con que se han visto dotados los Estados europeos para promover, desde un plano multilateral, la cooperación entre sus universidades.

Sin embargo, la imperfección de los marcos jurídicos e institucionales, bilaterales o multilaterales, que hemos observado, sólo constituyen la expresión de la incertidumbre o de las contradicciones de las estrategias de la cooperación interuniversitaria de los Estados europeos. Sin duda alguna, es en este campo donde se encuentran las mayores dificultades; es, también, aquí donde probablemente existen unas mejores perspectivas de futuro.

## B. Las estrategias de la cooperación interuniversitaria

Para que la cooperación interuniversitaria se desarrolle ampliamente en Europa, es necesario que los Estados europeos y las universidades que de ellos dependen, se vean dotados de auténticas estrategias en los campos de la investigación y la enseñanza universitaria, de esta forma podrían aparecer claramente convergencias y prioridades en materia de cooperación. Ciertamente, una importante parte de la cooperación interuniversitaria debe permanecer libre y espontánea, como ya hemos indicado; sin embargo, la cooperación organizada sólo tendrá futuro si supera el nivel de los acuerdos periódicos o demasiado generales, como actualmente sucede para llegar al nivel de una armonización y una concertación entre estrategias convergentes.

1) En el campo de la investigación, como ya se ha dicho, las universidades desarrollan investigaciones fundamentales que deben permanecer totalmente libres y que sólo pueden dar lugar a una cooperación espontánea. Sin embargo, cada vez más, ellas realizan investigaciones orientadas (e incluso a veces aplicadas) que se corresponden con unas orientaciones científicas y técnicas y también con unas prioridades estratégicas, económicas, sociales y culturales que vienen determinadas por el gobierno.

En el curso de los últimos años, las comunidades europeas se han esforzado, sin demasiado éxito, en contribuir a la definición de una política científica común; desgraciadamente, las soberanías de los Estados miembros defienden con frecuencia intereses contradictorios y las estrategias de investigación (en particular las universitarias) no han sido verdaderamente armonizadas.

El acta final de Helsinki comporta en este campo interesantes disposiciones; en la parte consagrada a la cooperación en los campos humanitarios y otros, el capítulo 4 está consagrado a la cooperación y a los intercambios en el campo de la educación: supone numerosas orientaciones útiles en el ámbito de la extensión de las relaciones, del acceso y los intercambios, de la ciencia, de la enseñanza de idiomas y civilizaciones extranjeras y de métodos pedagógicos; sin embargo, puede que sea el capítulo 4, de la parte consagrada a la cooperación en materia de economía, ciencia, técnica y medio ambiente, el que aporte las más útiles precisiones para alcanzar una armonización de las estrategias de cooperación interuniversitaria: efectivamente, este texto enumera con una gran precisión los campos en los que se debería desarrollar la cooperación científica entre los Estados miembros (8); de esta manera se ha esquematizado una lista de prioridades definidas por temas, en función de las necesidades económicas y

---

(8) Estos campos son los siguientes: agricultura, energía, novedades tecnológicas y utilización racional de los recursos, tecnología del transporte, física, química, meteorología e hidrología, oceanografía, investigación sismológica, investigación en materia de glaciología, tecnología de ordenadores, de comunicaciones y de información, investigación espacial, medicina y sanidad pública, investigación en materia de medio ambiente, etc.

sociales de los Estados, lo que puede influenciar, en el futuro, la cooperación interuniversitaria en Europa.

2) En el campo de la formación, la cooperación interuniversitaria europea conocería un mayor desarrollo si todas las universidades europeas definieran en los mismos términos sus finalidades y sus funciones; ahora bien, en este sentido su diversidad es muy amplia: algunas controlan los flujos de entrada de estudiantes mediante el «numerus clausus» y aseguran a sus diplomados salidas profesionales precisas (es el caso de las universidades de los países socialistas); otras, por el contrario, aceptan a los estudiantes en número ilimitado e imparten una formación que no garantiza ninguna inserción profesional a los diplomados (es el caso, por ejemplo, de las universidades francesas). La cooperación entre tan diversas instituciones no puede, lógicamente, resultar fácil.

Podíamos profundizar más y ver cómo la diversidad de los sistemas económicos y sociopolíticos en vigor en los países europeos lleva consigo profundas disparidades entre sus sistemas universitarios. Efectivamente, toda universidad tiende a reproducir los modelos (científicos, sociales, ideológicos) existentes; conserva, transmitiéndolos, un orden, un saber, una cultura; tiene como función la formación de los marcos titulares de un determinado saber, con un estatuto social determinado por el tipo de autoridad, de poder, de papel, que la sociedad reconoce a los «competentes». Si las universidades de los países socialistas se corresponden con un modelo bastante coherente, que reposa en un conjunto articulado de respuestas a estos problemas, las universidades de los países occidentales, por el contrario, están referidas a modelos contradictorios e imprecisos, ya que ellas contribuyen a la puesta en tela de juicio de las sociedades en las que se encuentran.

\* \* \*

En definitiva, la cooperación interuniversitaria en Europa conoce actualmente un gran desarrollo. Sin embargo, las dificultades con que se enfrenta y las perspectivas de futuro que se ofrecen dependen de la evolución económica y política de las sociedades europeas. Si las divergencias y las contradicciones existentes entre los países con sistemas diferentes se perpetúan o se acentúan, la cooperación interuniversitaria se mantendrá a un nivel relativamente bajo, constituyendo uno de los campos privilegiados de encuentros e intercambios entre conjuntos heterogéneos.

Por el contrario, si Europa evoluciona hacia una mayor integración y una mayor convergencia de los modelos sociales y culturales, la cooperación interuniversitaria conocerá un gran desarrollo.

En todo caso, la cooperación interuniversitaria contribuye poderosamente a aumentar la confianza recíproca entre los países europeos; es un factor de prosperidad, de paz, de refuerzo de los derechos del hombre en Europa; permite plantear y resolver los problemas de los que depende el futuro de las sociedades europeas.

## LA UNIVERSIDAD Y EUROPA

Andris BARBLAN \*

La universidad nació en la Edad Media. Ahora bien, en esta época Europa no constituía un problema, sino una realidad vivida: la unidad espiritual del continente, no es necesario decirlo, se encontraba basada en un cristianismo simbolizado por el Papado. Por otra parte, y a nivel político, esta unidad se encontraba reflejada en el Emperador, sombra temporal del soberano pontífice.

Dentro de este contexto, la aventura de la razón, en la forma en que éste se encarna en Bolonia durante el siglo XI por medio de la universidad, se inscribe en un marco preciso, aceptado por la mayoría, que se manifiesta en las estructuras de la sociedad y en las de sus instituciones. El hombre europeo entiende que él participa del mismo universo que sus contemporáneos y reconoce en éste las obras resultantes de unas mismas fuerzas, físicas, morales y religiosas. En consecuencia, la universidad no resulta demasiado difícil, aunque sólo sea dentro de una corporación, la universidad, que no es otra cosa sino un grupo restringido de compañeros unidos entre sí por reglas específicas.

Se podría temer que una forma organizativa como ésta acabara replegándose sobre sí misma, generando disputas internas y que finalmente la proyección de la corporación del saber apenas si sobrepasara la de otras corporaciones, como la de pañeros o carpinteros. Sin embargo, se impone un punto de vista abierto, como consecuencia del sentido de *unicidad* que se ve favorecido a escala continental por el reinado de una sola lengua en cuanto forma de comunicación, el latín, por una similar comprensión del significado de las palabras, por una imagen del mundo, del lugar de Dios y del hombre común a cada uno.

Las barreras, no obstante, son numerosas, ya sean de tipo social, económico o político; los juramentos de fidelidad que de todo ello se derivan son múltiples, a la parroquia, a la aldea, al soberano. Con la gran revolución urbana del siglo XII, es decir, con la redistribución geográfica de la población, se añaden nuevas barreras a las ya existentes. Se produce una transformación de la distribución de las tareas, una creación de nuevos privilegios así como la desaparición de antiguos intereses. Sin embargo, la unidad de la humanidad continúa siendo el objetivo hacia el que tiende la sociedad a pesar de todo, ésta es la esperanza que hace soportables e incluso deseables las separaciones de la vida diaria.

Esta nueva división del trabajo entre la ciudad y el campo, entre los burgueses y los señores, entre los artesanos y los campesinos, es lo que permite la creación de una comunidad para aquéllos que estudian, concebida como un servicio público del saber en donde se dan cita profesores y alumnos con el fin de manifestar «el derecho soberano del espíritu» (1).

La universidad, por consiguiente, no constituye el simple reflejo de la universalidad de una cultura, la de la civilización cristiana dominante en Europa, es también la aparición de un nuevo poder, el de la razón, que poco a poco, me-

---

\* Secretario General de la Conferencia Permanente de Rectores y Vicerrectores de las Universidades Europeas (C.R.E.).

(1) GUSDORF GEORGES: «La Universidad en cuestión.» París, 1964, pág. 19.

diante la crítica, se va erigiendo en rival del principio único del poder encarnado fundamentalmente en la Iglesia. Espejo del mundo, constituye también el crisol de su propia metamorfosis. ¿No resulta sintomático en este sentido que la escuela de Bolonia base su reputación en el renacimiento del derecho, es decir, en la aplicación de la razón en el estudio de las nuevas relaciones que se manifiestan dentro del sistema social?

Esta ambigüedad de la universidad en la Europa medieval se manifiesta claramente a través de dos hechos; por una parte, en Bolonia, la corporación se dota de reglas por sí misma, esto es lo que constituye el *magisterium*. Es un aspecto innovador. Por otra, se vuelve hacia las autoridades supremas representantes de la universalidad, para así fundamentar sus privilegios. «La universidad recibe el poder de otorgar la *licencia ubique docendi*» del Papa o del Emperador (2). Esta licencia, en un principio, se obtenía mediante cooptación del nuevo maestro por sus compañeros. Más tarde, se convierte en el privilegio de enseñar y más tarde aún en el de ejercer una profesión en sustitución del poder público (3). Debido a ello, la universidad afirma su dimensión continental, teniendo los profesores el derecho de enseñar en cualquier lugar de Europa como si fuera su propio país.

La movilidad de los estudiantes es, por supuesto, la misma. Cuando se recuerda, de forma cómica, los viajes de estudios de Pantagruel saliendo de Poitiers para Orleáns pasando por Burdeos y Tolouse, demasiado fanática, y continuando para Montpellier «donde se preocupa de estudiar medicina», y Bourges «en donde estudia largo tiempo obteniendo grandes beneficios en la facultad de leyes», obtenemos una prueba de todo ello (4).

En tiempos de Rabelais, la universidad constituye ya una institución venerable, a menudo paralizada en antiguos hábitos. Consecuentemente, ha aparecido un nuevo sentimiento, el nacional; Pantagruel decide visitar únicamente las escuelas del reino de Francia. Por consiguiente, aunque para la enseñanza, como referencia a un pasado común cristiano y grecorromano, las universidades hablan aún una lengua comprendida en todo el continente, las divisiones nacionalistas van tomando poco a poco una mayor importancia. La aceptación de lo vernáculo como medio honorable de comunicación constituye todo un signo. El latín está condenado a plazo fijo y con él una forma de universalidad vivida diariamente. Europa renace entonces como concepto opuesto a las restantes partes del planeta que ella se encuentra a punto de descubrir, realidad abstracta, modelo que se persigue o que se recuerda. Es evidente que Europa, compañera de todos los días, queda desdibujada frente al concepto de nación. La universidad va a seguir este camino y, dependiente de medio ambiente, va a arrojarse en brazos del nacionalismo, creando las ciencias alemanas, francesas o británicas. Con el pasar de los siglos, se convertirá en el instrumento de la formación nacional de los espíritus, transformando las fronteras de la historia y de la geografía en barreras infranqueables para la inteligencia. La visión temporal del mundo medieval va a ser desmenuzada en fragmentos de consciencia cortantes y opuestos.

El siglo XVI marca, por su parte, un tiempo de confrontación de la fe. La propia universalidad de una forma de vida religiosa se pone en tela de juicio a

---

(2) COURVOISIER JACQUES: «La Universidad y la unión europea», conferencia.

(3) Exposición realizada por el rector BATTAGLIA (Bolonia) en la sesión de 24-6-1965 del Bureau de la C.R.E.

(4) RABELAIS FRANÇOIS: «Pantagruel», cap. V.

hierro y fuego. La Reforma divide y opone. Las convicciones dogmáticas rechazan, destruyen y expulsan todo aquello que les resulta contrario. En el momento del nacimiento de la universidad de Bolonia, los juramentos de fidelidad del hombre europeo coexistían. Podía pertenecerse simultáneamente al mundo y a la parroquia, a la aldea y a la comuna. El Papa y el Emperador constituían dos aspectos de una misma autoridad divina. Con el Renacimiento, los juramentos de fidelidad se vuelven contradictorios: a cada Estado, su Iglesia... Cortamos el traje del hombre europeo en función de la dimensión de su nación.

Aquí también la universidad constituye el reflejo y el motor de esta evolución. Por una parte, se aferra a la enseñanza de lo universal ya esclerotizado. Por otra, da cabida a los debates que habrán de hacer nacer la nueva organización del mundo, como, por ejemplo, en Bale o Strasbourg. La institución queda rezagada de su tiempo, y cuando esto sucede, la aventura de la razón continúa bajo otras formas: de esta manera, Francisco I funda el Colegio de Francia para representar el nuevo espíritu frente a la Sorbona. Este proceso de desafío creador se renovará hasta nuestros días con la aparición de las grandes escuelas en Francia, bajo la Revolución y el Imperio, de las escuelas técnicas en Suiza y Alemania, durante la revolución industrial, o de las escuelas politécnicas en Inglaterra, al finalizar la segunda guerra mundial.

En cada caso se trata de dar respuesta a una nueva necesidad, muchas veces parcial. La Reforma necesitaba centros de formación para sus militantes: Ginebra. La Contrarreforma para sus dirigentes: Collegio Romano (5). El siglo de las luces interesa a la Razón, medio del conocimiento: Göttingen. Napoleón necesitaba administradores: Politécnica. El siglo XIX pretende desarrollar sus capacidades técnicas: E.T.H. (6), Zürich.

No obstante, la universidad continúa siendo el modelo y estas escuelas progresivamente intentar volver a encontrar lo universal, tanto en sus investigaciones como en su enseñanza. Este universal es, por otra parte, tan abstracto como el concepto de Europa nacido en el siglo XVI de la descomposición de la unidad fundamental del continente. Sin embargo, y a su vez, constituye el modelo de referencia para un saber cada día más diversificado y que engendra continuamente lenguajes progresivamente más impermeables para el profano. Esto es lo que constituye en realidad el drama de la universidad contemporánea, que, como señala Denies de Rougemont, «ve en el universo del saber humano unas facultades y especialidades que se alejan unas de otras con creciente velocidad».

«Es de aquí de donde se derivan las dos consecuencias que definen el fenómeno de la torre de Babel: la desaparición de *una lengua común*, que se ve sustituida por una multiplicidad de lenguas especiales cada vez menos traducibles y el desvanecimiento progresivo de la consciencia de los objetivos comunes, de los últimos fines de la empresa, que se pierden entre la vaguedad de lo inconcebible.

«Sin embargo, decir que toda lengua común se pierde entre las ramas del saber incesantemente multiplicadas, es decir, que la *medida común* de una civilización se encuentra en vías de desaparecer... en lo relativo a su *principio de coherencia*» (7).

---

(5) Hoy en día se denomina Universidad Gregoriana de Roma.

(6) *Eidgenössische Technische Hochschule*, Escuela Politécnica Federal.

(7) De ROUGEMONT DENIS: «Universidad y universalidad en la Europa de hoy», actas de la III Asamblea general de la C.R.E. Göttingen, 1964, págs. 105 y siguientes.

Por lo que a la universidad se refiere, superar la catástrofe de la torre de Babel no significa aferrarse nostálgicamente a un pasado de unidad espiritual y temporal de tipo medieval, sino encontrar lo que siempre ha constituido la fuerza de Europa —y también su debilidad—, es decir, la reconciliación de unos con otros, en el sentido que Denis de Rougemont ha señalado.

«Efectivamente, entre todas las grandes culturas que han constituido la historia de la humanidad, únicamente Europa se ha atrevido a iniciar la aventura de un desarrollo autónomo de las ciencias y las artes, de una separación, en algunos casos de una oposición entre lo sagrado y lo profano, entre la coherencia global definida por la teología y las investigaciones particulares independientes, para encontrar aquello que se encuentre, sea o no compatible con la imagen del mundo normalmente admitida» (8).

Consecuentemente, la universidad, constituyendo el punto de unión dentro de la diversidad, volverá a encontrar su dimensión europea, contribuirá a la integración del continente y «hará Europa». Su primer deber consiste en volver a encontrar el sentido de su misión, aceptando ser el punto de encuentro de las polémicas de su tiempo, convirtiéndose en el crisol de su propia metamorfosis, como ha sucedido en cada etapa de su desarrollo. Esto es lo que constituye la condición para su supervivencia, en tanto que institución y como aportación a la construcción de Europa.

#### SIN EMBARGO, ¿COMO ALCANZARLO?

Al finalizar la segunda guerra mundial, un gran número de universidades de los países beligerantes se encontraban en ruinas en unos estados traumatizados por las atroces consecuencias del desenfreno de los nacionalismos. Si en 1946 Churchill podía hacer un llamamiento en Zurich para la constitución de los Estados Unidos de Europa como forma de superar las sangrientas divisiones del continente, el mundo académico podía también intentar volver a encontrar su carácter universal cooperando de forma práctica a la reconstrucción de los centros de investigación y de enseñanza superior. Rápidamente, el colegio de rectores holandeses empezó a tomar contacto con los responsables de otras universidades del Benelux. Las grandes escuelas alemanas situadas en la zona de ocupación inglesa se organizan de acuerdo con el modelo británico de Comité de Vicecancilleres. Los países del tratado de Bruselas (Bélgica, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Reino Unido), ponen en funcionamiento un comité cultural. Poco a poco los compañeros europeos vuelven a encontrar su identidad institucional y bosquejan las grandes líneas de un entramado de cooperación internacional.

Efectivamente, la historia de las universidades sigue de cerca la evolución política: por ejemplo, 1949 es el año de la creación de la República Federal Alemana, es también el del nacimiento de la Conferencia de Rectores de Alemania Occidental (Westdeutsche Rektorenkonferenz).

En 1948 el congreso de La Haya, punto de apoyo del movimiento europeo, había trazado las bases para una integración del continente. El Consejo de Europa nació el 5 de mayo de 1949 con el objetivo de institucionalizar la cooperación económica y política. La Europa cultural era objeto de debate en Montreux

---

(8) De ROUGEMONT DENIS, *ibid.*, pág. 109.

en el curso de una conferencia que daría lugar en 1950 al nacimiento del Centro Europeo de la Cultura situado en Génova y bajo la dirección de Denis de Rougemont.

Paralelamente, en el marco de los cinco partícipes del tratado de Bruselas se continúan las conversaciones centradas de manera fundamental en la educación, Ashridge (1949), Sèvres (1950), Oosterbeek (1951). Se define la unidad cultural de la Europa occidental como una «realidad abierta», por una parte, a las restantes culturas del planeta, por otra, a la multiplicidad de diversidades regionales nacidas de la evolución histórica del continente. Estos coloquios reconocen igualmente que la cultura del continente sólo puede tener dinamismo asumiendo la tensión resultante de unas oposiciones espirituales constantes, elementos creadores del genio europeo. De esta forma, el diálogo se convierte en la palabra maestra del desarrollo de la civilización nacida entre el Ródano y el Rin; ésta tiene sus exigencias que deben modelar toda aproximación pedagógica común en las escuelas del continente, debiendo todo ello manifestarse en todos los niveles.

Como una consecuencia de estas discusiones, si bien bajo la presión de la división europea en dos bloques, el antiguo adversario se integra poco a poco como miembro de pleno derecho en el desarrollo comunitario: de esta forma, Alemania Federal queda asociada al Consejo de Europa en julio de 1950, más tarde en mayo de 1951 se convierte un miembro ordinario. El Plan Schuman, del que nacerá la Comunidad del Carbón y del Acero, pone en común los recursos de los enemigos de ayer. Por lo que se refiere a la Comunidad europea de Defensa, ésta propone en 1952 la puesta en común de los ejercicios bajo una bandera idéntica. Fracasado este proyecto, Alemania Federal e Italia se unen en 1954 a los cinco del tratado de Bruselas para crear la Unión de Europa occidental, que quedó formalizada en 1955.

Estos desarrollos políticos han tenido como contrapartida universitaria las conferencias bilaterales germano-británicas de Königswinter, que desde 1952 se viene celebrando anualmente. De esta manera, los delegados de las universidades y de las administraciones encargadas de los asuntos culturales se encuentran por primera vez en La Haya en el marco del tratado de Bruselas.

Los temas subyacentes de estas reuniones son federación y autonomía, unidad en la diversidad. Este es el gran debate que tiene lugar al comienzo de los años cincuenta y que será asfixiado por la negación del Parlamento francés, en agosto de 1954, a ratificar el tratado por el que se instituía la Comunidad europea. Por lo que se refiere al nivel correspondiente a la enseñanza superior nos referiremos a las federaciones de colegios autónomos de las universidades medievales, reafirmando el terreno reservado a la aventura de la razón que no puede alcanzar su total desarrollo sino fuera de la intervención autoritaria del Estado.

De este embullecimiento de ideas así como de la multiplicidad de discusiones y reuniones van a nacer las formas institucionales de la cooperación interuniversitaria en Europa. En 1953 se toma la decisión de organizar en Cambridge dos años más tarde una asamblea general de rectores y vicescancelleres de las universidades europeas. En 1954, tras el fracaso de la C.E.D., la comisión cultural del tratado de Bruselas se convierte en la comisión cultural de la U.E.O. y su grupo de expertos encargados de las cuestiones universitarias toma el nombre de Comité de las universidades europeas.

Si la Europa económica se repliega sobre los seis miembros de la C.E.C.A., la Europa universitaria permanece abierta a los restantes países del continente,

particularmente a Gran Bretaña, que incluso desempeña un papel motor simbolizado por la recepción en su territorio en 1955 de las grandes escuelas del continente.

La Conferencia de Cambridge va a intentar realizar una aproximación global a los problemas de las universidades, definiendo una política universitaria activa aprovechándose del pluralismo característico de las estructuras de las grandes escuelas del continente, interesándose en el problema de las equivalencias y en la autonomía de los centros académicos frente a los gobiernos, recomendando que se continúen organizando a intervalos regulares conferencias bilaterales entre grupos universitarios nacionales, apoyando el desarrollo de conferencias de rectores a nivel nacional contando con sus propios secretariados, solicitando la puesta en marcha de encuentros periódicos entre los ministros europeos encargados de la educación, de los asuntos culturales y de la investigación científica.

Esta aproximación global a los problemas universitarios alcanzó tal éxito entre los participantes que se tomó el acuerdo de repetir la experiencia. En 1959, el rector Bouchard, de la Universidad de Dijon, convocó una segunda conferencia general en donde, al igual que en Cambridge, van a participar delegados universitarios y gubernamentales. Si en 1955 la parte más importante de las delegaciones procedía de los países de la U.E.O., en 1959 la participación se amplía ya a los representantes de otros países, tales como Austria, Dinamarca, España, Grecia, Irlanda, Noruega, Suecia, Suiza, Turquía y Yugoslavia.

El gran impulso de la integración europea correspondiente al período inmediato a la posguerra ha desaparecido; sin embargo, se prolonga de manera fundamental a nivel de los gobiernos para los que Europa constituye uno de los marcos de cooperación. La prudencia domina. Sobre todo, es preciso delimitar los posibles desarrollos dentro de unas estructuras estables. Ello supone un recorte de la cooperación interuniversitaria: por una parte, la cooperación operacional que, para ser eficaz, debe apoyarse en la voluntad de reforma de los Estados, en cuanto que exista; por otra, la puesta en común de las ideas tendentes a sostener la dinámica europea. Los trabajos del Comité de las universidades europeas son emprendidos de nuevo por el Consejo de Europa que, a este fin, crea el Comité de la Enseñanza Superior y la Investigación en 1960. Aquí volvemos a encontrar la doble representación de las Conferencias de Cambridge y Dijon con delegados ministeriales y de las universidades (si bien se encuentran nombrados por los gobiernos).

Este Comité, relacionado en un principio con el Consejo de Ministros de la Organización Europea de forma directa, a partir de 1962 se encuentra integrado en el Consejo de la Cooperación Cultural creado de nuevo en Strasbourg; conserva su especial estructura bipartita y, desde entonces, estudia los desarrollos nacionales del sector de la enseñanza superior con objeto de, a partir de ellos, intentar establecer sistemas de colaboración operacional. Hoy en día, su existencia se encuentra en tela de juicio, al menos en su actual forma, favoreciendo de esta manera la reorganización actualmente en trámite de las instituciones europeas de Strasbourg. Esta nueva peripecia sólo constituye un síntoma de las dudas y vacilaciones que caracterizan la evolución cada vez más lenta del movimiento europeo. Este es el aspecto operacional de la cooperación.

Por lo que se refiere a las ideas puestas en común, se decide en Dijon hacer permanente la Conferencia de Rectores y Vicecancilleres de las Universidades Europeas haciéndola independiente de sus relaciones gubernamentales, afirmando con ello la autonomía de la universidad frente al Estado. La Conferencia

permanente se convertirá en «forum», donde los responsables de las grandes escuelas del continente podrán discutir con entera libertad los problemas que dentro de su respectivo contexto han de afrontar de igual forma. Esto es lo que vendrá a expresar el estatuto de la Conferencia, adoptado en 1964 en el curso de la asamblea reunida en Göttingen con el fin de tratar de la unidad, de las tareas y de la responsabilidad de la universidad en Europa. La independencia del nuevo organismo queda asegurada por medio de su financiación, que depende exclusivamente de las cotizaciones de sus miembros. Ciento cuarenta y cinco rectores, al firmar en Göttingen el nuevo estatuto, se convierten en miembros fundadores de la C.R.E.; hoy en día tras las asambleas generales ordinarias de Ginebra (1969) y Bolonia (1974) los miembros de la asociación alcanzan la cifra de trescientos treinta y dos, procedentes de veinticuatro países del continente.

El debate europeo referente a la C.E.R., desde su principio, alcanzó una dimensión global, ilustrando perfectamente la búsqueda de la universalidad propia de la vida universitaria: aunque en 1964 los responsables de universidades checas, rumanas, yugoslavas, polacas y de Alemania oriental asisten a los debates como observadores, algunos de ellos se convertirán en miembros de la conferencia a lo largo de los años siguientes, anticipándose al deshielo de las relaciones Este-Oeste, deshielo que quedará simbolizado en 1965 por la Declaración de Helsinki, acto final de la conferencia sobre la Seguridad y la Cooperación en Europa.

Independientemente de los Estados, la C.E.R., organización internacional no gubernamental autónoma, era por sí misma capaz de abrirse a toda Europa. Sin embargo, y de forma aparentemente paradójica a primera vista, esta ampliación quedó frenada a partir de Helsinki. Las universidades de los países socialistas, al proponer afiliarse en bloque, plantearon el problema de la necesidad de reformar los estatutos. Ello tropezó con la estructura propia del modelo universitario de los países de Europa oriental en donde las grandes escuelas constituyen un servicio público estrechamente dependiente de las opciones gubernamentales. Esta divergencia de situaciones sólo pudiendo ser reflejada legalmente de manera parcial quedó estancada, bloqueando momentáneamente una evolución ya antigua tendente a la extensión al continente de la Conferencia de Rectores europeos.

El desenvolvimiento de la C.R.E. es también sintomático en relación con los debates políticos que actualmente se desarrollan. Si la evolución del Comité de la Enseñanza Superior y de la Investigación ilustra el retraso en la construcción de Europa, la de la C.R.E. refleja las bruscas sacudidas de la «detente» en el continente (9). Todo ello significa que el mundo universitario más parece soportar que modelar las sucesivas etapas de la integración europea. Su búsqueda de la universalidad, es decir, de su unidad cultural depende más de un fenómeno de reacción que de una voluntad de acción, particularmente hoy en día en que la idea de Europa tendría necesidad de renacer para progresar. Sin embargo, no existe un total pesimismo, ya que la discusión sobre el sentido de la misión universitaria continua existiendo y, a todos los niveles, tanto regional, como nacional, europeo, el debate sobre la identidad de la universidad supone el

---

(9) Por lo que se refiere al nivel intereuropeo existe un marco institucional de cooperación intergubernamental: la U.N.E.S.C.O. ha creado un Centro Europeo para la Enseñanza Superior (C.E.P.E.S.) en Bucarest. No hablo aquí de ello por dos razones: a) La U.N.E.S.C.O. tiene una vocación mundial y sólo, indirectamente, se encuentra afectada por el movimiento de integración europea. b) La región europea, de acuerdo con el concepto utilizado por la U.N.E.S.C.O., va de San Francisco a Vladivostok, lo que supera con mucho el concepto normal de Europa.

punto más importante de las reflexiones en torno a la enseñanza superior y a la investigación.

Es desde este punto de vista como la universidad puede ser activa y contribuir de nuevo al desarrollo de la integración europea. Es también así como puede intensificar sus esfuerzos con ánimo de entender a Europa y volver a convertirse en punto de encuentro de las ideas creadoras del mundo contemporáneo.

Después de finalizada la guerra, la necesidad de crear un hombre europeo liberado de sus taras nacionalistas había hecho desarrollar una didáctica de Europa.

Apoyándose en los trabajos realizados en los Estados Unidos tanto en relación con la personalidad autoritaria como con los prejuicios, se ha hecho un esfuerzo para modificar las actitudes de los docentes intentando eliminar de la enseñanza cualquier idea preconcebida de tipo nacionalista. Se han revisado todos los libros de historia y los manuales de geografía y se ha desarrollado una aproximación europea a los problemas, restituyendo a su contexto continental los hechos y los acontecimientos.

Este trabajo de eliminación de las escorias de la historia fue realizado bajo la supervisión de instituciones tales como el Centro Europeo de la Cultura, en Ginebra (Campaña de Educación Cívica Europea) o la Fundación Europea de la Cultura, emanación de este mismo centro, que en 1956 se localizó en Amsterdam.

El mismo desarrollo de las instituciones europeas provocó además la implantación de una legislación específica y favoreció el estudio de los problemas socioeconómicos desde una perspectiva federal del continente. Se fundaron varios institutos con el fin de que estudiaran estos temas y de que formaran a los responsables de la integración de Europa. Así, por ejemplo, el *Colegio de Europa* en Bruges, verdadera escuela de dirigentes europeos, que utiliza una aproximación multitudinaria a los problemas de la Europa en formación. En otros lugares se podía obtener una especialización, bien en el estudio de la economía, bien en el Derecho (Strasbourg).

Resulta interesante subrayar que, en un principio, los programas de estudios europeos fueron impartidos por instituciones independientes de las universidades, recordando de esta forma que el movimiento preconizador de la integración constituye en primer lugar un deseo de individuos, de personas privadas.

Volvemos aquí a encontrar el proceso de ampliación de la función universitaria anteriormente mencionado: a una necesidad responde una institución, que más adelante se ve absorbida por el sistema universitario. De este manera, generalmente sólo es con la oficialización del movimiento europeo, tras el fracaso de la C.E.D. y la implantación del Mercado Común, como las universidades, particularmente en los años sesenta, han creado cursos sobre Europa: en realidad, las facultades de Derecho, obligadas por el crecimiento del Derecho comunitario y la realidad del tribunal de Luxemburgo, se iban poniendo al día; lo mismo sucedía con los departamentos de economía que comprendían la importancia de la unión aduanera de los seis para el desarrollo material del continente. Sólo en algunos sitios se reunieron estos cursos para formar un programa de formación europea (Niza, Lausanne, por ejemplo) sucediendo esto con frecuencia en los institutos universitarios autónomos (como Ginebra).

Por tanto, desde los años cincuenta se ha desarrollado un debate tendente a situar el hecho europeo en el corazón de la enseñanza superior. Opone a los defensores de la *universidad europea* frente a los que preconizan la *Europa de*

*las universidades.* En el marco de los seis, en donde se ha implantado una cierta forma de supranacionalidad, se ha proyectado crear un modelo europeo de la enseñanza y la investigación, que habría de inspirar las líneas comunes de desarrollo a las universidades de estos países. Para los federalistas, esta universidad europea tendría todas las características de un monstruo burocrático, inútil y peligroso, que sólo podría asfixiar con unas teóricas cadenas el potencial de expresión e investigación de cada centro. Aquéllos que defienden la Europa de las universidades, señalan que es necesario partir de la realidad de los hombres en su contexto inmediato como forma de construir una cultura europea sólida. Los centros deberían federarse a medida de sus necesidades. Desde el punto de vista centralista esto sólo podría llevar a la anarquía.

— Poco a poco el debate se va atascando. Las universidades tienen tantas dificultades en colaborar libremente como sujetándose a un modelo común. Hasta el momento existe un solo resultado tangible: el Instituto universitario de Florencia, centro de tercer ciclo dedicado al estudio de la europeidad en las ciencias, instituto que acaba de abrir sus puertas a los investigadores de los países de la Comunidad en el marco de un antiguo monasterio toscano.

Así pues, podemos decir de una forma general que las universidades sólo han considerado a Europa de forma fragmentaria; se trata de un objeto de investigación al igual que el cáncer o la música concreta, o lo que es lo mismo algo reservado a los iniciados. Únicamente en Gran Bretaña, tras la adhesión al tratado de Roma, se han implantado con carácter reciente un gran número de programas europeos en los aspectos más variados.

Existen multitud de razones para explicar la lentitud del desarrollo del sentimiento europeo en las universidades, o dicho de otra manera, la falta de una aproximación integrada de todas las ciencias en las que el hecho europeo ocupa un lugar.

La primera consiste en el renacimiento del nacionalismo, debilitándose el recuerdo del desastre que supuso la segunda guerra, ya no se siente a nivel de pueblo la urgencia de Europa. Por otra parte, el proyecto de Europa se ha debilitado considerablemente gracias a las disputas entre los partidarios de la supranacionalidad y los federalistas y no ha podido incardinarse en el debate político diario, para unos resultaba una quimera, para otros, una amenaza. Existen en fin, razones internas a la propia universidad; el desarrollo de la enseñanza superior de masas ha diluido a las antiguas «élites» impregnadas de humanismo clásico, conscientes de una común pertenencia cultural, habituadas a viajar por todas partes. Las clases medias, al llegar a la universidad, han aportado su visión del mundo, un mundo más restringido, con frecuencia limitado a la región o a la nación. Esto es lo que explica la disminución de la matriculación de estudiantes en lenguas extranjeras y la considerable disminución de la movilidad universitaria. En estas circunstancias, el estudio de Europa solo podría constituir el patrimonio de pequeños grupos a los que la universidad no podría dedicar ni mucho tiempo ni mucho dinero.

\* \* \*

En su existencia cotidiana, la universidad vive las contradicciones de Europa. Sin embargo, apenas se da cuenta de que sus problemas constituyen muchas veces la consecuencia de los problemas continentales. Por ejemplo, en 1964 la curva demográfica en toda Europa se ha invertido. Hasta esta fecha, la natalidad había aumentado, desde este momento disminuye. Las diferencias según el lugar son mínimas. La superpoblación de los centros de enseñanza superior constituye un hecho europeo, más o menos agudo de acuerdo con las circunstancias. La imposibilidad de dar respuesta a la masa de graduados en esperar de encontrar un puesto interesante es general, si bien con matices. La oposición entre humanismo y profesionalización es fuente de los mismos debates en todos los países europeos. Podríamos continuar...

Por consiguiente, Europa, sin duda alguna, constituye un hecho para las universidades actuales, pero frecuentemente el árbol no deja ver el bosque. Nos aferramos a los matices nacionales que nos proporcionan la falsa seguridad de lo ya conocido, por miedo a integrarnos a un referencial más amplio aunque insuficientemente explotado. Hacemos pasar a Europa por un celmín, diseccionándola en análisis jurídicos, económicos, sociológicos, etc., por temor a descubrir su verdadero lugar en el centro de nuestras preocupaciones diarias, lugar que una vez puesto a la luz del día volvería a poner en tela de juicio nuestros comportamientos en el trabajo, en la escuela y en la familia. La universidad participa de este mismo temor, temor que justifica por su agobio ante un presente incierto, tanto en lo que se refiere a los objetivos como a las finanzas.

La universidad es Europa. Falta que *llegue a ser*. Esto sólo podrá realizarse gracias a la voluntad de las personas que hacen la universidad. Esto es lo que repetían tanto los fundadores del movimiento europeo como los iniciadores de la cooperación interuniversitaria europea. Han pasado más de veinte años. El llamamiento lanzado por el rector Bouchard, en Göttingen continúa siendo válido; depende de cada uno el aceptar la dimensión europea. «Europa constituye un hecho importante que debe ser puesto a la luz del día, que debe desarrollarse y utilizarse... Sería un error el imaginar que Europa va a aparecer por sí misma, sin esfuerzos y sin ayuda, gracias al progreso de un destino benefactor e irresistible y que su nacimiento, al estar escrito en el libro del destino, se producirá con sólo esperar la hora y el acontecimiento. No existe una fatalidad que haga desarrollarse a la historia, son los hombres los que encadenan los episodios unos a otros» (10).

La universidad es de los hombres. Europa es de los mismos hombres. Al intentar volver a encontrar el principio de su coherencia, una vez más se superará la catástrofe de la torre de Babel, para bien de la universidad y para el bien de Europa.

---

(10) BOUCHARD MARCEL: «Informe sobre las actividades del presidente de la C.R.E.» Göttingen, 1964.

## LAS UNIVERSIDADES EN LA CONSTRUCCION EUROPEA

Daniel THEROND \*

Los gobiernos de la Comunidad se han venido preocupando durante los últimos meses por la coyuntura económica y la futura elección del Parlamento europeo por sufragio universal. La cooperación cultural y universitaria ha desempeñado el papel de elemento accesorio, en comparación con los temas relativos a la preservación de la prosperidad de Europa y a la aceleración de la unión política ya de por sí controvertidos.

Ahora bien, la Europa de mañana pertenecerá a los estudiantes de hoy; su prosperidad económica será el resultado de la calidad de sus inversiones intelectuales y su unidad política no se afirmará auténticamente en tanto no exista un sentimiento compartido de común pertenencia. ¿No es precisamente el papel de la enseñanza superior el contribuir al desarrollo del potencial intelectual de Europa y el aportar un espíritu suplementario a una unificación cuyo sentido no se encuentra todavía bien definido?

La Europa universitaria no está por inventar; existió en la Europa medieval que vivió el nacimiento de las instituciones universitarias. El «jus ubique docendi» autorizaba a Alberto el Grande a estudiar en Padua, a impartir sus enseñanzas en Ratisbona, Strasbourg o Colonia, antes de hacerlo en el barrio latino de París. El fortalecimiento de los Estados nacionales en el siglo XVI iba a frenar los intercambios que se habían producido en la «República Cristiana». La preocupación por volver a crear una Europa universitaria no se ha vuelto a presentar hasta el siglo XX y constituye una particular manifestación de la aspiración a alcanzar la unidad europea, aspiración que se manifiesta desde el final de la segunda guerra mundial.

La experiencia de los últimos veinte años decepciona a primera vista. En 1975 se estimaba que menos del 1 por 100 de los estudiantes de cada Estado de la Comunidad Europea proseguían sus estudios en otro Estado miembro. El relativo éxito de las escuelas europeas y la institución de un bachillerato multinacional constituyen simultáneamente ejemplos simbólicos y marginales.

En cualquier caso, algunos hechos recientes permiten esperar una creciente apertura de las universidades a Europa. En el seno de la Comunidad se pueden enumerar doscientas cuarenta y seis universidades de tipo tradicional y un número equivalente de centros superiores de nivel universitario. De estas instituciones, ciento sesenta y cinco universidades imparten enseñanzas relativas a la integración europea, con independencia de las disciplinas cursadas. A lo largo del año 1975-76, cincuenta y una universidades organizaron programas de tercer ciclo sobre cuestiones europeas. En el otoño de 1976 y tras quince años de vicisitudes, el Instituto Universitario Europeo abrió sus puertas en Florencia. Por último, desde noviembre de 1971 los seis primeros y luego los nueve ministros europeos de Educación se han propuesto reunirse periódicamente. En 1974 han confiado a un «Comité de educación» la misión de presentar propuestas susceptibles de incrementar la cooperación en este campo.

---

\* Doctor en Derecho. Autor de la obra «Université Européenne et Europe des Universités». La Documentation Française. París, 1975.

En efecto, esta cooperación puede revestir un doble aspecto. Se presenta por supuesto en determinadas creaciones multilaterales, como el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Pero también puede consistir en el desarrollo sistemático de relaciones entre las universidades de Europa. Por lo que a ello respecta, debería ponerse el acento en un aspecto esencial: la cooperación universitaria no puede tener como objetivo la unificación de la organización o los programas de las diversas universidades o el someterlas a un control centralizado situado en Bruselas o en cualquier otra parte. Cada universidad cuenta con su propia originalidad que es lo que la enriquece y que se encuentra basada en la autonomía. Lo que se ambiciona es que el conjunto de la enseñanza superior se abra a una dimensión europea, conservando y afirmando el carácter de cada uno en interés de todos.

## I. LA DOBLE JUSTIFICACION DE LA COOPERACION UNIVERSITARIA EUROPEA

La construcción de una Europa universitaria nos parece obedecer a dos motivaciones. Si la universidad parece deber prestar su concurso preciso a la unión europea, Europa parece deber aportar simultáneamente a las universidades algún medio suplementario capaz de resolver las dificultades estructurales que aquéllas conocen en la mayoría de los estados.

### **El papel de las universidades en el proceso de integración**

La enseñanza postsecundaria constituye uno de los agentes esenciales del crecimiento económico a largo plazo. Si la construcción del Mercado Común ha logrado ya una notable expansión, asegurando un creciente bienestar, esto no significa que sea suficiente con el hecho de intentarlo. Bajo peligro de estancamiento, se impone sin descanso el desarrollo de nuevos factores de crecimiento. Ahora bien, existe un doble fenómeno perjudicial a largo plazo para el desarrollo europeo que se está manifestando; por una parte, un gran número de investigadores se ve forzado a salir de Europa, con dirección sobre todo a los Estados Unidos como consecuencia de la mediocridad de las condiciones materiales que les son ofrecidas en su país de origen; por otra, en Europa se incrementa la utilización de patentes y métodos americanos cuando en este país comienzan a encontrarse superados. Consecuentemente puede observarse que a cierto plazo, Europa corre el riesgo de verse apartada de la investigación de punta que exige una importante concentración de medios e individualidades brillantes.

Consciente de los retrasos que pueden afectar el desarrollo económico, el Consejo de Ministros de los nueve instituyó el 14 de enero de 1974, un Comité encargado de la investigación científica y técnica (C.R.E.S.T.) con el fin de coordinar los esfuerzos nacionales de investigación en los campos que no se encuentran sujetos al secreto militar. Como parte de un amplio plan, el deseo de preservar el potencial científico europeo se ha traducido, a finales de 1973, en una reunión donde se dieron cita los representantes de cincuenta organizaciones científicas de quince países europeos, reunión que tuvo lugar en Gif-sur-Yvette (Francia). Estos delegados sentaron las bases de una «Fundación Europea de la Ciencia» dotada de un estatuto de derecho privado, inde-

pendientes de los Estados, financiada en parte por la Comunidad Europea y destinada a coordinar los programas nacionales de investigación fundamental. La Comisión de la Comunidad, por su parte, ha adoptado un programa plurianual (1977-1980) del orden de cinco millones de unidades de cuenta, destinados a la formación científica y técnica por medio de becas a la investigación o para la participación en cursos.

Esta es la enseñanza superior que forma a los investigadores y a técnicos superiores especializados en investigación avanzada. Evidentemente resulta esencial que los investigadores europeos puedan disponer de algunos centros mucho mejor equipados en material y personal, donde tengan la posibilidad de intercambiar sus ideas y métodos de trabajo.

Los trabajos del «Club de Roma» han puesto en evidencia desde hace ya varios años la imperativa necesidad de encuadrar mejor el crecimiento económico otorgándole nuevas finalidades. El problema de las finalidades de la integración europea se plantea también sobre este plano. En el curso de la cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno que tuvo lugar en París el 19 de octubre de 1972, el Presidente Pompidou declaraba: «... Deseo que mediante una aproximación convencida y resuelta resolvamos estos problemas que se llaman polución, medio ambiente, condiciones de trabajo, condiciones de vida, con el fin de diseñar para los pueblos europeos un marco de vida que resulte compatible con las servidumbres de la competencia internacional, pero que sea o vuelva a ser humano...»

Tanto como a los universitarios, compete a los responsables políticos, a los científicos, a los artistas, modelar el futuro europeo; sin embargo, es en definitiva la universidad el lugar de confrontación de las ideas y de la estimulación intelectual, presentando un excelente polo de síntesis e impulsión.

En sus diversos escalones, la enseñanza tiene todavía una misión menos ambiciosa: la difusión de la idea europea. Esta tarea puede ser concebida a dos niveles: por una parte, se trata de formar especialistas en cuestiones europeas, por otra de vulgarizar ampliamente los problemas con el fin de llegar a crear una cultura general europea.

El primer objetivo afecta evidentemente a la enseñanza superior y en particular a los institutos especializados. Sin embargo, es el conjunto del sistema educativo el encargado de sensibilizar a la población en relación con la unión europea, impartiendo una formación de base. Resulta sorprendente que incluso a nivel de la enseñanza superior, la única información de cierto valor que se dispensa en este campo se refiera a los sectores de ciencias sociales, económicas y jurídicas. Los estudiantes de latín o de biología pueden ignorarlo todo si no se informan por otro lado de los problemas europeos. Un sondeo efectuado a continuación de la cumbre de Copenhague, a finales de 1973, revela respuestas que resultan muy parecidas de un país a otro y muestra en definitiva el deseo de los europeos de estar mejor informados sobre la construcción de Europa (1).

### **La ayuda de Europa al cambio de la enseñanza superior**

En la mayor parte de los Estados, desde hace una quincena de años, la enseñanza superior se encuentra en una crisis resultante de la conjunción de muchos factores. Mientras que la universidad tradicional se dirigía a un público res-

---

(1) Véase el artículo de la revista «30 días de Europa», núm. 186, de enero de 1974.

tringido, hoy en día el fenómeno se encuentra representado por la llegada de la enseñanza superior de masas.

Los problemas difieren de acuerdo con los países y los tipos de enseñanza en cuestión. Globalmente, puede notarse una inadaptación del contenido de la enseñanza y de los métodos científicos a los objetivos renovados, la aparición de nuevos tipos de formación, como, por ejemplo, la educación permanente y el reciclaje de los adultos, una elevación de los costes unitarios por estudiante en función de unos equipos cada vez más costosos. Mientras que su misión de servicio crece y se diversifica, las universidades apenas si son capaces de modificar sus estructuras caracterizadas por una compartamentalización de las instituciones y una resistencia relativa al cambio. Las colectividades desde luego tienen tendencia, por temor a cambios internos o a poner en tela de juicio sus estatutos, a rechazar las innovaciones exteriores de acuerdo con un proceso casi biológico (2).

La cooperación europea presenta en este contexto dos ventajas. En primer lugar autoriza y anima la reflexión común de todos los europeos en relación con los problemas de la organización de la enseñanza postsecundaria en el seno de una sociedad en cambio. Como consecuencia de esta cooperación podrían derivarse nuevas soluciones para cada país. A continuación debe realizarse una apertura de cada institución europea al exterior, lo que favorece la mutación de las estructuras en el tiempo, estructuras que con demasiada frecuencia se encuentran cerradas sobre sí mismas y separadas de ciertas realidades.

## II. LOS ESFUERZOS INSTITUCIONALES EN MATERIA DE COOPERACION UNIVERSITARIA

El 19 de septiembre de 1946, Winston Churchill lanza la idea de los Estados Unidos de Europa, el 5 de mayo de 1949 nace el Consejo de Europa y el 9 de mayo de 1950, Robert Schuman sienta las bases de una comunidad económica limitada en un principio al carbón y al acero. Entre las múltiples corrientes que entonces aparecen en favor de la formación de una construcción europea, surge la idea de una Europa universitaria junto a una Europa política y económica. Se considera la posibilidad de crear una universidad europea localizada, multinacional por su reclutamiento, su gestión y sus programas. Poco a poco se afirma la intención de desarrollar también las relaciones entre las instituciones universitarias existentes buscando una liberación de los intercambios.

Proyectos oficiales no faltan, pero referidos en 1960 al marco jurídico de la Europa de los seis, se ven obstaculizados por las dificultades internas de la construcción europea. El artículo 2, párrafo 9 del Tratado por el que se creaba el Euratom preveía la creación de una institución de nivel universitario en la que ni las formas ni los objetivos se encontraban precisados. Aparte de esta disposición, el Tratado de Roma de marzo de 1957 no se refería a la educación. Hacer de la cooperación universitaria uno de los objetivos de la Europa de los seis equivalía a abrir un debate institucional sobre el contenido de los tratados y someter los proyectos a las crisis políticas del Mercado Común (3). La

---

(2) Sobre este punto véanse los trabajos de la Escuela sociológica americana y las obras de CROZIER (M): *El Fenómeno burocrático*. Le Seuil Paris, 1963, y *La Sociedad bloqueada*. Paris, 1970.

(3) Véase «Notas y estudios documentales», núms. 4229-4231, «Universidad Europea» y la «Europa de las Universidades». La Documentación francesa. Paris, noviembre 1975.

historia de la Europa universitaria ilumina de esta manera desde una perspectiva particular las vicisitudes de la construcción europea.

Quizás hayamos asistido a una aproximación demasiado institucional a los problemas de la cooperación universitaria. Los defensores de la construcción europea han pensado frecuentemente que las instituciones precederían a las realidades humanas. En el sector universitario por lo menos, y a riesgo de fracasar, parece que la propensión a cooperar debe preceder a toda forma de institucionalización.

### **El resultado de un compromiso: el Instituto Universitario Europeo de Florencia**

Ha sido necesario esperar más de quince años para que el artículo 2, párrafo 9, del Tratado de Educación aporte sus frutos y haya desembocado en un compromiso de efectos limitados. La Convención del 19 de abril de 1972 firmada por los miembros del Mercado Común, pero abierta a otros Estados europeos, sitúa el Instituto de Florencia fuera del marco de la Comunidad en un plano estrictamente intergubernamental. Su dirección se encuentra asumida por un «Consejo Europeo» en el que figuran los representantes de los Estados interesados, un «Consejo Académico» formado por representantes de los profesores y de los investigadores y, por último, un presidente elegido por un período de tres años por el «Consejo Superior» en base a una lista de tres nombres presentada por el «Consejo Académico».

Un análisis jurídico del Instituto carece de sentido en tanto que no lleve varios años de funcionamiento. Contrariamente a la mayoría de las instituciones universitarias, este organismo, nacido de la voluntad política de los Estados, habrá poseído una estructura administrativa compleja antes incluso de haber ejercido su misión cultural. Su autonomía científica parece asegurada ya que de hecho la responsabilidad de los programas incumbe al «Consejo Académico». La autonomía administrativa del centro parece menos clara.

¿Qué grado de libertad será permitido por el «Consejo Superior» emanación de los Estados, al «Consejo Académico» responsable de la realización de los trabajos científicos y al «presidente» responsable de la vida administrativa del Instituto? Las decisiones más importantes requieren la unanimidad de los miembros del Consejo Superior que desempeña un papel esencial en el funcionamiento del Instituto. Todavía queda una cuestión importante, la financiación. El Gobierno italiano se ha hecho cargo de los gastos iniciales de instalación. Por lo que se refiere a los gastos de funcionamiento, aunque el Tratado ha previsto a partir de 1 de enero de 1978 la posibilidad de recurrir a una financiación procedente de los recursos propios de las Comunidades Europeas, el primer período del Instituto, que es el más importante, depende de la contribución directa de los Estados, contribución que se distribuye de acuerdo con unas normas inspiradas en el régimen comunitario. Desde este punto de vista, la buena voluntad de los Estados constituye una condición «sine qua non» para el rápido desarrollo del centro.

Situado en el marco admirable de la Badia Fiessolana, sobre las alturas de Florencia, el Instituto Universitario Europeo ha sido inaugurado el 15 de noviembre de 1976. Tiene como objetivo contribuir, mediante sus actuaciones en el campo de la investigación, al desarrollo del patrimonio cultural y científico de Europa y ser el lugar de confrontación de las ideas y experiencias. Los traba-

jos, en forma de seminarios, se desarrollan a través de cuatro departamentos: historia y civilización, ciencias económicas, ciencias jurídicas y ciencias políticas y sociales. Son admitidos como estudiantes no sólo los investigadores que desean obtener el doctorado que otorga el Instituto, sino también aquéllos que cuentan ya con un doctorado otorgado por su universidad de origen. Para ser admitidos se requiere el nivel correspondiente a la «maitrise» (tres o cuatro años de estudios superiores). Se conceden becas a los estudiantes admitidos.

Con referencia a este primer año, el Instituto ha recibido unos cincuenta estudiantes en torno a una decena de profesores. Entre los temas abordados puede señalarse el estudio de las relaciones internacionales de tipo económico desde la época de Fugger hasta la de las empresas multinacionales, el análisis de la evolución de los derechos individuales y de las medidas destinadas a asegurar su protección en los diferentes países de Europa, o incluso el problema de la sobrecarga de los órganos gubernamentales. Es en este momento cuando el Instituto debe afirmar su personalidad y crear una imagen de marca que le distinga al tiempo de los institutos de estudios europeos ya existentes y de los centros de investigación nacionales. El porvenir del centro permanece incierto en cuanto que no se ofrece a los investigadores ninguna salida directa. Sería lamentable para el propio interés de la experiencia que el Instituto sólo reclutara futuros universitarios. Las condiciones existentes en Florencia, en todo caso, son favorables para que se favorezca la creación. También podríamos vernos agradablemente sorprendidos por la aventura iniciada en la villa de Dante y Miguel Ángel.

### **El artículo 57-1 del Tratado de Roma y sus implicaciones universitarias**

Aunque el Tratado de la C.E.E.A. aborda en su artículo 9, párrafo 2, los problemas universitarios, el Tratado de la C.E.E. sólo indirectamente se ocupa de esta cuestión. El artículo 128 dispone que «a propuesta de la Comisión y previa consulta al Comité económico y social, el Consejo establece los principios generales para la puesta en marcha de una política común de formación profesional...». Los artículos 49 y siguientes se refieren a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad, en tanto que el acceso y el ejercicio de las profesiones se encuentra evocado en el artículo 57 y siguientes por lo que hace referencia al derecho a la libre prestación de servicios.

De esta forma el artículo 57-1 del Tratado de la C.E.E. dispone que el Consejo de Ministros «a propuesta de la Comisión y previa consulta a la Asamblea, establece, en una primera etapa unánimemente y después por mayoría cualificada, las directrices en materia de reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos». Se trata de reconocer la equivalencia de los «efectos civiles» de los diplomas, es decir, sus efectos legales profesionales y no su sola equivalencia académica. Sólo el primer caso permite ejercer en un país una profesión reglamentada en tanto que la segunda se limita a admitir el valor de los períodos de estudio, permitiendo simplemente la matriculación en los centros de enseñanza superior.

Los ministros europeos han admitido en junio de 1974 que cualquiera que sean las modalidades de formación, la duración de los estudios o los métodos pedagógicos, el producto final resulta relativamente comparable y que en consecuencia las futuras directrices no deberían prescribir condiciones detalladas

de formación, ni definir normas de tipo cuantitativo demasiado estrictas. En la misma ocasión, el Consejo ha establecido el principio de una participación permanente y sistemática de los órganos profesionales en la preparación de las directrices por medio de comités consultivos para cada profesión. Este tipo de participación facilitará psicológicamente el camino hacia el reconocimiento del derecho de libre establecimiento, aunque las dificultades técnicas permanezcan. Desde el punto de vista terminológico, en la medida en que las denominaciones encubren realidades diferentes de acuerdo con los países, pueden también aparecer dificultades; así, por ejemplo, el término ingeniero designa, según el país: un grado académico, un tipo material de actividad, o incluso una profesión reglamentada, que necesita para su ejercicio la posesión de un diploma perfectamente definido. Por otra parte, la existencia de profesiones reglamentadas supone la comparación de estatutos, lo que se complica aún más con la adhesión británica al Mercado Común, al introducir las particularidades del derecho anglosajón, sus principios consuetudinarios y su rechazo de las nociones de derecho público y derecho privado. Por otra parte, el derecho de libre establecimiento supone su extensión a los asalariados, lo que resulta posible merced al juego del artículo 235 del Tratado de la C.E.E. (4).

Ya se ha obtenido un primer resultado. Desde el 20 de diciembre de 1976, los médicos de los Estados miembros de la Comunidad pueden, si lo desean, instalarse en cualquier país de la Europa de los nueve. El derecho de libre establecimiento se extenderá sin duda en el curso de año 1977 a las profesiones paramedicales. Los proyectos que se vienen preparando desde hace ya años por la Comisión y que se encuentran referidos a numerosas profesiones, en particular las de abogado y arquitecto, deberían dar resultados próximamente a pesar de las dificultades existentes en el procedimiento.

Recientes sentencias del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas vienen o continúan confortando el ejercicio del derecho de establecimiento y la libertad de prestación de servicios. Esta alta jurisdicción ha afirmado claramente el 21 de junio de 1974 el principio de supresión de toda restricción a la libertad de establecimiento de un ciudadano de los países miembros de la Comunidad, y todo ello en ausencia de las directrices previstas en los artículos 54-2 y 57-1 del Tratado de la C.E.E. De esta forma, un ciudadano holandés que cumpla todas las condiciones requeridas para el acceso a la profesión de abogado en Bélgica, excepto la de la nacionalidad, no puede verse rechazado en el acceso a esta profesión (sentencia 2/74 Reyners v. Estado belga). En otro sentido, el Tribunal declara que un ciudadano de la Comunidad, que desea prestar un servicio en un país diferente al de su residencia, en lo sucesivo no puede ser impedido de hacerlo por las autoridades del país de recepción por el solo motivo de que no tenga residencia o nacionalidad (sentencia 33/74 Van Binsbergen). Una jurisprudencia de este tipo significa una ordenación del derecho interno de los países miembros, con independencia y antes de la adopción de futuras directrices comunitarias. No obstante, la eliminación de las disposiciones legislativas o reglamentarias opuestas al tratado sólo podrá realizarse de forma progresiva y puntual.

---

(4) El artículo 235 estipula que «si parece necesario que la Comunidad realice una actuación con el fin de alcanzar, en el marco del Mercado Común, uno de los objetivos de la Comunidad, y en el presente tratado no se encuentran previstos los poderes necesarios para ello; el Consejo, actuando unánimemente, a propuesta de la Comisión y previo informe de la Asamblea, puede tomar las disposiciones adecuadas.

## **La aportación del Consejo de Europa, de la U.N.E.S.C.O. y de la O.C.D.E.**

La acción cultural constituye sin duda el principal objetivo del Consejo de Europa. No debe sorprender, dada su vocación, que la organización haya prestado una particular atención a los problemas de la educación y de la enseñanza superior. Con el fin de responder a esta preocupación se han puesto en marcha diversos mecanismos. El Consejo para la cooperación cultural creado en 1962 (C.C.C.) es el órgano encargado de asegurar la coordinación de las actividades educativas y culturales del Consejo de Europa. Compuesto por representantes de los Ministerios Nacionales de Asuntos Exteriores, de Educación, Cultura y Deportes, así como por delegados de la Fundación Europea de Cultura, constituye el lugar de confrontación de experiencias e ideas, favoreciendo así el nacimiento de proyectos comunes. Incluye un comité permanente de la enseñanza superior y la investigación.

Por su parte, la Asamblea consultiva ha creado dos comisiones de ámbito cultural: una comisión para la cultura y la educación y otra para la ciencia y la tecnología. Al nivel correspondiente al Secretariado General, una Dirección para la enseñanza y los asuntos culturales y científicos tiene como misión coordinar las actividades, actuando como órgano central de impulsión.

La efectividad de la cooperación a realizar en este marco se encuentra relacionada con la fuerza jurídica de las decisiones. Si el Comité de Ministros no da curso a las sugerencias de los diversos órganos del Consejo, este sólo puede hacer llegar a los gobiernos de los Estados miembros sus « conclusiones » o sus « recomendaciones ». De esta forma, la aportación del organismo se traduce únicamente en una incitación moral.

No obstante, se han concluido tres convenciones en materia universitaria bajo los auspicios del Consejo de Europa. Una de ellas, en 1953, se refiere a la equivalencia de los diplomas que permiten el acceso a la enseñanza superior, otra, que tuvo lugar en 1956, se refiere a la equivalencia de los diplomas de estudios universitarios, la tercera trata del reconocimiento académico de las cualificaciones universitarias. Estas convenciones forman un marco general en el que se incluyen acuerdos complementarios o decretos nacionales para su aplicación. Se sitúan en una perspectiva académica, independiente de los efectos profesionales de los diplomas, de forma que el camino seguido difiere del adoptado por la Comunidad, en donde se contempla únicamente el derecho de libre establecimiento.

Siempre en la órbita del Consejo, la « Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación » reagrupa, desde 1959, a los países miembros del Consejo de Europa y a Finlandia. Esta instancia, que no se confunde con la conferencia de los nueve ministros de Educación reunidos con ocasión del Consejo de la Comunidad Económica, ha sido dotada en junio de 1971 de un estatuto permanente en aplicación de la recomendación 567 (1969) de la Asamblea consultiva. Las resoluciones de la Conferencia implican actuaciones correlativas por parte de los Estados participantes y por el C.C.C., aunque éstas se encuentran desprovistas de toda fuerza vinculante.

La aportación esencial del Consejo de Europa se encuentra en definitiva en el gran número de informes y publicaciones que ha realizado en el campo de la enseñanza. Así, por ejemplo, los servicios del secretariado general han comenzado la realización de un estudio sistemático sobre los obstáculos reglamentarios y financieros a la movilidad del personal académico e investigador en trece países.

Sin abandonar su vocación mundial, la U.N.E.S.C.O. ha iniciado por su parte algunos programas de aplicación europea. Así ha sido como ha abierto sus puertas en Bucarest un Centro europeo de enseñanza superior en enero de 1973. Su misión consiste, por una parte, en reunir y difundir las informaciones existentes sobre las innovaciones capaces de incrementar la eficacia de los métodos y programas de enseñanza superior, por otra, en animar y facilitar los intercambios de profesores y estudiantes entre las universidades. El principal interés de este centro se encuentra en el lugar donde está situado, ya que puede permitir el comienzo de una relación entre los sistemas universitarios del Este y del Oeste.

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.) cuenta con dos instancias en el campo de la enseñanza. En primer lugar, nos estamos refiriendo al «Comité de Educación» cuyas actividades están dirigidas a la planificación y al estudio de las estructuras educativas, con principal referencia a las postsecundarias, a la utilización eficaz de los recursos y a los estudios estadísticos cuya elaboración permite la realización de análisis globales comparados. Un segundo órgano funciona en estrecha relación con la Dirección de los Asuntos Científicos de la O.C.D.E. El «Centro para la investigación y la innovación en las enseñanzas» (C.E.R.I.) fue creado en 1968 merced a la magnificencia de la Fundación Ford. Este centro tiene como misión proceder a realizar investigaciones en los tres niveles de la enseñanza, impulsando experiencias piloto e innovaciones en relación con la tecnología de la enseñanza.

### III. LA APERTURA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES A LA DIMENSION EUROPEA

La integración europea no implicará forzosamente una armonización de los sistemas universitarios nacionales, mucho menos su unificación, y desde luego jamás su uniformización. De esta forma podremos alejarnos de las rígidas estructuras centralizadas de la cooperación: la comunidad universitaria se expresará mucho mejor mediante la asociación de instituciones complementarias por diversas, abiertas a la dimensión europea, dentro de la perspectiva de su recíproco desarrollo. Esta es la razón por la que corresponde a los responsables a nivel europeo y nacional descubrir a las universidades la virtual riqueza de una amplia cooperación, evitando los obstáculos subsistentes.

#### **Los obstáculos a superar**

Desde hace ya largo tiempo, los acuerdos culturales bilaterales entre Estados y las relaciones personales entre universitarios han permitido la constitución de lazos más o menos estrechos por encima de las fronteras. De todas formas, es preciso constatar la marginalidad de los intercambios de conocimientos o personas dentro de la propia Europa.

El intercambio internacional de informaciones se efectúa tradicionalmente mediante la circulación limitada de publicaciones científicas especializadas, a través de las relaciones establecidas entre universidades, o con ocasión de congresos internacionales. Lo característico de estas formas de intercambio es que se efectúan «a posteriori» una vez que cada investigación se encuentra lo suficientemente definida como para ser expuesta. El desarrollo de los medios

informativos y las crecientes disponibilidades de comunicación a distancia permiten esperar intercambios «a priori» de los mensajes capaces de impulsar investigaciones en curso o simplemente de llevarlas a término. Como ejemplo concreto, desde 1962 existe un Consortium universitario de investigación en ciencias políticas con sede en la Universidad de Michigan, en los Estados Unidos, que asocia a un centenar de instituciones repartidas por todo el mundo. Resulta posible concebir la considerable ayuda que aportarán a la enseñanza y sobre todo a la investigación, los recursos relativos a las técnicas audiovisuales e informáticas que se utilicen a escala europea. El proporcionar a la mayor parte de las disciplinas uno o dos ordenadores centrales conectados a múltiples terminales permitirá una difusión tan rápida como profunda de los conocimientos en los diferentes niveles en que se encuentre la investigación.

Por lo que hace referencia a la circulación de las personas, resulta más fácil recurrir a profesores extranjeros en países como Holanda o Gran Bretaña, en los que la enseñanza superior se encuentra regulada por un régimen contractual, que en aquéllos como Francia o Italia en los que los profesores de universidad tienen el carácter de funcionarios públicos. De esta forma, la mayor parte de los profesores que prestan sus servicios en las universidades holandesas han obtenido el grado de doctor, pero esta condición al igual que sucede con la nacionalidad no es obligatoria. Compete únicamente al College ejecutivo, encargado de los nombramientos, el apreciar los méritos de los candidatos. En Bélgica, ninguna disposición legal se opone al nombramiento como profesor de un extranjero en una universidad del estado, pero es necesario haber obtenido el grado de doctor, ingeniero o agregado de universidad, e incluso es necesario que si el título ha sido otorgado fuera de Bélgica, sea reconocido por el gobierno belga o que el Rey acuerde dispensarlo con carácter excepcional (ley de 28 de abril de 1953, artículo 22). El artículo 30 de la ley francesa de orientación de la enseñanza superior dispone que «como régimen derogatorio al estatuto general de la función pública, los profesores de nacionalidad extranjera pueden, en las condiciones establecidas por un decreto del Consejo de Estado, ser nombrados miembros del cuerpo de profesores de enseñanza superior».

El balance de intercambios de profesores varía considerablemente de acuerdo con las disciplinas. Importantes en las lenguas vivas, resultan marginales en las restantes disciplinas. Al igual que sucede con los estudiantes, el flujo de movilidad se establece de forma más neta entre los países europeos y el resto del mundo que dentro del territorio propiamente europeo.

Un verdadero desarrollo de la movilidad de los profesores implica la simplificación y la armonización de las carreras universitarias (5). En primer lugar convendrá atenuar la compartimentalización vertical de una jerarquía de personas, poco propicia a la innovación interna. Seguidamente, convendrá diversificar el reclutamiento, de forma que las universidades queden abiertas a un personal tan amplio como sea posible, estableciendo como únicos criterios de admisión la experiencia adquirida y la aptitud pedagógica. En este contexto, la movilidad sectorial, autorizando el paso de la universidad a la administración o a los negocios y viceversa, acompañará y facilitará la movilidad geográfica, que a su vez se verá animada por un acercamiento en las perspectivas de carrera. La coordinación de los estatutos nacionales debería desembocar en un estatuto europeo de la enseñanza que, además de suprimir los obstáculos reglamentarios, esta-

---

(5) Véase el estudio de M. H. LESQUILLONS: «La movilidad del personal universitario.» «Consejo de la Cooperación cultural.» «Consejo de Europa.» Strasbourg, 1973.

bleciera las disposiciones necesarias para alcanzar una distribución equitativa de los derechos sociales o el establecimiento, en cada país, de estructuras de recepción favorables a la instalación de profesores extranjeros. La generalización de un sistema similar al «año sabático», en la forma en que se ha introducido en los Estados Unidos, permitiendo que los profesores disfruten de un año libre una vez cumplido un cierto período de trabajo, reforzará evidentemente la tendencia a la movilidad.

Volvemos a encontrarnos con la marginalidad de los intercambios cuando se considera la circulación de los estudiantes en el marco europeo. Los datos que establecen los intercambios sólo son conocidos con muchos años de retraso y las estadísticas nacionales no resultan homogéneas. Un estudio detallado sobre la movilidad intraeuropea de los estudiantes del primer y segundo ciclo ha sido efectuado en 1975 bajo los auspicios del Instituto de la Educación de la Fundación Europea de la Cultura. En él se revela cómo un ligero aumento de los intercambios esconde en realidad su estancamiento o incluso su baja relativa (6). La movilidad, cuando existe, se sitúa en un sector muy preciso, que como podía esperarse, es el de los idiomas modernos.

Muchas veces hemos explicado esta situación mediante la presencia de obstáculos reglamentarios a la movilidad. De hecho, los estudiantes extranjeros, en la mayoría de los países, pueden beneficiarse de las obras universitarias y de los regímenes de seguridad social. En algunas ocasiones pueden utilizar el importe de su beca para realizar estudios en otro país (éste es el caso de los estudiantes británicos). Con frecuencia se ofrecen becas en el país de recepción. Desde el punto de vista académico, la convención europea relativa a la convalidación de los certificados de fin de estudios secundarios, autoriza a los estudiantes extranjeros a presentar su candidatura a una primera matriculación en la enseñanza superior en las mismas condiciones que rigen para los nacionales. Eventualmente pueden realizar el examen de acceso establecido en algunos centros. A nivel de tercer ciclo (posgraduado) las admisiones se ven facilitadas aún más. La matriculación durante el segundo, tercero o cuarto año de estudios, resulta más delicada. En cada Estado se determinan las relaciones de diplomas que pueden ser convalidados, mediante convenios bilaterales con los Estados vecinos. El sistema resulta bastante complejo y tiene numerosas lagunas; la autonomía de las universidades debería llevar a cada una de ellas a establecer sus propios criterios de convalidación.

Más que en el momento de matricularse, es al volver a su país de origen cuando el estudiante encuentra dificultades para que le sea reconocido el valor de la formación obtenida, tanto desde el punto de vista de los efectos académicos como desde la perspectiva de los efectos civiles. El pleno desarrollo del derecho de libre establecimiento y su ampliación a los asalariados, animarían la movilidad, pero en ningún caso debemos subestimar el alcance real del arsenal reglamentario. La convalidación de títulos, en realidad, sólo constituye un elemento secundario de incitación. Dejando aparte toda preocupación por el reconocimiento oficial del título, estudiantes europeos han asistido a centros americanos para el estudio de los problemas de la gestión, debido a la originalidad y el valor de la formación impartida. Por el contrario, podemos observar en algunas disciplinas, que las becas ofrecidas por algunos países europeos no han sido solicitadas por ningún candidato.

---

(6) Véanse núms. 4229-4231 de «Notas y estudios documentales».

Si continuamos viendo en la cooperación universitaria un factor positivo, es preciso poner de relieve los medios necesarios para remediar los defectos de las iniciativas individuales.

### **La necesaria flexibilidad de la intervención de los poderes públicos**

Ante la insuficiencia de los intercambios intraeuropeos, podemos interrogarnos sobre los medios necesarios para estructurar una Europa universitaria más concreta y más activa.

Desde un punto de vista institucional ¿conviene organizar la cooperación universitaria dentro del marco comunitario, con peligro de modificar consecuentemente el Tratado de Roma? La respuesta ha de ser más bien negativa.

Los mecanismos comunitarios, en primer lugar, no parecen adaptarse bien al campo educativo. Resulta indudable el interés por alcanzar un sistema de reglamentación directamente aplicable en el territorio de los Estados miembros desde el punto de vista de la integración económica, pero este interés es más relativo en un sector en el que tradicionalmente se ha buscado la autonomía. Las recientes reformas francesas e italianas son el testimonio de una preocupación por la descentralización, en la forma en que las universidades alemanas o anglosajonas lo habían ya puesto en práctica. Sería paradójico querer crear en Bruselas una estructura centralizada que sería rechazada por los medios universitarios. En segundo lugar, el sistema de gestión de las instituciones comunitarias no responde bien a la indispensable flexibilidad de intervención y a la reflexión independiente que resultan necesarias en un sector que ha de experimentar profundos cambios. En tercer lugar, no se sabría cómo encerrar la Europa universitaria en el marco de los nueve, mientras que la Europa cultural comprende un espacio mucho mayor, abarcando a una veintena de Estados. Por último, la existencia de instituciones intergubernamentales o privadas, actuando por caminos paralelos, haría política y técnicamente delicada la concentración de programas educativos y culturales procedentes de todas estas instituciones en una sola de ellas. Desde luego, el empobrecimiento de algunas organizaciones europeas parece irremediable a medio plazo; a corto plazo, sería necesario utilizar de forma más racional la contribución de los diferentes componentes, antes que imaginar una estructura única cuya materialización parecería irrealizable.

En el momento de orientarse hacia una federación europea, ¿como olvidar que Estados federales, como los Estados Unidos o Alemania, abandonan en los poderes locales la mayoría de las responsabilidades en materia educativa y que su sistema universitario se caracteriza por una total descentralización? Las objeciones precedentes volverían a aparecer si se planteara la idea de una nueva organización intergubernamental especializada, cuya creación hoy en día parece ilusoria.

Por el contrario, compete al Consejo y a la Comisión de las Comunidades afirmar el papel impulsor que han comenzado a manifestar. Con toda la flexibilidad requerida, su acción debería tender, en lo que es esencial e inmediato, a desarrollar el movimiento de asociación interuniversitaria, ya que ello parece ser lo más determinante.

## El imperativo de la asociación interuniversitaria

La técnica de asociación se ha desarrollado en un principio en los Estados Unidos bajo la forma de «consorcios universitarios», de acuerdo con los cuales dos o más centros se ponen de acuerdo para realizar en común un programa destinado a reforzar sus actividades científicas o a mejorar su gestión administrativa. En primer lugar, se trata de poner en común materiales costosos, como por ejemplo, los bancos de datos, los locales, las bibliotecas. La gestión común viene acompañada frecuentemente de intercambios de cursos, de profesores y estudiantes. Las primeras asociaciones europeas, como la nacida del acuerdo de las escuelas de administración «Amiens-Leeds-Bielefeld», establecen precisamente programas que suponen un intercambio de personas y de conocimientos. Los convenios de intercambios permiten evitar la mayoría de los obstáculos habituales a la movilidad. Así se ha superado el problema de la convalidación de los períodos de estudio: las autoridades académicas responsables se ponen de acuerdo en relación con el régimen a aplicar. Además el estudiante puede permanecer bajo el control pedagógico de su centro de origen. Los estudiantes británicos de los «polytechnics» que realizan un período de estudio en Europa reciben, por ejemplo, la visita de un tutor durante su estancia.

A pesar de los obstáculos financieros y pedagógicos, los ejemplos de convenios intraeuropeos se multiplican. Ya en enero de 1973, la revista «Noticias universitarias europeas» (7) publicaba una relación de los vínculos que unen a las universidades alemanas con las de otros países, así como los convenios de hermandad franco-ingleses. Por ejemplo, un curso común franco-británico de tercer ciclo, relativo al derecho y la economía de las Comunidades Europeas, ha sido creado con referencia al curso 1976-77 por el Centro de derecho europeo de la «polytechnics» de Leeds y por el «Instituto europeo de altos estudios internacionales de la Universidad de Niza». Los estudios tienen una duración de un año; los dos primeros meses se realizan en Leeds, donde cursos impartidos en inglés se ocupan del derecho comunitario. La segunda parte de esta enseñanza se imparte en francés en Niza y trata de las políticas comunes sectoriales. Por lo que se refiere a la enseñanza técnica superior, la Escuela Superior de Comercio y Administración de Empresas de Amiens, la Fachhochschule de Bielefeld y la «Polytechnics» de Leeds han establecido un ciclo común de formación para la administración de empresas con una duración de dos años que reúne a lo largo de períodos comunes a los estudiantes de las tres nacionalidades.

En aplicación de una resolución de 9 de febrero de 1976, de los nueve Ministros de Educación, la Comisión de las Comunidades ha promovido una campaña de subvenciones destinadas a programas de estudios comunes establecidos por centros de varios Estados europeos. De esta manera y con referencia al año 1976, se han presentado treinta y dos proyectos que asociaban a setenta y cuatro centros.

La asociación presenta tres series de ventajas. En primer lugar, constituye una empresa nacida del medio universitario, que no procede de iniciativas exteriores. La cooperación europea podría ser mejor aceptada gracias a este punto,

---

(7) Esta revista que se publica en varias lenguas cuenta con corresponsales en cada uno de los países miembros de la C.E.E. Actualmente constituye un precioso punto de encuentro de las informaciones y un resumen de las experiencias en materia de cooperación europea interuniversitaria.

llegando incluso a ser deseada por los propios universitarios. La asociación supone, a continuación, la afirmación de la especialidad de cada universidad, ya que el convenio se justifica principalmente en un propósito de complementariedad. En lugar de la temida unificación de las enseñanzas superiores europeas, se garantiza su diversidad y recíprocas originalidades. La asociación, por último, permite a las universidades promover su misión de servicio público. Las sociedades posindustriales esperan de la universidad que participe en la concepción y organización de la vida económica y social; las tres funciones, enseñanza, investigación y servicio, que la universidad había tenido tendencia a disociar se acercarán en lo sucesivo, formando un todo al servicio de objetivos concretos. La función de servicio de las universidades se ejerce directamente a nivel regional, pero las necesidades manifestadas a nivel europeo se encuentran basadas paralelamente en intervenciones multinacionales. La participación de la universidad en la solución de problemas como los derivados de la polución del Rhin, de los trabajadores emigrantes, de la urbanización, sobrepasan la capacidad de una sola institución. Implican la puesta en común de considerables medios intelectuales y financieros al servicio de tareas específicas. Por consiguiente, existe un vínculo directo entre la definición de las tareas comunes europeas, la contribución de las universidades a su solución y el desarrollo de una mayor cooperación interuniversitaria. La misión de servicio público de las universidades engendra y supone la asociación. Suscita la innovación y la integración de las enseñanzas superiores en una sociedad de la que a veces se encuentran separadas.

### **El papel de impulsión del Consejo y de la Comisión de las Comunidades Europeas**

El 16 de noviembre de 1971 se reunieron por primera vez en Bruselas los Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad con ocasión de la ciento setenta y cuatro sesión del Consejo de la C.E.E. Anteriormente hemos recordado que el Tratado de Roma sólo se ocupaba de manera muy indirecta de los temas universitarios en su artículo 57.

Una artimaña jurídica permitió evitar las controversias institucionales que enfrentaban a los Estados miembros. De esta forma, durante la segunda reunión de los ministros de Educación que tuvo lugar el 6 de junio de 1974, se decidió que los problemas institucionales, de alguna forma, serían dejados al margen. Las conferencias de los ministros de Educación, en lo sucesivo, tendrían un doble carácter, reuniéndose al tiempo los ministros en cuanto Consejo de ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad con ocasión dicientes del Tratado de Roma (art. 57) y en cuanto conferencia intergubernamental para aquello que quedaba fuera de la órbita del tratado. De la misma forma, los ministros de Educación han abordado los problemas de la cooperación de forma empírica y han definido campos prioritarios de intervención: la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza, la educación de los trabajadores emigrantes, la búsqueda de una mejor correspondencia entre los sistemas educativos, la convalidación académica de los diplomas y la cooperación de los centros de enseñanza superior, las estadísticas comparadas y las condiciones de movilidad de los docentes y de los investigadores. Con el fin de estudiar estos problemas, se ha creado un Comité de Educación que comprende un subcomité de la enseñanza superior, formado por expertos de los Estados y de

la comisión, del que se solicitó la redacción de un informe antes de finales de 1975. De esta forma se inició una actuación concreta y los ministros, en febrero de 1976, pudieron adoptar un programa de acción.

En el curso de una nueva reunión que tuvo lugar en noviembre de 1976, los ministros adoptaron un programa de acción a cuatro años, que preveía el establecimiento de proyectos pilotos de cooperación, que se verían completados con un programa intensivo de visitas de estudiantes y de intercambios de personal en materia de orientación y formación profesional. El programa de ayudas anteriormente señalado y que hacía referencia a los convenios interuniversitarios ha continuado durante 1977 e incluso se ha visto reforzado. Una resolución relativa al informe del Comité de Educación sobre los problemas de la preparación de los jóvenes para la vida activa una vez finalizados sus estudios ha sido adoptada por el Consejo.

Aparte de las conferencias periódicas de los ministros y de los trabajos realizados por el Comité de Educación, la Comisión de las Comunidades desempeña un no desdeñable papel en la política de cooperación iniciada por los nueve. Las comunidades, hasta una época reciente, no habían contado con una infraestructura administrativa en materia universitaria. Los trabajos del grupo Maréchal primero y luego del Aigrain, no obstante, abordaron los problemas de formación científica dentro de la perspectiva del crecimiento económico de los Estados miembros. Sobre todo, se han establecido relaciones con el medio universitario a través de la Dirección General de Información. En 1973 se ha podido implantar una dirección específica de la investigación, de la ciencia y de la educación, una vez que la Comisión de las Comunidades fue ampliada. Es preciso subrayar que, haciendo frente a las responsabilidades que entendía debía asumir, la Comisión solicitó en julio de 1972 de un experto, M. Janne, la presentación de los elementos necesarios para «una política comunitaria de la educación» y que en marzo de 1974 fueron elevadas, principalmente al Consejo de Ministros, una serie de propuestas insistiendo en el hecho de que un programa educativo constituía un importante factor en el desarrollo de la Comunidad.

De esta forma, bajo la égida de las comunidades europeas, se continúa un trabajo moderado pero positivo. La experiencia de la Europa de los nueve, no obstante, no tiene carácter exclusivo. En el seno de la Comunidad se están esbozando los caminos, pero es un círculo más amplio de Estados europeos lo que ha de constituir progresivamente la Europa universitaria. Esto parece tanto más cierto en cuanto que la realidad efectiva de la cooperación depende en definitiva de las propias universidades con preferencia sobre las voluntades gubernamentales.

\* \* \*

La compartimentalización a nivel nacional de las enseñanzas superiores sucedió a la internacional universitaria medieval. Las premisas de una nueva Europa universitaria se vuelven a concretar. El Instituto de Florencia constituye un «centro de excelencias» que debe proseguir y desarrollar la obra de los institutos de estudios europeos nacidos por doquier a lo largo de los últimos años.

La Asociación interuniversitaria merece ser motivada en cuanto representa un factor concreto y positivo de la unión europea. En este sentido, quizá convenga hoy establecer un órgano europeo independiente dotado de una estruc-

tura flexible compuesta por algunas personas, con el fin de facilitar el establecimiento de vínculos más numerosos y más estrechos entre los universitarios. Este centro de unión que podía ser financiado por las comunidades europeas y eventualmente por otros organismos internacionales, sería el encargado de proporcionar el soporte técnico necesario para la negociación de convenios, constituyendo el «forum» en donde se expresarían las necesidades de asociación. — No obstante, continúa siendo fundamental evitar la formación de instituciones intergubernamentales onerosas e inútiles.

En definitiva, es necesario ser optimistas a la vista del número de asociaciones europeas que se crean espontáneamente, así como por el número de centros de investigación sobre los problemas de la cooperación establecidos. Existe un gran número de estudios y aunque las ideas no sean a veces realizables, la emulación deberá algún día dar sus frutos. Va en ello la unión de Europa y, más aún, de su cultura.

## LA COOPERACION ENTRE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

Markku MANNERKOSKI \*

### ASPECTOS GENERALES

Actualmente es bastante evidente que la dirección del desarrollo de la humanidad depende sustancialmente de los resultados de la investigación científica y de la enseñanza superior. De acuerdo con esto, el mundo de la ciencia, compuesto en su mayoría por las universidades, constituye, hoy en día, un foco de interés general y expectativas. Además, las universidades pueden considerarse como una de las instituciones más internacionales dentro de un país, y, por tanto, teniendo en cuenta su carácter básico de organizaciones políticamente neutras, cuentan con innumerables oportunidades para promocionar el entendimiento internacional que es esencial para nuestro futuro.

El principal objetivo de la cooperación universitaria internacional es, desde luego, ayudar a las universidades a llevar a cabo su principal función, es decir, la investigación libre y la enseñanza superior, de la mejor manera posible. La cooperación es necesaria para el mantenimiento de las ideas más básicas, de acuerdo con las cuales la elaboración y comunicación del conocimiento es valioso en sí mismo, incluso cuando no se anticipan las aplicaciones prácticas inmediatas; los científicos han de tener libertad para seguir los caminos que los hechos muestran; se ha de permitir la diferencia de opiniones; tiene que prevalecer la libertad sobre los controles políticos. En este contexto es posible ofrecer ayuda moral a nivel internacional a aquellas universidades que han denunciado tener dificultades respecto a estos principios. Evidentemente, es deber de las universidades promocionar, por todos los medios adecuados, los principios de libertad y justicia, respecto a la vida y la solidaridad entre los hombres, además de la cooperación práctica diaria en investigación, enseñanza, estudio y gobierno universitarios.

### EL MARCO DE LA COOPERACION

Dentro de la cooperación internacional entre las universidades, se incluye el intercambio de personas, como profesores y estudiantes; el intercambio de material, como libros de texto o documentos sobre los resultados de la investigación científica ordinaria; el intercambio de cosas no materiales, como experiencia personal y todo tipo de cooperación relacionada con proyectos internacionales, tales como organizaciones internacionales y centros de educación multinacional. En sentido amplio, de acuerdo con todo esto, la cooperación entre las universidades europeas comprende actividades en todos los campos siguientes.

---

\* Rector de la Universidad de Oulu. Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Finlandesas.

## 1. Relaciones gubernamentales

La cooperación entre los gobiernos de los países tiene lugar en organizaciones internacionales incluidas dentro de las Naciones Unidas y sus proyectos. Todos los miembros de las universidades conocen siglas como U.N.E.S.C.O. (C.E.P.E.S., U.N.I.S.I.S.T., M.A.B., etc.). E.C.E., I.A.E.A., W.H.O. y F.A.O., así como las de organizaciones intergubernamentales regionales como: C.C.C., O.C.D.E., C.E.E., C.O.S.T., S.E.V. y C.E.R.N.

Desde la segunda guerra mundial se han venido desarrollando una serie de acuerdos bilaterales entre los Estados sobre educación, ciencia, cultura o información. Tales acuerdos promueven contactos también entre países pertenecientes a bloques con sistemas económicos, sociales y políticos diferentes. Muchos de estos acuerdos también incluyen acuerdos bilaterales entre universidades determinadas.

## 2. Organizaciones y Acuerdos no gubernamentales entre universidades y otras instituciones científicas

Forman parte de este grupo de contactos la Asociación Internacional de Universidades (I.A.U.), la Conferencia Permanente de Rectores y Vice-Cancilleres de las Universidades Europeas (C.R.E.), el Consejo Internacional de Asociaciones Científicas (I.C.S.U.) y otras similares, cuya actividad es bien conocida en las universidades, así como los acuerdos entre las universidades al margen de los firmados entre los Gobiernos.

## 3. Cooperación a nivel de iniciativa individual

Este apartado comprende las visitas de los científicos para impartir clases o para investigación, proyectos comunes, intercambio de información científica por medio de discusiones o por correspondencia (folletos, informes...).

Es bien sabido que el tipo de cooperación depende no sólo de los problemas que se consideren, sino también del sistema social del país de que se trate. En los países occidentales se presta gran importancia a los contactos individuales directos, mientras que los gobiernos de los países socialistas han preferido actividades a nivel de instituciones y organizaciones.

En toda discusión sobre la cooperación universitaria se debe prestar siempre atención preferente al hecho de que tal diferencia de opinión deriva de las distintas concepciones filosóficas. Por ejemplo, en la etapa preparatoria de la Conferencia de Seguridad y Cooperación en Europa de Helsinki (C.S.C.E.) de 1976, los países occidentales estimaban que los contactos individuales y la libre información constituía una medida eficaz para la «détente», mientras que los Estados socialistas consideraban que la «détente» era condición necesaria para una mayor libertad. Uno de los diplomáticos participantes describió esta diferente interpretación de la manera siguiente:

«Una circulación más amplia y libre de la información *contribuirá* al entendimiento internacional» frente a «una circulación más amplia y libre de la información *habrá de* contribuir al entendimiento internacional».

## EL ACTA FINAL DE LA CONFERENCIA DE HELSINKI DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS UNIVERSIDADES

El Acta Final de la C.S.C.E. es un documento conciso que abarca problemas amplios y de gran alcance, y en ella se hacen varias referencias a los deberes y obligaciones de las universidades. En mi opinión, y según se ha dicho anteriormente, el logro más importante de la C.S.C.E., en cuanto se refiere a la cooperación universitaria, es la afirmación unánime y oficial por los Estados participantes, de que, a partir de ahora, la cooperación particular puede darse a nivel gubernamental, institucional e incluso individual, según dice la cláusula siguiente del Acta Final (se ha resumido el texto):

### «COOPERACION EN EL CAMPO DE LA ECONOMIA, LA CIENCIA, LA TECNOLOGIA Y EL MEDIO AMBIENTE

#### **Ciencia y Tecnología**

Los Estados participantes, considerando que corresponde a los posibles interesados, es decir, a las organizaciones, instituciones, científicos y tecnólogos competentes de los Estados participantes, el delimitar las oportunidades para la cooperación mutua y el desarrollar sus detalles,

Afirmando que tal cooperación puede desarrollarse e implementarse bilateral y multilateralmente, a nivel oficial o no, por ejemplo, por medio de acuerdos intergubernamentales o de otro tipo, programas internacionales, proyectos cooperativos y canales comerciales, utilizando también las diversas formas de contactos, incluyendo los individuales y directos,

Expresan su opinión de que la cooperación científica y técnica debería emplear, en particular, las siguientes formas y métodos:

- intercambios y visitas, así como otros contactos directos y comunicaciones entre científicos y tecnólogos sobre la base de acuerdos mutuos para propósitos tales como consultas, conferencias, dirección de investigación, incluyéndose el uso de laboratorios, bibliotecas científicas y demás centros de documentación.

### COOPERACION EN CIENCIAS HUMANISTICAS

#### **Cooperación e intercambios en la educación**

Los Estados participantes expresan su intención de extender y mejorar los distintos niveles de cooperación y los lazos de unión en los campos educativos y científicos, y, en particular, por medio de:

- la promoción de la firma de acuerdos entre universidades y otras instituciones de enseñanza superior e investigación, dentro del marco de cooperación entre los gobiernos cuando sea necesario;
- el fomento entre las personas dedicadas a la enseñanza y la ciencia de los contactos directos y las comunicaciones, incluyendo los basados en acuerdos especiales.

Los Estados participantes expresan su intención en particular:

- de facilitar la extensión de comunicaciones y contactos directos entre las universidades, instituciones científicas y asociaciones, así como entre los trabajadores científicos e investigadores, incluyendo aquéllos basados en acuerdos especiales.»

No es difícil deducir de todo esto que, al aceptar la intención de ayudar a la cooperación científica y cultural a nivel personal, institucional y gubernamental, se hizo un compromiso que llevó a términos que pueden tomarse con cierta reserva. No obstante, hay muchas razones para que las universidades esperen, si no un cambio drástico e inmediato, sí el que el Acta Final promoció de manera significativa el intercambio científico directo en los años futuros. La importancia de este resultado es evidente para todos los miembros de las universidades, y a esto mismo se le dio un énfasis muy especial en el Seminario de Presidentes de Universidad en Trieste, en junio de 1976, cuando estaban presentes representantes de universidades de toda Europa y donde se discutieron las consecuencias de la Conferencia de Helsinki sobre las universidades.

## PERSPECTIVAS DE DESARROLLO FUTURO

Hacia 1969, la asociación de los presidentes ejecutivos de las universidades europeas (C.R.E.) que se había formado en Europa occidental hizo un esfuerzo considerable para ampliar sus miembros a los países socialistas. Como resultado, a principios de 1970, entre sus trescientos miembros había representantes de Yugoslavia, Rumania, Checoslovaquia y Hungría. En 1973, en la reunión de la C.R.E. en Helsinki, pareció posible que se unieran también representantes de las universidades de la U.R.S.S. Sin embargo, después aparecieron dificultades. La preparación de la C.S.C.E. y la discusión simultánea internacional suscitó el problema de la libertad de intercambio de ideas y documentos, incluido en el «tercer basket» de la C.S.C.E. En el preámbulo de la constitución de la C.R.E. hay formulaciones sobre libertades tales que los representantes de las universidades de la U.R.S.S. no pudieron aceptar y probablemente esto, entre otras diferencias similares de opinión, impidieron la ampliación de la C.R.E. a toda Europa. En 1974, los países socialistas propusieron que se fundara una asociación europea de universidades completamente nueva, que no se pudo aceptar dentro de la C.R.E.

Bajo estas condiciones se convocó un seminario de presidentes de universidades de toda Europa (oriental y occidental) en Trieste, 1976. Allí se acordó una declaración que daba énfasis a la unanimidad con la que el seminario consideró las recomendaciones sobre cooperación científica del Acta Final de la C.S.C.E. Además de esto, se llegó a un acuerdo informal sobre algunas etapas concretas que habrían conducido a una continuación de contactos entre los presidentes de las universidades europeas. Desgraciadamente, estas etapas no se han cumplido de la manera en que se consideró en Trieste. Parece que es demasiado pronto para que todas las universidades europeas se agrupen en una única estructura, tal como la Asociación Internacional de Universidades reúne universidades de todas partes del mundo.

A pesar de la existencia de varios tipos de obstáculos y dificultades, como el caso concreto referido, la cooperación internacional entre las universidades está en continuo desarrollo. Los miembros de las universidades tienen que estar decididos en sus esfuerzos a vencer aquellos obstáculos que existan todavía y no cesar en su intento si el modo de contactar o acordar visitas difiere del suyo propio. Han de ser activos en el mantenimiento de la cooperación estrecha con las autoridades cuya función es la eliminación de obstáculos administrativos.

Hay fundadas razones para ser optimistas.

# LA COMUNIDAD EUROPEA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Hansgerd SCHULTE \*

## I. MOMENTO ACTUAL

### 1. La movilidad académica entre las afirmaciones triunfalistas y la realidad política

Existe una gran distancia entre las declaraciones triunfalistas en favor de la cooperación internacional y la realidad. No ha habido reuniones internacionales entre universitarios ni políticos, ni ninguna reunión cualquiera que fuese su nivel en las instituciones internacionales o en los comités de intercambios, la U.N.E.S.C.O., el Consejo de Europa, la Comunidad Europea, las Conferencias de Rectores o la Asamblea General de D.A.A.D., en las que no se haya afirmado reiteradamente el principio y la necesidad de la cooperación internacional en el campo universitario y científico. No existe ciencia nacional, se nos dice, la internacionalidad es una necesidad intrínseca. Ahora bien, la realidad es muy diferente: los mismos gobiernos y las mismas universidades que, en las reuniones internacionales, afirman con tanta insistencia el principio de la internacionalidad de la ciencia, acumulan, en el ámbito nacional, por medio de reglamentaciones administrativas o financieras los obstáculos y las dificultades al libre desarrollo de los intercambios internacionales.

En la actualidad se está ejerciendo un proteccionismo inquietante sobre las personas y sobre los diplomas, y conviene analizar sus razones «sine ira et studio», porque en la mayoría de los casos las medidas restrictivas no parten de una mala intención, sino de ciertas dificultades objetivas a las que los gobiernos y las universidades se ven confrontados en el plano nacional.

Las razones de este callejón sin salida en las universidades europeas son bien conocidas y hacen aparecer analogías chocantes. Por lo pronto está la repercusión de la explosión escolar sobre las universidades por la afluencia masiva de estudiantes. La mayoría de los gobiernos han hecho esfuerzos considerables por desarrollar las universidades y aumentar su capacidad de acogida de forma que hoy nos encontramos con una peligrosa superproducción de diplomados que no encuentran empleo. Esta amenaza de un proletariado universitario, ya bien conocida en los Estados Unidos, se hace sentir de un modo particularmente agudo en países como la República Federal Alemana en que el diploma de fin de estudios universitarios implica, de derecho o de hecho, el derecho a un empleo. No se puede exigir a la vez la democratización de la enseñanza superior y el derecho al empleo y si en el futuro se quieren evitar graves trastornos sociales será preciso decidirse a disociar ambos, como es ya el caso, en cierto sentido, de Gran Bretaña o de los Estados Unidos. A mi entender es una hipocresía peligrosa querer deducir que el derecho a una educación para todos implica necesariamente un derecho al empleo para todos. Es aquí en donde nuestros técnicos y nuestros planificadores progresistas tienen una responsabilidad de la que no se les puede absolver. Desconectando estudios universitarios y carrera profesional se llegará al mismo tiempo a despojar un poco ese prestigio no justificado de las carreras universitarias en favor de ciertas profesiones que son también honorables y a menudo más lucrativas.

\* Presidente del Servicio Alemán de Intercambio Universitario (D.A.A.D.).

La burocratización de la vida intelectual en general y de las universidades en particular amenaza con paralizar todo espíritu de innovación e impide a las universidades la posibilidad de resolver sus problemas. Se capitula ante sus propias dificultades y se remite a reglamentaciones administrativas y tecnocráticas. Esta invasión burocrática representa una tendencia natural de toda administración de estado; es preciso reconocer que las universidades no siempre han sabido servirse de las libertades que les daban sus estatutos. En Alemania, en particular, se cree que la virtud todopoderosa de la reglamentación proteccionista para resolver todos los problemas, así ocurre con los procedimientos muy complicados para regular el acceso a las universidades por el Centro de Distribución de las plazas de estudio de Dortmund; con los cálculos de capacidad de acogida igualmente muy complicados a los que cada universidad debe atenerse antes de poder declarar el «*numerus clausus*», o con la regla rápida de un 8 por 100 de las plazas reservadas a los estudiantes extranjeros, etcétera.

Todas estas medidas nacen con una buena intención, pero debido a su perfeccionismo administrativo conducen a un resultado contrario y a una parálisis general. Quisiera solamente alertar a las universidades contra este fácil abandono de sus problemas a la administración que a menudo no resuelve nada y de la ilusión de descargarnos de una responsabilidad que nosotros, universitarios, debemos asumir. Especialmente en el campo de la cooperación, los márgenes de acción y de maniobra deben subsistir; es preciso dejar a las universidades y a los institutos de investigación la libertad de encontrar soluciones que son con frecuencia las mejores y suscitar su espíritu de innovación en lugar de ahogarlo por reglamentaciones paralizantes.

El primer balance parece pues ampliamente negativo. Los esfuerzos realizados en el terreno nacional no parecen aptos para impedir la caída libre en el aislacionismo. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter necesariamente internacional de toda investigación científica esta caída no es sino una recaída en un proteccionismo peligroso que para pensar con nostalgia en nuestras universidades de la Edad Media en las que la libre circulación entre Colonia, París, Salamanca o Praga era algo corriente. Pero más próximo a nosotros sería deseable que la Europa de los intelectuales tome ejemplo de la Europa de los economistas, aboliendo como ellos las barreras aduaneras en interés mismo de la causa que defienden.

A título de ejemplo, me referiré a tres campos precisos en los que están al día graves obstáculos a la movilidad de los estudiantes: El acceso a la universidad y el «*numerus clausus*», las equivalencias de diploma y la convertibilidad de las becas.

## **2. Los obstáculos a la movilidad**

### *a) El acceso a la universidad*

Es evidente que una de las causas del «*numerus clausus*», es decir, de la restricción de las admisiones a la universidad es, ciertamente, la explosión escolar y universitaria. Pero este problema numérico se complica con un problema ideológico, a saber, la exigencia de democratización de la enseñanza y de establecer la igualdad de oportunidades abriendo ampliamente la enseñanza superior a todas las clases sociales. Ahora bien, esta exigencia por loable que sea y por indispensable que sea a los regímenes democráticos ha sido mal interpretada, voluntariamente mal comprendida, al menos en ciertos países europeos.

Existe una neta separación entre las profesiones universitarias y las profesiones no universitarias. El malentendido consistía, en efecto, en vincular el derecho a la edu-

cación y a la cultura al derecho al ejercicio de una profesión juzgado socialmente superior. Se ha confundido el libre desarrollo de la personalidad moral e intelectual con consideraciones de carrera y de estatuto social. Es esencialmente a causa de esta confusión que tenemos un problema numérico en la entrada de nuestras universidades y, por consiguiente, el «*numerus clausus*». Está bien claro que la limitación al acceso a la universidad no es básicamente un problema financiero, sino un problema político en el sentido de que se teme, con razón, a la superproducción de diplomados y por tanto a un proletariado universitario. La comparación con la situación en los Estados Unidos, por ejemplo, es bien inquietante a este respecto. Es necesario, a mi juicio, desconectar el derecho a la educación superior y el derecho a una profesión, lo que permitiría al mismo tiempo revalorizar ciertas carreras profesionales no universitarias. No podemos hacer progresar la necesaria democratización de la enseñanza más que a este precio, diversificando a la vez las posibilidades de formación profesional fuera de la universidad o después de ella.

Si se tuviese el coraje de decir a los jóvenes que la universidad no conduce obligatoriamente a una profesión y que en la situación actual conduce cada vez menos sería ante todo más honesto, y luego el problema del «*numerus clausus*» desaparecería en alguna medida. No puedo menos de pensar que nuestros teóricos y planificadores de la educación tienen una amplia responsabilidad en nuestras dificultades actuales manteniendo, voluntariamente o no, el equívoco entre el derecho a la formación y el derecho a la profesión. Todavía es momento de remediar este estado de cosas mediante una sana y honesta política de información. En efecto, la situación deplorable que acabo de describir conduce a este absurdo adicional de que el «*numerus clausus*» nos impide formar un número suficiente de estudiantes procedentes de países en vías de desarrollo, en los que existe precisamente una necesidad urgente de cuadros cualificados. La dimensión internacional del derecho a la formación todavía no se ha contemplado suficientemente mientras que se habla mucho de la responsabilidad que los países ricos tienen hacia los países pobres.

El problema del acceso a la universidad de los estudiantes extranjeros existe, de una forma u otra, en todos los países industrializados.

En la República Federal Alemana, una disposición legal prevé que los estudiantes extranjeros puedan ser admitidos en una universidad reservándoles el 8 por 100 de las plazas existentes. Esta cifra sería aceptable si efectivamente se limitase a los estudiantes que comienzan sus estudios tal y como se había previsto y no a todos los estudiantes extranjeros cualquiera que sea el nivel de estudios en el que se encuentren. Sin embargo, en la práctica asistimos a una interpretación restrictiva de esta disposición del 8 por 100; ciertos estados incluyen a todos los estudiantes, comprendiendo a los posgraduados y a los jóvenes investigadores. En ciertas disciplinas, particularmente sobrecargadas de alumnos, se admite a un número inferior al 8 por 100, puesto que tal y como está formulada la disposición legal se puede interpretar en un sentido restrictivo.

En Gran Bretaña, las elevadas tasas de matrícula amenazan con detener completamente la llegada de estudiantes extranjeros.

En Francia, una mayor rigidez en los exámenes de entrada y en los exámenes de lengua amenaza con provocar un efecto análogo.

Por lo demás, resulta curioso comprobar que cada país se sirve de un instrumento diferente, en relación con sus propias costumbres nacionales, para defenderse contra la llegada masiva de estudiantes extranjeros: la Alemania legalista mediante disposiciones normativas; Francia, país de concursos, aumenta sus exigencias de cualificación; Gran Bretaña, que tiene la costumbre de gastos de estudios relativamente ele-

vados, procede mediante una selección de orden financiero, y los países socialistas, orgullosos de su planificación, prevén con antelación contingentes fijos.

Parece, pues, que por toda Europa las dificultades internas han provocado una nueva motivación del lado de los estudiantes a favor de los estudios en el extranjero. Ahora bien, todos los estados reaccionan por sí mismos, sin concertación, de forma negativa a esta situación y, en lo que yo conozco al menos, nadie todavía ha intentado obtener un provecho positivo utilizando esta motivación nueva de los estudiantes a favor de los estudios en el extranjero para fortalecer las corrientes de intercambios en el interior de Europa. ¿No se podría pensar en hacer de una necesidad nacional una virtud internacional, o al menos europea? En todo caso, la apuesta valdría la pena y trataré de volver sobre este punto presentando ciertas sugerencias.

#### b) *Las equivalencias*

Los reglamentos de equivalencias constituyen la condición «sine qua non» de la libre circulación de los enseñados y de los profesores en Europa. Se trata de una materia extremadamente difícil y delicada de la que se han ocupado las instituciones supranacionales, sin llegar a obtener resultados convincentes. A título de ejemplo citaré los estudios hechos en el marco de la comisión de Bruselas que abordó el problema del reconocimiento de los diplomas bajo un aspecto cuantitativo fijando un número mínimo de horas por disciplina para que el diploma correspondiente fuese reconocido en el interior de Europa. En varias ocasiones he afirmado que este método cuantitativo no me parecía el adecuado y que era preciso sustituirlo por un estudio cualitativo del contenido de las diferentes carreras. Me alegro de que Bruselas haya rectificado en esta última dirección. Es lo que hemos hecho en los trabajos de equivalencias elaborados primero en el marco de la Conferencia Franco-Alemana de Rectores y posteriormente en nuestros trabajos con la Conferencia Italiana, La Conferencia Holandesa, la Conferencia Belga. Así, existe en la actualidad un sistema poco más o menos completo de equivalencias entre Francia y Alemania en el campo de las ciencias humanas y las ciencias exactas; los trabajos en medicina, en ciencias económicas y en ciencias políticas están terminados, y se espera que las autoridades competentes los apliquen transformando las reglamentaciones propuestas en decretos de aplicación. Estas equivalencias permiten a un estudiante francés o alemán realizar un período de estudios más o menos grande en el otro país, reconociéndose a la vez el período de estudios en cuestión y el diploma o el certificado que haya obtenido.

Uno de los principios de esta reglamentación de equivalencia ha sido el de separar la equivalencia propiamente universitaria de la equivalencia profesional, es decir, el efecto civil vinculado a un diploma dado, ciertamente pertenece a las autoridades políticas decidir acerca del libre establecimiento en el interior de Europa en las diferentes profesiones y comprendo que se puede ser un poco reticente en el momento presente debido a la mala situación en el mercado del empleo. Pero lo que es difícil comprender es por qué no se quiere llevar a la práctica las equivalencias universitarias que permitan la libre circulación de los estudiantes sin pérdida de tiempo entre nuestras universidades europeas.

Presentaré las siguientes sugerencias:

- 1.<sup>a</sup> Intervención cerca de los gobiernos para que las equivalencias existentes sean aplicadas sin más demora.

- 2.<sup>a</sup> Una información intensificada por parte de las universidades y de las instituciones competentes sobre la existencia y la práctica de estas equivalencias.
- 3.<sup>a</sup> La ampliación de las equivalencias a otras disciplinas, es decir, continuación de los trabajos de la comisión de expertos.
- 4.<sup>a</sup> Creación de comisiones permanentes de adaptación de las equivalencias a las reformas de estudios en curso.

En efecto, vivimos en una época en la que se suceden rápidamente las reformas universitarias, Comisiones «ad hoc» deberían ocuparse y se ocupan efectivamente del trabajo de adaptación.

### c) *La convertibilidad de las becas*

A fin de resolver el problema de la financiación de los estudios en el extranjero bastaría con hacer convertibles las becas nacionales, es decir, que sean utilizables igualmente en el extranjero. Hemos adoptado este principio en Alemania, en general con bastante éxito si se exceptúa ciertos inconvenientes debidos siempre a la ejecución administrativa. Todo estudiante titular de una beca nacional alemana puede utilizar esta beca igualmente en el extranjero; si una comisión le ha dado el aval, él percibe un suplemento sustancial para abrir sus gastos que, en el extranjero, son generalmente más elevados que en su patria.

Propongo estudiar si un procedimiento semejante no podría aplicarse a todos los países europeos.

## II. LA COOPERACION INTERUNIVERSITARIA Y LA INTEGRACION EUROPEA

Acabo de trazar un cuadro bastante sombrío en lo que respecta a la Europa universitaria. Quisiera, para concluir, someter un cierto número de propuestas susceptibles, en mi opinión, de aportar algunas mejoras. Las propuestas que ahora haré, así como las que presenté anteriormente, están inspiradas por un espíritu pragmático y concreto. Creo que los grandes proyectos ambiciosos tienen ahora pocas posibilidades de éxito, aunque no sea más que por razones financieras. Constató reticencias cada vez que un proyecto de centro universitario, si otra institución implica hormigón, es decir, construcciones o instituciones nuevas. Por lo demás, dudo de que una gran administración centralizada y supranacional pueda producir los resultados deseados; al contrario, creo que es preciso comenzar por la base, o lo que es igual, en nuestras universidades y que nosotros tengamos efectivamente el poder de hacer muchas cosas si realmente lo queremos. Someteré mis propuestas bajo la forma de tesis sucintas:

### **1. Información**

Los sistemas de educación en Europa se hacen cada vez más complejos y complicados. Por consiguiente conviene hacer un esfuerzo particular para reforzar las informaciones acerca de las posibilidades de estudios en el extranjero. En efecto, la experiencia nos demuestra que la información precisa y adecuada es la base de todo intercambio.

En mi opinión, deben existir centros de información y de orientación a todos los niveles, a nivel nacional, a nivel regional y a nivel supranacional.

## **2. Las lenguas extranjeras**

Es necesario reforzar la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto a nivel de la enseñanza secundaria como al nivel de la enseñanza superior. En lo que respecta a la situación en Alemania, en la enseñanza secundaria no dudo en calificar de escandaloso, y en todo caso contrario a toda política europea, el hecho de haber hecho opcional la segunda lengua en la reforma del 2.º ciclo de vuestros liceos y ello en virtud de una ideología de igualdad de oportunidades que, además, se proclama progresista. Esto quiere decir que los alumnos del 2.º ciclo no elegirán ya segunda lengua, como el francés, el italiano, el español o el ruso, porque el aprendizaje de esta segunda lengua se considera más difícil que cualquiera otra disciplina que pueden elegir en su lugar. Nuestros ideólogos piensan aumentar de esta forma las oportunidades de los alumnos procedentes de los medios sociales menos privilegiados, mientras que todo niño de cualquier medio que sea al que se envíe nueve años a un liceo puede aprender bien dos lenguas.

En lo relativo a la enseñanza de las lenguas en las universidades, será preciso ante todo hacerla más atractiva utilizando métodos modernos y combinando la enseñanza de la lengua con las informaciones de actualidad sobre el país en cuestión. Posteriormente, es evidente que es necesario sobre todo abrir la enseñanza de las lenguas a los no especialistas, puede ser incluso conveniente hacerla obligatoria para ciertas carreras, como ocurre en Francia.

## **3. Convenio europeo de admisión**

Propongo un convenio europeo de admisión a la universidad para evitar la movilidad salvaje de los menos cualificados. Los criterios serán simples: será admitido en una universidad extranjera todo estudiante que tenga las cualificaciones necesarias y suficientes para ser admitido en su propio país.

## **4. La Oficina Europea de Intercambios Universitarios**

Hemos visto que el impedimento mayor de la movilidad de los estudiantes consiste en el «numerus clausus» y en sus consecuencias negativas respecto de los intercambios internacionales. Por un procedimiento a definir, cada país debería destinar un cierto número de plazas de estudio en las diferentes carreras y en función de sus propios intereses y posibilidades y que serían reservadas a los extranjeros. Estas plazas se podrían ofrecer a una Oficina Europea de Intercambios Universitarios, sobre la base de la reciprocidad, es decir, en contrapartida de otras plazas ofrecidas por otros países. Un procedimiento semejante se aplica, por ejemplo, en el marco del I.A.E.S.T.E. (International Association for the Exchanges of Students for Technical Experience) en el campo de períodos de formación en la industria. Bastaría organizar un congreso anual de la Oficina Europea para negociar las plazas.

Programas especiales, como el de los anglófilos, romanistas, o germófilos, podrían así encontrar su lugar en función del interés que tal o cual universidad encontra-

ria en sus programas. La experiencia demuestra, en efecto, que los programas un poco más enmarcados y realizados entre dos o tres universidades que trabajan en cooperación tienen muchas más posibilidades de lograr el éxito que si se abandonan a los estudiantes, sobre todo muy jóvenes, a su propia suerte.

Para evitar todo malentendido, deseo puntualizar que no se trata de resolver el problema nacional del «*numerus clausus*» por un proyecto semejante, sino que antes bien siempre he defendido la teoría de los vasos comunicantes en Europa y estoy convencido que existe en ciertos países capacidades de acogida disponibles que podrían ventajosamente utilizarse por los estudiantes del país vecino.

Pero sobre todo quisiera que esta nueva motivación de los estudiantes para ir al extranjero, nacida de una situación de necesidad, sea utilizada para reforzar de una manera general la idea de la internacionalidad de la ciencia y concretamente para fortalecer y aumentar los intercambios de estudiantes. De la necesidad nacional es preciso hacer, como decía antes, una virtud internacional o al menos europea.

Al mismo tiempo una Oficina Europea de Intercambios Universitarios ejercería una presión saludable sobre la aplicación de las equivalencias. Un intercambio de gran envergadura no será posible más que si los gobiernos se deciden a aplicar los convenios que han preparado las universidades. Si, por ejemplo, las universidades europeas reunidas en la Conferencia Europea de Rectores tomasen una tal iniciativa, esto podrá desencadenar una enorme fuerza política en favor de Europa.

Para terminar, una última observación sobre la alternativa: universidad europea o Europa de las universidades. Yo daría sin dudarle prioridad a la Europa de las universidades en relación con una universidad supranacional a cualquier escala, ya sea a escala europea o a escala mundial. Se trata ante todo de abrir las universidades existentes a Europa más que crear nuevas universidades.

Después de la Comunidad Económica Europea habrá que hacer la Comunidad Europea de la Educación. Esto me parece indispensable si se quiere realizar verdaderamente un día la Europa política. Ciertamente, se trata de una política a largo plazo que no producirá inmediatamente resultados espectaculares de los que nuestros políticos tienen a menudo tanta necesidad. Y por esta razón nos corresponde tal vez a nosotros, universitarios, realizarla, nosotros que tenemos la costumbre de pensar en dimensiones más amplias. Es preciso provocar una poderosa corriente de estudiantes circulando entre los diferentes países europeos, a fin de crear esta conciencia europea sin la cual la Europa política no tendrá ni fuerza ni alma.

# LA MOVILIDAD INTERUNIVERSITARIA EN EL MARCO DEL CONSEJO DE EUROPA

Jean CAPELLE \*

## I. EL PROBLEMA DE LA MOVILIDAD EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

El campo del espíritu no conoce fronteras. Todos estamos convencidos de que un gran número de tensiones y limitaciones, debidas en su mayor parte al marco nacional en que se encuentran cristalizadas las instituciones, obstaculizan el desarrollo de las comunicaciones entre las personas que en todo el mundo se consagran al progreso de los conocimientos. En esta enorme empresa, en el marco de las más elevadas y desinteresadas actividades desarrolladas por la universidad, una comunidad tripartita asume un papel privilegiado: se trata de la comunidad de profesores, de investigadores y de estudiantes diplomados que se encuentran comprometidos en la realización de un trabajo personal. Sin querer minimizar la amplitud de las medidas ya adoptadas con el fin de favorecer la comunicación entre los miembros de esta comunidad, más allá de los obstáculos derivados de la falta de recursos, de la barrera que suponen las lenguas y los hábitos particulares y sin quitar importancia al éxito alcanzado por la cooperación internacional en los campos del pensamiento y la investigación, podemos estar seguros de que todavía se pueden realizar grandes progresos, sobre todo en puntos concretos, sin realizar actuaciones espectaculares, pero con eficacia. Esta es la razón por la que trece países europeos se han puesto de acuerdo con el fin de llevar a cabo durante un período de dos años un «Proyecto especial sobre movilidad», cuyo objetivo consiste en proponer las medidas prácticas que sean especialmente susceptibles de mejorar la *información* y de dar el impulso necesario para superar los *obstáculos* que se oponen a la movilidad. Estos países son: Alemania Federal, Austria, Bélgica, España, Francia, Holanda, Islandia, Italia, Noruega, Reino Unido, Suecia, Suiza y Turquía.

Al suscitar el estudio a realizar sobre el «Proyecto especial sobre movilidad», el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (C.C.C.) se hacía eco de la Resolución de la Séptima Conferencia de Ministros Europeos de Educación (Bruselas 8-10 de junio de 1971).

De forma especial el documento precisa:

«Todos los Estados miembros del Consejo de Cooperación Cultural se esfuerzan en tomar las medidas necesarias —llegado el caso atribuyendo funciones suplementarias a los órganos existentes— con el fin de encargar a un centro nacional o a los servicios nacionales coordinados, la recepción y el suministro de informaciones sobre:

- los sistemas extranjeros de educación postsecundaria y las condiciones de admisión en ellos previstas;
- el contenido de las cualificaciones extranjeras;
- los acuerdos existentes en materia de equivalencia;

---

\* Rector. Redactor del Proyecto Especial del Consejo de Europa sobre Movilidad interuniversitaria.

- las posibilidades de estudio, de enseñanza, de investigación y de formación práctica ofrecidas en el extranjero;
- las posibilidades de obtener becas y bolsas de estudio e investigación en el extranjero».

«En todos los Estados miembros debería ser posible nombrar a un súbdito extranjero para trabajar como encargado de curso, como profesor y/o titular de la cátedra y para un puesto similar en un centro de investigación de carácter público».

### **Misión y objetivos del Proyecto especial sobre movilidad (P.S.M.)**

Esta misión se encuentra definida por el C.C.C. de la forma que a continuación se señala:

- 1) Creación de una red de centros de información y/o de servicios encargados de los problemas de la movilidad;
- 2) Armonización de la legislación, de los reglamentos nacionales y de las prácticas administrativas financieras.

El objetivo final a alcanzar será, por consiguiente:

- 1) La libertad de movimientos para los estudiantes de tercer ciclo y para el personal de la enseñanza superior y de investigación.
- 2) Un estatuto europeo propio de los profesores de la enseñanza superior y de los investigadores.
- 3) La coordinación de los sistemas de ayudas.

El C.C.C. ha orientado el proyecto en las dos direcciones que a continuación se señalan:

- a) *mejora de la información en materia de movilidad;*
- b) *definición de los obstáculos jurídicos, administrativos y financieros.*

Esta dos palabras, INFORMACION Y OBSTACULOS, resumen el ámbito de reflexión asignado al P.S.M.

### **Ambito de aplicación del P.S.M.**

#### a) *Personas afectadas*

En el Proyecto se encuentran interesadas tres categorías de personas: los estudiantes diplomados en el tercer ciclo o los posgraduados, los profesores universitarios y los investigadores.

La identificación de los profesores universitarios y de los investigadores afectados por el P.S.M. no presenta especiales dificultades, bien entendido que la investigación a que nos referimos es aquella que practican las universidades y las instituciones de nivel superior.

Por el contrario, es mucho más difícil delimitar la categoría de estudiantes a los que va dirigido el proyecto, diferenciándoles del conjunto de estudiantes matriculados en las universidades o en los centros de enseñanza superior del mismo nivel. La organización y duración de los estudios superiores varían en un mismo país según el campo profesional de que se trate; con referencia a una misma disciplina, varían también según los países. De la misma forma, no resulta posible caracterizar al estudiante de tercer ciclo en función de la duración de los estudios superiores antes realizados.

Esta es la razón por la que se ha propuesto que los estudiantes afectados por el P.S.M. sean aquéllos que, habiendo terminado los estudios superiores profesionales o los correspondientes a los programas generales predeterminados, se comprometan a seguir un camino en el que el estudio personal y el campo elegido sólo permitan con carácter accesorio los estudios formales preestablecidos: como no cuentan con una denominación propia, al menos para las necesidades del presente informe, se ha convenido en llamarles ALUMNI (del latín ALUMNUS, que quiere decir aquél que está instruido).

De esta manera, el conjunto de las tres categorías consideradas presenta una unidad funcional, ya que en cualquier caso se trata de personas que están efectuando un trabajo personal de profundización o de investigación, o impartiendo una enseñanza que se encuentra basada en ese trabajo.

#### b) *Tipos de movilidad*

Con referencia a la clientela que acaba de ser definida, la movilidad que interesa al Proyecto se relaciona con los movimientos entre los países, en el marco de Europa y, principalmente, entre los países que se encuentran adheridos a la Convención cultural de la que el C.C.C. constituye el organismo responsable y permanente. Los países miembros de las comunidades europeas forman parte de esta Convención pudiendo adoptar especiales facilidades con el objeto de desarrollar la movilidad entre ellos. Consecuentemente, no está referida a los movimientos dentro de un país, ni tampoco a los movimientos interprofesionales.

Desde esta perspectiva, la movilidad presenta un interés indudable tanto para el país de origen como para el de recepción, cuando se corresponde con una ausencia temporal, de corta o incluso de larga duración. Esta movilidad constituye con mucho la forma más práctica y más útil, se trata de la *movilidad alternada*, de ida y vuelta. Esta es la que el P.S.M. aspira a potenciar.

La movilidad con instalación definitiva en el país de recepción constituye un caso aparte que merece un examen particular: subrayaremos dos aspectos.

En la gran familia de la enseñanza superior y la investigación, la recepción de refugiados políticos debe manifestarse con una particular amplitud de pensamiento. En segundo lugar, es necesario evitar que el balance de la movilidad correspondiente a las entradas y a las salidas, no señale sistemáticamente un excedente de salidas definitivas en relación con las entradas definitivas, ya que a este nivel, la movilidad sin retorno se traducirá por un «drenaje de cerebros»; de esta forma ha sido como la ciencia europea ha perdido numerosos de sus mejores cerebros. Naturalmente existe una mucho mayor apetencia por las sociedades en que el nivel de vida es mayor y de esta forma, los países ricos, «volens nolens», tienden a enriquecerse con estos cerebros en detrimento de los países con menor desarrollo.

### c) *Limitaciones a la movilidad*

En primer lugar, conviene matizar el poco contrastado significado de la palabra *obstáculo*. Efectivamente, las condiciones en las que puede practicarse la movilidad no son forzosamente las mismas en cada país; puede ser que ciertas disposiciones que limitan su extensión constituyan más bien pretils que eviten los errores antes que obstáculos a la realización de los objetivos perseguidos por el P.S.M.

Esta distinción entre pretil y obstáculo resulta tanto más difícil de clarificar en tanto puede tener un contenido político, ya que pone en juego los objetivos socioeconómicos del desarrollo de cada país. No por ello es menos útil, ya que permite evitar una *movilidad salvaje* y promover una *movilidad clara*.

Dada la importancia del número de estudiantes nacionales en cada país, se han manifestado temores en relación con los efectos de este fenómeno sobre la recepción de estudiantes extranjeros. Las universidades que practican la limitación de sus efectivos en lo que se refiere a los estudiantes nacionales, naturalmente amplían esta limitación a los estudiantes extranjeros. Sin embargo, ¿no contiene esta orientación el riesgo de que mañana veamos a estos estudiantes extranjeros sometidos a mayores limitaciones, incluso en las universidades en las que hasta el momento la admisión ha continuado siendo libre a todos aquellos alumnos que hubieran cursado los estudios secundarios? El coste de ciertos estudios universitarios y la falta de reciprocidad entre los países conducirán fatalmente a los países que mayor número de estudiantes reciben a practicar alguna forma de regulación de los flujos de estudiantes extranjeros.

### INSUFICIENCIA DE LA MOVILIDAD INTRAEUROPEA

Las costumbres, la importancia de los medios científicos, la cuestión lingüística, constituyen otros tantos factores creadores de diferencias, a veces considerables, en la orientación de las corrientes universitarias internacionales. Puede suceder que el número de candidatos resulte insuficiente en relación con las facilidades ofrecidas, particularmente con el número de becas, incluso cuando la proporción de ésta sea adecuada, cuando los viajes se encuentren pagados y la protección social del que se marcha se encuentre asegurada durante todo el período de residencia en el extranjero.

De todo ello los responsables nacionales deducen que los mecanismos de movilidad son suficientes y que las medidas legislativas o administrativas que regulan la recepción de estudiantes extranjeros se encuentran adaptadas a las necesidades: consecuentemente, las mejoras a introducir deberían referirse esencialmente al incremento de los créditos afectados a las operaciones de movilidad e información.

De hecho, un atento examen de las diversas situaciones, invita a moderar este optimismo.

Existe poca motivación para la movilidad intraeuropea. Efectivamente, si se analiza la movilidad de los europeos en materia de investigación, se puede constatar que las corrientes internacionales se canalizan sobre todo a los Estados Unidos. Lazos particulares motivan movilidades limitadas aunque muy útiles: por ejemplo, la movilidad que una hispanidad común desarrolla entre la península ibérica y América del Sur; o incluso la movilidad que asocia la universidad turca del Oriente Medio en Ankara con los países islámicos vecinos. En pocas pala-

bras, podríamos decir que la movilidad intercontinental es mucho más importante que la movilidad propiamente europea.

Por su lado, la mayor parte de los países europeos reciben una importante proporción de estudiantes diplomados procedentes de los países en vías de desarrollo, lo que ciertamente constituye una movilidad indispensable, pero prácticamente sin reciprocidad.

Incluso en Europa existen corrientes privilegiadas como las que favorecen la realización de convenciones bilaterales entre Francia, República Federal de Alemania y el Reino Unido, o multilaterales entre los países nórdicos. Determinadas corrientes son relativamente importantes, pero a menudo se manifiestan en sentido único. Por ejemplo, existe una corriente bastante importante de estudiantes turcos que se dirigen a Europa, sin embargo, la corriente inversa es muy reducida.

— Seguramente resultaría útil a Europa el que se favorecieran las corrientes recíprocas de movilidad entre los países del norte y los del sur, al igual que entre los del este y del oeste.

## II. LOS PRINCIPALES FACTORES DE MOVILIDAD

Cinco campos de acción permiten agrupar los principales factores de movilidad:

- la organización de la información;
- la reglamentación académica y administrativa;
- la recepción de los extranjeros;
- la motivación a la utilización de lenguas extranjeras;
- las medidas financieras.

Como es lógico, en el marco del presente artículo sólo podemos resumir el análisis efectuado para cada uno de estos puntos por el informe del P.S.M.

### a) *Organización y difusión de la información*

La movilidad de los alumnos, de los profesores y de los investigadores se debe en gran medida a las relaciones establecidas entre universitarios que no han alcanzado fama científica, entre los departamentos y laboratorios que han instaurado entre ellos relaciones de cooperación. Sin embargo, el desarrollo de estas relaciones permanecería aleatorio e insuficiente si no se viera apoyado por una red de información convenientemente organizada. Para hacer nacer o alimentar el deseo de practicar la movilidad en un eventual candidato (estudiante, profesor, investigador), es necesario suministrarle las informaciones debidas. Estas pueden ser consideradas a dos niveles, el de la *orientación* y el correspondiente a la *instalación*.

La *información de orientación* consiste en hacer conocer en qué país, en qué institución, en qué departamento, el candidato a una estancia en el extranjero puede encontrar la respuesta a su curiosidad, tanto si se trata de realizar un estudio complejo, una investigación especializada, como de participar en la enseñanza en un campo que le resulte particularmente familiar. Esta información

debe también incluir las condiciones financieras y las formalidades administrativas destinadas a asegurar, con todo tipo de garantías, la salida, la estancia y el regreso.

La *información de instalación* se refiere a la institución en la que se ha previsto realizar la estancia: incluye datos muy precisos sobre las especialidades enseñadas, los medios científicos con que se cuenta, los campos prácticos de investigación, las condiciones de trabajo, las posibilidades de residencia en el complejo universitario o en la ciudad, etc.

De los dos tipos de información que acabamos de señalar, el primero se refiere al nivel nacional y regional (la palabra regional se aplica a una agrupación de países con afinidades particulares, habiéndose puesto de acuerdo para tratar de forma solidaria los problemas comunes), el segundo se corresponde con el nivel local: normalmente publicado por las propias instituciones (fascículos, anuarios, comunicados de prensa, etc.).

Después de realizar estas observaciones, aparecen como necesarias una serie de mejoras que se refieren simultáneamente a la estructura de los centros de información y a la concepción de la información.

Por lo que se refiere a la estructura, parece conveniente distinguir tres niveles:

- un centro europeo para la definición, coordinación y organización de la información;
- centros nacionales (que se podrían organizar más por reagrupamiento que por nueva creación);
- centros de información y recepción en el nivel correspondiente a las instituciones universitarias.

Por lo que se refiere a la concepción de la información, cada país debe poder responder a dos tipos de demandas que se corresponden con las dos corrientes —la de los nacionales que marchan al extranjero, y la de los extranjeros que llegan al país—. En todo caso, estos documentos estarían concebidos de manera que sirvieran como guía al lector con relación a informaciones complementarias, es decir:

- si se trata de un extranjero, con relación a la información de instalación procedente de la institución en la que desea ser admitido;
- información de orientación en la forma en que se encuentra establecida en el país en que desea realizar la estancia.

Existe otro aspecto de la información relativo a la movilidad: se trata de la evaluación estadística de sus movimientos como forma de conocer su evolución y actuar eficazmente sobre su desarrollo.

Por lo que a ello se refiere, y en todos los países, las estadísticas son fragmentarias o casi inexistentes. En cada universidad se conoce el número de estudiantes extranjeros, pero no se distingue suficientemente entre todo este efectivo que parte corresponde a los ALUMNI.

Resulta evidente que si se pretende dar una mayor amplitud y eficacia a la movilidad intraeuropea de alumni, de profesores y de investigadores, es necesario establecer unas estadísticas precisas de los movimientos correspondientes.

## b) *Condiciones académicas y administrativas de la movilidad*

Las convenciones europeas en torno a la equivalencia académica de los diplomas y el reconocimiento de los estudios efectuados en el extranjero son aplicadas generalmente. Sin embargo, es necesario reconocer sus limitaciones y constatar que no son suficientes para ampliar la dimensión europea de la movilidad.

Se ha hecho observar acertadamente que por lo que se refiere a los estudios relativos a campos y niveles comparables, resulta difícil aceptar la equivalencia de los diplomas que los consagran según que el otorgamiento del diploma resulte de un concurso con un número de beneficiarios delimitado de antemano, o de un examen en base a pruebas en las que se exija una nota superior o igual a una media determinada, o simplemente de la constatación de una escolaridad regularmente cumplida. Estas observaciones nos llevan a reconocer que un diploma no tiene valor absoluto, ya que puede ser atribuido a individuos de muy distinto nivel. Este es el motivo por el que generalmente se practica la apreciación individual, que en todo caso resulta indispensable en el nivel considerado por el P.S.M.

Sea como sea, parecen poder formularse dos aspiraciones.

La primera, cuya solución sería de orden reglamentario, consiste en solicitar la desaparición de la discriminación que en materia de convalidaciones afecta a los nacionales de varios países: efectivamente, los títulos extranjeros sólo son reconocidos como equivalentes a los títulos nacionales para el acceso a los estudios superiores o para la continuación de estos estudios, cuando el titular es extranjero: es necesario llegar a la conclusión de que si el ciudadano de un país es titular de un diploma extranjero admitido para ser convalidado, se beneficia del mismo reconocimiento académico derivado de este título que cuando su titular es un extranjero.

La segunda aspiración tiende a reaccionar contra la mentalidad nacionalista, existente en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior como consecuencia de la estabilización relativa de los recursos y de la creación de puestos universitarios y del crecimiento del número de titulados candidatos a un puesto universitario. Esta mentalidad se traduce en una mayor tendencia por parte de las autoridades académicas a conceder preferencia a sus antiguos estudiantes en lo referente al reclutamiento y a la promoción. Esta «consanguinidad» académica constituye un obstáculo para la deseable movilidad entre las instituciones universitarias de cada país.

La práctica de la individualización de las convalidaciones, en contraposición a su reconocimiento automático, al menos en lo que se refiere al P.S.M., no debe ser considerada como una subestimación de las posibilidades que han sido facilitadas por las convenciones europeas en materia de convalidaciones de títulos y de reconocimiento de estudios. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la evolución que se manifiesta en la creación de nuevos títulos o en la modificación o radical supresión de títulos antiguos: ello significa que cada vez va a ser más difícil poner al día un listado individualizado de los títulos considerados como equivalentes; esta es la razón por la que conviene adoptar una actitud nueva consistente en establecer acuerdos-marco.

Se trata de definir un mecanismo flexible para que los ALUMNI —que son los más directamente interesados— se encuentren dotados de un balance lo suficientemente detallado de los estudios realizados y de apreciaciones lo

bastante concretas de los resultados alcanzados a lo largo de los dos primeros ciclos de la enseñanza superior.

Un inventario de esta clase, para que pueda ser utilizado internacionalmente y para que sea más revelador que los diplomas, supone dos condiciones:

1) Sería preciso, en primer lugar, obtener una cierta armonización de las terminologías y de las estructuras de las enseñanzas superiores de los dos primeros ciclos postsecundarios.

Paralelamente, conviene atenuar y mejor resolver la actual heterogéneidad de los «curricula» universitarios en materia de distribución y contenido de las enseñanzas fundamentales a lo largo de los dos primeros ciclos universitarios. En este sentido, podrían realizarse grandes progresos mediante la adopción de una *estructura modular*. Con ello se facilitaría en primer lugar el desarrollo de la «evaluación continua» del trabajo del estudiante, reduciendo la carga y la aleatoriedad de los exámenes tradicionales. En segundo lugar, se crearía una situación favorable a la articulación entre la educación inicial y la educación continua, lo que viene a constituir el objetivo fundamental del desarrollo de la educación permanente.

2) Sería preciso, merced a las medidas anteriores, llegar a la adopción de un *libro europeo del estudiante* en donde se consignarán los estudios realizados y los éxitos obtenidos, bajo la responsabilidad de las autoridades universitarias correspondientes, todo ello de forma inteligible y utilizable tanto en el país de origen como en los restantes países adheridos al C.C.C. (y eventualmente fuera de Europa).

Por lo que se refiere a las condiciones administrativas, susceptibles de facilitar a los alumni, a los profesores y a los investigadores una estancia de mayor o menor duración en un país extranjero, éstas son diversas y complejas. Aquí nos limitaremos a decir que se refieren no sólo a la ayuda a los viajes y estancias, sino también a las garantías de reinserción en el momento del regreso en la comunidad nacional, ya que los obstáculos más serios son las incógnitas aún existentes en muchos casos en torno a las condiciones de realizar una carrera profesional, que los interesados encontrarán a su regreso al país; se trata aquí de una preocupación particularmente legítima para aquéllos que disfrutaban de una situación estable como docente o investigador antes de salir para el extranjero.

Los viajes de estudio de corta duración (menos de dos meses) se consideran generalmente muy provechosos; permiten a la persona que se encuentra realizando una investigación comparar su trabajo con el que se realiza en otro lugar sobre temas parecidos: le presta la ocasión de recibir muy útiles sugerencias y de llevar, a su vuelta, informaciones inéditas para los que le visiten.

Por último, el año sabático practicado por numerosos países merecería ser generalizado, tomando todas las medidas necesarias para que el programa resulte tan provechoso como sea posible y para que el servicio de enseñanza no se resienta. Además convendría que los jóvenes profesores, aquéllos que no han alcanzado todavía el nivel magistral, se encontraran entre aquéllos con derecho a licencia.

### c) *Recepción de extranjeros*

Conviene subrayar en primer lugar la necesidad de prever un servicio de recepción, empleando este término en su sentido más humano y simpático,

para que el extranjero sienta desde el momento de su llegada la sensación agradable de sentirse inmediatamente aconsejado y ayudado en la solución de las cuestiones materiales, sociales y administrativas que han de plantearse: albergue, facilidades de desplazamiento, relación con los «colleges», escolarización de los niños si los tiene, gestiones administrativas, etc.

La creciente presión de los estudiantes nacionales, sobre todo en los estudios de tipo profesional que son frecuentemente los más gravosos para el contribuyente, conduce a limitar la admisión de los estudiantes nacionales y por consiguiente la de los extranjeros, como forma de tener en cuenta la capacidad de recepción y la situación del empleo en los campos correspondientes. Por ello, nadie debe extrañarse de que se impongan cuotas a la admisión de extranjeros en ciertos países y en ciertos estudios, en tanto que, generalmente, las universidades de Europa dispensan de toda limitación de efectivos a los estudiantes de los países subdesarrollados con los que sus propios países se encuentran en relación.

Por otra parte, dado que la admisión de los alumni en los departamentos de investigación es siempre objeto de una apreciación individual, es posible admitir que éstos escapen a la contingentación impuesta a los estudiantes ordinarios y que su aceptación por la unidad de enseñanza e investigación puede ser considerada como respondiendo a la doble preocupación de no sobrepasar la capacidad de recepción y de preservar los derechos de los nacionales.

Más delicada aún es la discriminación existente en varios países entre los nacionales y los extranjeros en materia de acceso a los puestos permanentes de docencia universitaria; tal es el caso cuando estos puestos se encuentran ocupados estatutariamente por funcionarios. El principio general es que los puestos de la función pública se encuentran reservados a los nacionales. Sin embargo, es preciso subrayar que, en la mayoría de estos países, el rigor de los textos ha sido reducido en favor de los extranjeros.

Subrayemos en particular el caso de un candidato extranjero a un puesto de enseñanza magistral; la elección se realiza mediante cooptación entre sus iguales de acuerdo con las reglas en vigor en el país de recepción; en consecuencia, debe poder beneficiarse en este país de todos los derechos reconocidos a los nacionales de la misma categoría; estos derechos se refieren a las condiciones materiales de la carrera, retribuciones, antigüedad, ascensos, pensiones de jubilación; también se refieren a las prerrogativas académicas (participación en las asambleas académicas en los tribunales de examen); deben incluso ampliarse a las responsabilidades académicas de representación y dirección (acceso a la función de jefe de departamento, decano, rector).

Por último, varios países exigen de los naturales de algunos países extranjeros que soliciten y obtengan un *permiso de trabajo* con el fin de poder ejercer una actividad remunerada en la universidad en la que se encuentran acogidos. Este obstáculo ya no se presenta entre los países miembros de las comunidades europeas. Actualmente sería necesario ampliar este principio al conjunto de países adheridos a la Convención Cultural del Consejo de Europa, favoreciendo a los alumni, a los profesores y a los investigadores.

Consideremos seguidamente la protección social. Durante su estancia en el extranjero, los alumni, los profesores y los investigadores y llegado el caso las personas que les acompañan (esposa e hijos), pueden necesitar cuidados médicos, sentirse enfermos, ser víctimas de accidentes.

No sería realista el pensar que todos estos problemas podrían solucionarse mediante una única convención multilateral, que sería propuesta a todos los

países adheridos a la Convención Cultural: por consiguiente, resulta imprescindible suscitar acuerdos bilaterales cuando sean necesarios o completar los ya existentes.

Los siguientes principios podrían ser considerados como punto de partida:

- la autoridad que retribuye al visitante debe asegurar la totalidad de los gastos sanitarios reconocidos como necesarios y realizados por éste (para sí mismo, su esposa o sus hijos) encargándose dicha autoridad de que el interesado contrate un seguro complementario destinado a cubrir la parte de los gastos que la reglamentación en vigor en el país de recepción deje a cargo del interesado;
- el visitante no pagado (es decir, el que no recibe ni salario ni beca) sólo debería ser aceptado por una institución después de haber contratado los seguros necesarios para cubrir sus riesgos sociales.

#### d) *Problemas lingüísticos*

Todo el mundo se muestra de acuerdo en desear que cada estudiante europeo pueda comunicarse en una lengua diferente de la suya y también europea. Este deseo se encuentra implícito en aquellos estudiantes cuya especialidad es la lingüística; hoy en día, sin embargo, esta idea se extiende a todos los campos, comprendiendo incluso las especializaciones científicas y técnicas.

La importancia de esta adquisición en relación con la movilidad en Europa ha sido subrayada insistentemente por la Resolución de 10 de diciembre de 1975 del Consejo de las Comunidades Europeas y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo.

No obstante, en la mayoría de los países europeos, el monopolio de la lengua nacional en la enseñanza impartida en las universidades constituye un principio legal.

Sin ignorar la evidente prioridad que corresponde a la lengua nacional, es necesario desear que en las diferentes enseñanzas impartidas por las universidades, al menos a nivel de conferencias y ejercicios de aplicación, se utilicen otras lenguas europeas, teniendo en cuenta el creciente número de estudiantes capaces de comprenderlas. La experiencia de contar con asistentes extranjeros, dirigiendo en su propio idioma los trabajos prácticos de su especialidad, con referencia a un auditorio de estudiantes con un buen conocimiento de este idioma, se ha realizado ya con resultados favorables.

Sin duda alguna, la eventualidad de disponer de una lengua franca como sucedía en la Edad Media con el latín, constituye una idea de gran atractivo.

Sin embargo, constituiría una pérdida para el pensamiento y la civilización de Europa, el que los soportes de la comunicación internacional quedaran reducidos a una sola lengua.

Teniendo en cuenta estos datos, conviene desear que los estudiantes de las universidades, aparte de aquellos que siguen estudios lingüísticos, reciban, en relación con su campo de especialización una enseñanza lingüística de carácter práctico, como se encuentra ya previsto en Suecia. Esta formación complementaria debería ser obligatoria, debiendo animarse a los estudiantes a que se perfeccionen en la práctica de una segunda lengua extranjera, europea o no, simultáneamente.

También es necesario demandar que se suavice la presión resultante reglamentariamente del monopolio lingüístico y que consecuentemente se prevea la utilización de otras lenguas europeas regularmente en un mayor número de universidades: esta suavización podría aplicarse en el nivel de los estudios y enseñanzas del tercer ciclo.

#### e) *Ayudas financieras*

Una vez realizada una evolución de las mentalidades, el aumento del volumen y eficacia de los recursos destinados a motivar las estancias en el extranjero constituye el principal factor de la movilidad.

Una armonización de las condiciones financieras para los estudiantes extranjeros en los diferentes países resulta totalmente necesaria; a falta de ello, por ejemplo, nos encontramos con estudiantes americanos que en gran número vienen a realizar sus estudios de medicina en Bélgica, ya que los derechos de matriculación son allí mínimos, siendo el contribuyente belga quien financia esta carga.

Sin poner aquí en tela de juicio la necesidad de una regulación y de su ejecución con los medios financieros necesarios, podemos desear que los alumnos no se encuentren sometidos a limitaciones financieras, directas o indirectas, ya se realice ello mediante acuerdos explícitos de exención, ya mediante una compensación a través de las becas que les son concedidas.

Las condiciones materiales de acuerdo con las cuales los docentes y los investigadores pueden permanecer en el extranjero, resultan muy variadas: al igual que los alumnos, pueden beneficiarse de becas de estudio (que sustituyen a su salario o que lo complementan). Esta situación se refiere sobre todo a los investigadores, cuya situación generalmente es contractual. Se han concluido convenciones bilaterales entre varias organizaciones nacionales responsables de la investigación científica, por ejemplo, entre el Centro Nacional de la Investigación Científica (C.N.R.S.) en Francia, y el Consejo de la Investigación Científica (C.N.R.) en Italia.

Problemas materiales, aunque con frecuencia irritantes, merecen ser estudiados con el mayor cuidado; por ejemplo, la rapidez del pago de las becas o los salarios a los recién llegados al país de recepción; igual sucede con el problema planteado por los que acumulan varios tipos de ingresos y por la doble imposición fiscal.

Por otra parte, cuando las universidades tienen la posibilidad de prever en su presupuesto la existencia de puestos afectados para retribuir a docentes o investigadores extranjeros, existe una cierta tendencia a reducir este crédito como consecuencia del estancamiento de los efectivos de estudiantes y de la creciente presión efectuada por los diplomados nacionales candidatos a una carrera universitaria o de investigación.

Una forma de reaccionar frente a este obstáculo a la movilidad consiste en prever créditos reservados en tales condiciones que no puedan ser afectados al pago del personal nacional. De esta forma, cuando el presupuesto de las universidades se realiza con cargo al Estado o cuando éste lo subvenciona ampliamente, resulta interesante prever en el presupuesto anual un contingente de puestos reservados de manera exclusiva al pago de los visitantes extranjeros, llamados a participar en la enseñanza en una universidad. Tal es la fórmula que ha sido adoptada en Francia, donde la universidad que desea asegurarse por-

uno o dos años la participación de universitarios extranjeros solicita la atribución para este período de los puestos presupuestarios correspondientes. Sólo podemos desear una mayor extensión a nivel europeo de este tipo de solución.

\* \* \*

En sus tradiciones, la Europa universitaria se encuentra todavía marcada por el recuerdo de la gran época medieval, cuando con la base de una lengua común, el latín, las universidades pontificias habían alcanzado en su más elevado nivel de pensamiento una Europa sin fronteras. Tras las crisis y los sufrimientos impuestos por las divisiones nacionalistas, Europa siente nuevamente la necesidad de una unión aún más profunda que aquella que con gran dificultad se elaboró en los campos de la economía y la política social, nos referimos a la unión de los espíritus merced al renacimiento de la tradicional comunidad de maestros y discípulos en las instituciones de la enseñanza superior y de la investigación.

## LA COOPERACION EUROPEA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y EL CONSEJO DE EUROPA

Michael VORBECK \*

La importancia de la educación, y en especial de la enseñanza superior (denominada en ocasiones enseñanza posecundaria o terciaria), en el contexto del desarrollo social, cultural y económico exige una cooperación a nivel europeo; una cooperación no sólo entre los Gobiernos, sino también entre las universidades y escuelas superiores, los profesores, investigadores y estudiantes y entre las diversas asociaciones que los agrupan.

### I. OBJETIVOS DE LA COOPERACION EUROPEA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Es evidente que el objetivo no puede ser la uniformización, quizá ni siquiera la armonización de la enseñanza superior en Europa. La variedad de antecedentes culturales e históricos de los países europeos es un elemento positivo que no debe ser destruido; no hay necesidad alguna de estructuras uniformes en la enseñanza superior.

Lo que Europa necesita es más bien una *mayor movilidad de la población, una mayor interpenetración de las ideas* tanto social como geográficamente, un perfeccionamiento de la enseñanza superior en todos sus aspectos, un nivel más igualitario (pero no más bajo) de la enseñanza superior. Todos los países se enfrentan, en mayor o menor medida, con problemas similares: una enseñanza superior masificada, la exigencia de adaptar los sistemas de enseñanza superior a las necesidades tanto del individuo como de la sociedad, unas dificultades económicas y financieras (escasez de fondos), un número creciente de abandonos durante los estudios, un creciente paro o subempleo entre los graduados. Al objeto de mejorar las estructuras, los contenidos, los métodos y los medios de la enseñanza superior nuestros países necesitan *aprender unos de otros y evaluar conjuntamente la experiencia* positiva o, más importante aún, la *experiencia* negativa de los otros países en determinadas innovaciones. Colaborar en este proceso de evaluación conjunta y mutuo aprendizaje es una de las principales tareas del Consejo de Europa en el campo de la enseñanza superior y de la investigación.

*Una más amplia aceptación mutua de los títulos* en toda Europa puede contribuir a una mayor movilidad de la población de unos países a otros.

### II. EVOLUCION HISTORICA DE LA COOPERACION EUROPEA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

#### 1. Antes de 1945

Hasta 1945, la cooperación europea en la enseñanza superior se realizó fundamentalmente en el contexto de la política exterior cultural, en un intento de familiari-

\* Secretario del Comité para Enseñanza Superior e Investigación del Consejo para la Cooperación Cultural (C.C.C.), del Consejo de Europa.

zar a la población de otros países con la cultura y civilización del propio país. Los acuerdos culturales bilaterales condujeron a determinados intercambios de personal y estudiantes. Existían también una serie de conexiones directas entre las universidades europeas.

## 2. Después de 1945

El período de la posguerra vio la creación de organizaciones internacionales intergubernamentales (U.N.E.S.C.O., Consejo de Europa, O.C.D.E.) y supranacionales (Comunidades Europeas), preocupadas por la cooperación en la enseñanza superior y la investigación. También se crearon una serie de organizaciones internacionales no gubernamentales (v. gr., la Asociación Internacional de Universidades, la Conferencia Europea de Rectores, C.R.E.).

En la actualidad existe una clara tendencia a alejarse del principal tipo de cooperación internacional anterior a la guerra, a través de los diplomáticos del Servicio Exterior, para hacerlo a través de una cooperación más directa entre los Ministerios de Educación nacionales, las escuelas superiores y sus estudiantes y personal.

Uno de los organismos más antiguos de la cooperación europea en la enseñanza superior es el *Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación* (formado por altos funcionarios de los Ministerios de Educación y representantes de las universidades y escuelas superiores de cada país). Fue fundado en 1951 dentro del marco de la Organización del Tratado de Bruselas (más adelante denominada Unión Europea Occidental), bajo la denominación de Comité de Universidades Europeas, que se incorporó en 1960 al Consejo de Europa. También la Conferencia Europea de Rectores (C.R.E.) —creada en 1959— tiene su origen en este Comité. Incluso hoy día, muchos de los miembros académicos del Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación son al mismo tiempo miembros de la Comisión Permanente de la Conferencia Europea de Rectores.

### III. EL CONSEJO DE EUROPA DENTRO DEL SISTEMA ACTUAL DE COOPERACION EUROPEA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

El Consejo de Europa debe considerarse como parte de un sistema de cooperación que comprende:

1. U.N.E.S.C.O. (y en especial el Centro Europeo para la Enseñanza Superior —C.E.P.E.S.— de la U.N.E.S.C.O., en Bucarest), de gran importancia, por ejemplo, para los contactos entre la Europa Occidental y la Oriental.
2. O.C.D.E. (y su Centro para la Innovación Educativa y la Investigación), de gran importancia, por ejemplo, para los contactos con la enseñanza superior en Canadá, Japón y los Estados Unidos.
3. El propio *Consejo de Europa* (que incluye: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Francia, República Federal Alemana, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, Suiza, Turquía y Reino Unido).

4. Las *Comunidades Europeas* (con su recientemente creado Comité para la Enseñanza), los «nueve».
5. El *Consejo para la Asistencia Económica Mutua*.
6. *Diversas conferencias ministeriales*:
  - Conferencias de Ministros europeos de Educación, organizadas por la U.N.E.S.C.O.
  - La Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación (C.M.E.), que comprende a los Estados miembros del Consejo de Europa, más Finlandia, la Santa Sede y España.
  - Conferencias de Ministros responsables de la política científica, organizadas por la O.C.D.E.
  - La reunión del Consejo de Ministros de las Comunidades Europeas, en su composición de Ministros de Educación.
  - Conferencias de los Ministros de Enseñanza Primaria y Superior de los países socialistas.

#### IV. EL SISTEMA INTERNO DEL CONSEJO DE EUROPA

Dentro del Consejo de Europa, el marco organizativo de la cooperación europea en la enseñanza superior y la investigación es el siguiente:

1. La *Asamblea Parlamentaria* y, en especial, sus Comisiones de
  - Educación y Cultura.
  - Ciencia y Tecnología.

en los que se debaten cuestiones de enseñanza superior e investigación. Existe también el Comité Europeo Conjunto de Cooperación Científica, compuesto por parlamentarios y científicos, que trabaja bajo los auspicios del Comité sobre Ciencia y Tecnología, y que es responsable de una serie de ejercicios de cooperación científica en diversos campos especializados de la ciencia, como la biofísica espacial, fisiología y medicina aeroespacial, investigación polar, Capa Freática del Valle del Rhin.

2. El *Consejo para la Cooperación Cultural (C.C.C.)*, que comprende a los 19 países miembros del Consejo de Europa, más Finlandia, la Santa Sede y España, con sus tres comisiones permanentes:
  - Enseñanza Superior e Investigación.
  - Enseñanza General y Técnica.
  - Educación Extra-Escolar y Desarrollo Cultural.

El C.C.C. es un organismo bastante numeroso, con unos 60-70 delegados, que representan fundamentalmente a los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación. Administra el llamado Fondo Cultural, esto es, el presupuesto para actividades educativas y culturales proporcionado por los 22 países miembros del C.C.C. Con la creación en 1962 del C.C.C. por la Comisión de Ministros, el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación (antes mencionado) se convirtió en uno de sus sub-

comités. Con su composición doble (altos funcionarios y autoridades académicas reunidos en igual proporción), este Comité constituye un foro de discusión único en Europa. La subestructura total del C.C.C. (incluida la existencia futura de este Comité) se encuentra actualmente bajo discusión. Se ha propuesto sustituir las comisiones permanentes por unos grupos responsables de proyectos concretos.

### 3. *El Directorio de Educación y de Asuntos Culturales y Científicos (D.E.C.S.)*

Dentro del Secretariado del Consejo de Europa, el D.E.C.S. atiende a los servicios administrativos para el C.C.C., sus comisiones permanentes y la Conferencia permanente de Ministros Europeos de Educación. Uno de los seis departamentos del D.E.C.S., el de Enseñanza Superior e Investigación (D.E.C.S. 1), actúa como secretariado del Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación.

## V. LA CUESTION DE LA DUPLICACION Y SUPERPOSICION DEL TRABAJO

Los problemas de la enseñanza superior y de la investigación no sólo son de interés para el Consejo de Europa, sino también para otras organizaciones como la U.N.E.S.C.O., la O.C.D.E., las Comunidades Europeas, y no hay daño en ello si todos los organismos se ocupan de dichos problemas, la mayoría de las veces con un punto de vista diferente. Lo que importa esencialmente es evitar la duplicación del trabajo en la fase de búsqueda de datos. Es, por consiguiente, necesaria una cooperación y coordinación entre las organizaciones internacionales, para asegurarse de que no se envíen los mismos o similares cuestionarios a los Gobiernos, o que se hacen los mismos estudios en busca de datos. Las relaciones de trabajo entre el Consejo de Europa y las demás organizaciones son bastante buenas en lo relativo a la enseñanza superior y la investigación, pero la situación puede mejorarse aún más.

## VI. LOS METODOS DE TRABAJO DEL CONSEJO DE EUROPA

Los principales métodos para la cooperación europea en la enseñanza superior son:

### 1. **Reuniones**

Las innovaciones en la enseñanza superior y en la investigación se han visto con frecuencia influidas por el intercambio de experiencias y los debates que se llevan a efecto en las reuniones de:

- Ministros de Educación.
- Organismos Estatutarios (La Asamblea Parlamentaria y sus Comisiones; el C.C.C. y su Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación).
- Reuniones de Expertos (sesiones de trabajo) para un problema concreto o un área conflictiva,

o en conferencias a gran escala o symposiums celebrados bajo el auspicio de los organismos estatutarios.

Muchas de esas reuniones han desembocado en resoluciones, recomendaciones y declaraciones de gran utilidad para un mejor desarrollo de la enseñanza superior en Europa, como por ejemplo los «Principios de acceso a la Enseñanza Terciaria», adoptados por el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación en 1974, aunque los textos de esta naturaleza no deben ser sobrevalorados. Lo que importa es que las personas implicadas en las decisiones sobre enseñanza superior e investigación de los diversos países se conozcan unas a otras al participar en reuniones internacionales y puedan influir en las opiniones de los demás.

## **2. Convenciones y otros acuerdos legales**

En ocasiones resulta posible concluir unos acuerdos, como en el caso de las Convenciones Europeas, sobre:

- Equivalencia de los diplomas que permiten el acceso a las universidades (1953).
- Equivalencia de los períodos de estudios universitarios (1956).
- Reconocimiento académico de las calificaciones universitarias (1959),

y el Acuerdo europeo sobre el abono continuo de becas a los estudiantes que estudian en el extranjero. En general, puede decirse que la equivalencia de diplomas, la movilidad del personal y los estudiantes, y la cooperación e investigación son aspectos que resultan más adecuados para los acuerdos bilaterales o multilaterales que otros campos de la enseñanza superior, en los que la interpenetración de ideas tiene mayor importancia que los instrumentos legales.

## **3. Publicaciones y documentos**

Unas buenas publicaciones y documentos, preparados bajo los auspicios del Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación, son de gran ayuda para que el público interesado en general (v. gr., profesores y estudiantes), los responsables de la toma de decisiones y los expertos en educación se familiaricen con la situación de la enseñanza superior y la investigación en los diferentes países, y con las nuevas consecuencias y los experimentos reformadores de interés. Podemos llamar la atención, por ejemplo, sobre las publicaciones del C. C. C. sobre:

- Diversificación de la enseñanza terciaria (evaluación de reformas en la enseñanza superior).
- Sistemas de educación a distancia en la enseñanza superior.
- Participación estudiantil.
  
- La estructura del personal universitario.
- Movilidad del personal universitario.
- La enseñanza de biología, química, problemas del medio ambiente, economía, ingeniería, geografía, matemáticas, física, a nivel universitario.
- Reforma de la enseñanza médica para no graduados.
- Recursos de investigación europeos en asiorología, radioastronomía, radioquímica, fotoquímica, geografía.

Además de los libros citados, cerca de un centenar de documentos mimeografiados del Comité —algunos de ellos con cubiertas duras— se editan cada año, informando sobre la situación actual de, por ejemplo, las tendencias e innovaciones en la enseñanza superior de los Estados miembros, las regulaciones vigentes sobre equivalencia de diplomas, los obstáculos a la movilidad del personal y los estudiantes, las tendencias en la enseñanza de profesores, la reforma y desarrollo de los planes de estudios, el circuito cerrado de televisión y los sistemas «multimedia» a distancia en la enseñanza superior, los problemas del personal (tales como las perspectivas de carrera para profesores universitarios), los sistemas de ayuda financiera a los estudiantes, etc. Estos documentos se distribuyen libres de gastos en toda Europa.

#### **4. Préstamos** (subvenciones)

En algunos casos hay organizaciones internacionales no gubernamentales que están mejor equipadas o tienen mayores conocimientos específicos que las organizaciones intergubernamentales para ocuparse de determinadas áreas conflictivas. Con frecuencia, el Consejo de Europa ha concedido así préstamos globales a organismos exteriores al mismo, para que se lleven a cabo proyectos a través de ellos, siempre que los objetivos de tales actividades estén en la línea del programa de trabajo del C.C.C.

Ejemplos de ello son:

- Préstamos al Centro Internacional para la Educación Europea, y a la Asociación Europe Université, para la organización de seminarios con estudiantes, para consultarles a éstos sobre determinados temas de la reforma universitaria.
- Préstamos a la Liga de las Bibliotecas Europeas de Investigación (LIBER), para celebrar reuniones de directores de bibliotecas de investigación en las que se estudia la cooperación entre dichas bibliotecas.
- Préstamos a la Sociedad Británica para la Investigación en la Enseñanza Superior, con objeto de publicar un «Registro Europeo de Investigación en la Enseñanza Superior».
- Préstamos a una organización para la ayuda a los países en desarrollo, para la publicación de un «Repertorio Comparativo de Cualificaciones Europeas» (volumen I, comparando los títulos, grados, etc., ingleses y franceses, y volumen II, añadiendo a esa comparación los países del Benelux).
- Préstamos a los organizadores de seminarios de investigación en campos altamente especializados de la química, física, mecánica, etc., al objeto de permitirles abonar los gastos de viaje y manutención de jóvenes científicos deseosos de participar.

Las dificultades financieras, y el deseo del C.C.C. de concentrar su programa en un número limitado de proyectos operacionales, han puesto fin en la actualidad a esos préstamos.

#### **5. Asistencia técnica**

Ocasionalmente, el Consejo de Europa ha prestado también asistencia técnica: por ejemplo, enviando expertos para asesorar a las autoridades de los países que

solicitan tal asesoramiento, o estimulando a determinados Estados miembros a ofrecer facilidades de formación para el personal de otros países. Algunos países, por ejemplo, han solicitado asesoramiento para la creación de centros de información sobre equivalencias nacionales (que informan sobre los títulos extranjeros); otros han ofrecido plazas para cursos de formación y archiveros y/o administradores universitarios, o plazas para la formación de expertos en equivalencias (las personas que asesoran sobre títulos extranjeros).

En otros casos, el Consejo de Europa ha ayudado a crear *organizaciones internacionales no gubernamentales*, por ejemplo, reuniendo a las personas interesadas, pagando los gastos de viaje y manutención para determinadas reuniones preparatorias, o proporcionando al menos un lugar para la reunión y servicios de interpretación, o proporcionando asesoramiento sobre la forma más viable de constituir la organización y sobre la redacción de los estatutos. De esta forma, el Consejo de Europa se ha visto involucrado en la creación de:

- La Asociación Europea de Fotoquímica.
- La Liga de Bibliotecas Europeas de Investigación (LIBER).
- La Asociación Europea para la Investigación y Desarrollo de la Enseñanza Superior (EARDHE).
- La Asociación para la Educación Dental en Europa.
- La Asociación para la Enseñanza de Profesores en Europa.

No debe olvidarse que la cooperación intergubernamental por sí sola no puede resolver todos los problemas, y que la labor de las organizaciones no gubernamentales es necesaria para complementarla.

Otro ejemplo de asistencia técnica es el *Sistema de Becas de Enseñanza Superior del Consejo de Europa*, en el que el Consejo de Europa ha elaborado los criterios para determinadas becas a posgraduados abiertas a los nacionales de los países miembros del C.C.C., coordinando todo el sistema y dando a conocer en Europa las ofertas. Las becas son administradas por las autoridades de cada país.

## VII. PROBLEMAS LIGADOS A ESTOS METODOS DE TRABAJO

Aparte de la enorme variedad de sistemas de enseñanza superior existentes en Europa, los principales problemas son:

1. Obtener información fidedigna sobre innovaciones y problemas en la enseñanza superior, y obtenerla de la forma más rápida posible.
2. Encontrar verdaderos expertos que estén dispuestos a dedicar parte de su precioso tiempo a la labor que se realiza en Estrasburgo.
3. Redactar textos buenos y claros y traducirlos correctamente (el lenguaje utilizado por muchos expertos en educación es difícilmente comprensible).
4. Hacer que el trabajo sea conocido por quienes deben beneficiarse de él (muchos profesores y estudiantes universitarios no conocen todavía la labor realizada en Estrasburgo).
5. Tener un secretariado competente, formado por administradores altamente cualificados.
6. Transformar las recomendaciones en realidades (los políticos y altos funcionarios se muestran bastante abiertos a las necesidades de cooperación europea).

mientras se encuentran en Estrasburgo, pero con frecuencia olvidan casi todas sus recomendaciones europeas una vez que regresan de nuevo a su duro trabajo de cada día en su país).

7. Hacer que las convenciones y acuerdos sean verdaderamente eficaces.
8. Mejorar los sistemas de comunicación con las autoridades nacionales (demasiados países prefieren todavía que todo el correo vaya a través de los tradicionales canales de comunicación, lentos y pesados, a través de los representantes permanentes en Estrasburgo y los Ministerios de Asuntos Exteriores, cuando en muchos casos una carta directa al Ministerio de Educación, con una simple copia para Asuntos Exteriores, sería suficiente).

## VIII. LOS TEMAS DE LA COOPERACION EUROPEA

### **1. La planificación y organización general (diversificación) de la enseñanza superior**

La mayoría de los países miembros del C.C.C. se enfrentan a problemas similares: una demanda cada vez mayor para la enseñanza superior (terciaria), cifras explosivas de estudiantes matriculados, dificultades financieras (no hay dinero para continuar ampliando la enseñanza superior al ritmo de la década de los años sesenta), escasez de plazas en las universidades y escuelas superiores, tasas crecientes de abandono de estudios, paro o subempleo de los graduados universitarios.

Se han intentado diferentes soluciones y se han dictado leyes nuevas en muchos países (Universität Organisationsgesetz, en Austria; Loi d'Orientation, en Francia; Hochschulrahmengesetz, en Alemania, etc.). Francia ha dividido sus grandes universidades en unidades más pequeñas y ha creado los institutos universitarios de tecnología, que ofrecen la enseñanza superior en ciclos de corta duración; la República Federal Alemana ha hecho experiencias con amplias estructuras universitarias, uniendo las universidades y escuelas superiores existentes para constituir instituciones de gran tamaño, y ha elevado el nivel de las escuelas de formación de profesores y las escuelas técnicas de tecnología avanzada (Fachhochschulen), Noruega ha creado escuelas superiores de carácter regional para competir con las universidades, el Reino Unido ha desarrollado un sistema binario: las universidades, por un lado, y las escuelas politécnicas, por otro, etc. Surgen así muchas formas no tradicionales de enseñanza superior, especialmente en el norte y centro de Europa, mientras que en el sur parece que todavía siguen insistiendo en la expansión del tipo tradicional de educación universitaria.

Todos estos múltiples modelos alternativos de desarrollo se han estado comparando, analizando y debatiendo de forma continua en el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación del C.C.C. Un Equipo de Trabajo sobre Diversificación de la Enseñanza Terciaria ha examinado los acontecimientos en Francia, República Federal Alemana, Países Bajos, Noruega, España, Suecia, Suiza y Reino Unido, y en breve presentará su informe definitivo. Un nuevo Equipo de Trabajo sobre Reforma y Desarrollo de la Enseñanza Terciaria en el sur de Europa va a estudiar la situación en el sur de Europa. Las labores de esta naturaleza deben estar en actividad permanente. Únicamente mediante el mutuo conocimiento de sus experiencias podrán las autoridades de cada país evitar costosas equivocaciones.

## **2. El acceso a la enseñanza superior**

En toda Europa existe una tendencia a admitir nuevas y más diversificadas categorías de estudiantes: personas sin el tradicional certificado de estudios secundarios, adultos con una larga experiencia laboral. En la mayoría de los países existen más solicitudes que plazas disponibles. Muchos países se han visto obligados a restringir el acceso y a introducir el «numerus clausus». Se están experimentando diversos métodos de selección.

Algunos países (por ejemplo, Austria e Italia) mantienen el principio de libre acceso a todos los poseedores del necesario certificado de estudios secundarios, otros (como el Reino Unido e Irlanda) han conocido siempre un sistema de «numerus clausus», otros más aplican un sistema mixto en el que el acceso a determinados sectores de la enseñanza superior y a determinadas disciplinas es libre, introduciéndose el «numerus clausus» sólo para parte del sistema (v. gr., la medicina, en muchos países; las instituciones no universitarias, en Francia y Noruega).

No se trata de armonizar los procedimientos de acceso en Europa, pero vale la pena evaluar la experiencia obtenida con los diversos sistemas, y tal evaluación se lleva a cabo tanto en el propio Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación como en sus grupos de trabajo. El Comité, por ejemplo, ha llegado a un acuerdo sobre una serie de principios básicos para el acceso (derecho a la educación, igualdad de oportunidades, objetividad en los criterios de acceso, admisión de más personas con un bagaje educativo distinto al tradicional, mejor orientación y asesoramiento, etcétera).

También es importante que las restricciones de acceso no excluyan totalmente a los estudiantes extranjeros, ya que la movilidad estudiantil a través de las fronteras nacionales es parte de la tradición académica europea. Cualesquiera que sean los métodos de selección aplicados, debe reservarse una determinada cuota de las plazas disponibles a los extranjeros. EL C.C.C. ha adoptado, basándose en los trabajos del Comité, una Declaración sobre la aplicación de la Convención Europea a la equivalencia de títulos que permiten el acceso a las universidades, en la que se establecen determinadas directrices para el tratamiento de los solicitantes extranjeros en el caso de que exista «numerus clausus».

## **3. Problemas de personal**

Aparte de la publicación de un estudio comparado sobre las estructuras existentes del personal de las universidades (una especie de diccionario del personal de universidades, sus puestos y funciones), y de la preparación de un documento sobre el acceso a la profesión universitaria (situación docente, además de la cualificación para la investigación), se han organizado varias reuniones para examinar los problemas ligados al reclutamiento, la promoción, las perspectivas profesionales, los derechos y los deberes del personal de universidades.

El pasado año, el Comité ha examinado un estudio sobre el envejecimiento del personal investigador, analizando la actual estructura de edad del personal de universidades y sus consecuencias. En muchos países, la mayoría de los puestos permanentes están ocupados por personas entre treinta y cuarenta años de edad; dadas las actuales dificultades económicas es poco probable que se creen nuevos puestos.

Eso significa que los jóvenes investigadores muy cualificados tendrán grandes dificultades para acceder a una carrera universitaria, y que no entrará mucha sangre nueva en las próximas décadas. El hecho de que haya demasiada gente que quiera

desde el principio un derecho al ejercicio del puesto de carácter permanente y vitalicio, se considera como un obstáculo a la implantación de sistemas más flexibles (en los que las personas que no rindan en la investigación puedan ser destinadas a otras funciones), al menos en algunos países. Por otro lado, existen países (como España) en los que las cifras de personal interino sin ninguna seguridad de empleo son demasiado elevadas.

El Comité, al examinar estos problemas, está en estrecho contacto con la Asociación Internacional de Catedráticos y Profesores de Universidad (IAUPL).

#### **4. Problemas de los estudiantes**

En el año 1968, el Comité analizó y debatió el problema de los desórdenes estudiantiles y se pronunció en favor de una mayor participación de los estudiantes aunque, por supuesto, dentro de determinados límites. En 1975 se publicó un estudio sobre las experiencias de participación estudiantil efectuadas desde 1968.

A finales de la década de los años sesenta y principios de la de los años setenta se celebró una serie de seminarios estudiantiles, bajo los auspicios del Consejo de Europa, con objeto de escuchar los puntos de vista de los estudiantes sobre determinados problemas en la reforma universitaria, pero la experiencia fue más bien negativa. Desgraciadamente, no existe una Asociación Europea de Estudiantes que pueda hablar en nombre de todos los estudiantes de Europa; ni siquiera existe en muchos países un sindicato nacional de estudiantes que represente realmente a la mayoría de éstos. La dificultad de encontrar unos interlocutores representativos para el diálogo con el mundo estudiantil continúa existiendo.

En años recientes, el Comité ha llevado a cabo también estudios sobre el medio social y la clasificación de los estudiantes. El año pasado el Comité llevó a cabo y debatió una encuesta a nivel europeo sobre las ayudas financieras (becas, préstamos, albergues y comedores universitarios, etc.) a los estudiantes. También se apoya la cooperación bilateral entre los responsables del bienestar estudiantil (albergues y comedores universitarios, etc); puede ponerse como ejemplo de ello la cooperación franco-alemana.

#### **5. La movilidad del personal y de los estudiantes**

En el año 1971, la Conferencia de Ministros Europeos de Educación examinó el problema de una mayor movilidad de los estudiantes y profesores de la enseñanza superior y de los investigadores. En 1973, una publicación del C.C.C. sobre la movilidad del personal de universidades analizaba la situación actual. En los años 1975/76 se ha llevado a cabo un análisis más en profundidad de los obstáculos legales, administrativos y financieros a la movilidad del personal de enseñanza superior e investigación y de los estudiantes posgraduados, así como de la exigencia de una información sobre movilidad (información sobre las posibilidades de estudiar, enseñar e investigar ofrecidas en el extranjero), dentro del marco del Proyecto Especial sobre Movilidad del C.C.C. Trece de los veintidós países miembros del C.C.C. (incluida España) acordaron subvencionar a un equipo de personas que llevó a cabo este trabajo; funcionarios de los 13 países participantes ayudaron a ese equipo a reunir todo el material necesario. Las recomendaciones finales se publicaron en 1976. Entre otras cosas, se propone: la creación de centros de información en todos los países, más

acuerdos bilaterales entre universidades y centros de investigación, una mayor flexibilidad para autorizar al personal permanente a salir al extranjero (tomando en consideración ese tiempo a efectos de derechos de antigüedad y jubilación), y para el reclutamiento de extranjeros como miembros permanentes del personal, mayores facilidades para aceptar a los extranjeros como invitados, mayor utilización de los idiomas extranjeros, mejor coordinación entre los organismos que proporcionan fondos para intercambios. El Consejo de Europa va a tratar ahora de constituir una red de centros de información sobre equivalencias nacionales.

En este contexto de la movilidad, debe mencionarse también el Convenio europeo sobre el abono continuado de becas a los estudiantes que estudian en el extranjero, que entró en vigor en 1971. La idea básica es la de que los estudiantes que tengan concedida una beca en su propio país puedan seguir con ella cuando salgan al extranjero a proseguir sus estudios, siempre que la universidad certifique que los estudios en el extranjero son de utilidad.

Otro paso en la promoción de la movilidad ha sido el acuerdo para crear un Sistema de Becas de Enseñanza Superior del Consejo de Europa: en él se anima a los Estados miembros a ofrecer becas para estudiantes posgraduados. Tales becas están abiertas a los nacionales de los países miembros del C.C.C.; son administradas por las autoridades nacionales, pero es el Consejo de Europa quien las anuncia y coordina.

Hasta 1976 se han estado concediendo préstamos para seminarios de investigación, permitiendo con ello a los jóvenes científicos su asistencia a reuniones altamente especializadas en las que han podido reunirse con sus colegas de otros países.

## **6. Equivalencia de títulos**

Otra de las prioridades del Consejo de Europa es la de intentar llegar a una más amplia aceptación mutua de títulos, grados, certificados y períodos de estudios en toda Europa. Deben distinguirse aquí los siguientes casos:

- a) X quiere acceder a la enseñanza superior basándose en un certificado de estudios secundarios extranjero:

Este caso se contempla en la Convención Europea sobre Equivalencia de Títulos que permiten el acceso a las universidades.

- b) X quiere proseguir sus estudios en otro país, a nivel de no graduados:

Este caso está sujeto a la Convención Europea sobre Equivalencia de Períodos de Estudios efectuados en el Extranjero, pero la Convención sólo contiene una obligación respecto de los estudios de idiomas en el extranjero, y para otros campos de estudios las partes contratantes tratarán de mejorar la situación.

- c) X quiere ser admitido en estudios para posgraduados o trabajos de investigación (una tesis, por ejemplo) en otro país:

La Convención Europea sobre Reconocimiento Académico de Cualificaciones Universitarias contempla este caso.

- d) X quiere que se le autorice a ejercer una profesión o cualquier otra actividad con base a un título extranjero:

Aquí se hace referencia también al efecto civil (*effectus civilis*) de un título. El Consejo de Europa está tratando de colaborar con quienes tienen que decidir

sobre el reconocimiento de títulos extranjeros, proporcionando una información fidedigna, pero hasta ahora no se ha conseguido llegar a ningún acuerdo en este campo. Las Comunidades Europeas han sido más activas en este tema: han entrado ya en vigor unas directrices (guidelines) sobre movilidad de doctores en medicina dentro del Mercado Común; se espera que a esto sigan acuerdos similares para otras profesiones (arquitectos, odontólogos, ingenieros).

- e) X quiere utilizar un título universitario extranjero en su tarjeta de visita: Con arreglo a la Convención Europea sobre Reconocimiento Académico de Cualificaciones Universitarias, las partes contratantes están obligadas a autorizarlo.

De modo general, la enorme diversidad de cualificaciones, títulos, grados académicos y certificados ofrecidos por las instituciones educativas europeas, y las grandes divergencias en el nivel de formación ofrecido en los diversos campos hace extremadamente difícil resolver el problema de los acuerdos globales por los que los países acepten mutuamente las cualificaciones, títulos, grados, etc., de los otros países. Los convenios bilaterales de equivalencias son más fáciles de alcanzar, pero las reformas educativas hacen que estos acuerdos resulten frecuentemente anticuados.

La mejor solución sería una legislación nacional flexible y generosa que permita a las autoridades nacionales, a los empresarios, a las instituciones de enseñanza superior, etc., tener libertad para aceptar las cualificaciones, títulos, grados, certificados y períodos de estudios extranjeros, siempre que estén convencidos de que los mismos sean más o menos similares a las titulaciones nacionales correspondientes. Esta práctica, que está apoyada por el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación, exige un serio examen de cada caso individual, basado en informaciones fidedignas sobre la educación obtenida en el extranjero.

A la vista de esta situación, el Consejo de Europa ha concentrado sus esfuerzos en mejorar el flujo de informaciones sobre el valor de las cualificaciones y títulos extranjeros. Siguiendo una recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa (organismo supremo de la organización), 13 Estados miembros han constituido centros nacionales de información sobre equivalencias y el reconocimiento de titulaciones extranjeras han sido convocadas a reuniones regulares desde el año 1970, con objeto de examinar su política de reconocimientos y para intercambiar informaciones. Están disponibles varios estudios sobre este tema:

- Sobre el problema en su conjunto.
- Sobre los métodos para establecer las equivalencias.
- Sobre las regulaciones nacionales existentes relativas a las equivalencias de títulos.

Ya se ha citado anteriormente el Repertorio Comparativo de Cualificaciones Europeas, en el que se comparan las cualificaciones inglesas, francesas y del Benelux.

Además, el Consejo de Europa ha lanzado una campaña en contra de los títulos falsos vendidos por las denominadas factorías de títulos: los numerosos estafadores que inventan nombres fantásticos para universidades que sólo existen sobre el papel y que venden doctorados y cátedras bajo esos nombres.

## **7. Reforma y desarrollo de los planes de estudios**

El alto número de abandonos durante los estudios no universitarios, y el problema del subempleo o paro de los titulados universitarios son dos temas estrechamente

ligados a la reforma y desarrollo de los planes de estudios. Europa necesita planes de estudios que estén mejor adaptados a las necesidades tanto del individuo como de la sociedad, esto es, del mercado de puestos de trabajo. Aparte del tradicional ciclo de larga duración (cinco-seis años), deben ofrecerse más ciclos de enseñanza superior de corta duración (dos años), y más tipos de cursos no tradicionales. Se necesitan nuevos modelos de cursos, y nuevas estructuras de títulos universitarios para asegurarse de que los títulos definitivos sean realmente útiles.

Además del debate general sobre estos problemas que se efectúa en el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación, y en su Grupo de Trabajo sobre la Diversificación de la Enseñanza Terciaria, se ha preparado un Registro de Experimentos de Reforma de Planes de Estudios Seleccionado, que se publicará en breve. Este Registro describe los experimentos de reforma de planes de estudios más interesantes realizados en los países miembros del C.C.C., y está destinado a animar a las autoridades académicas para que realicen experiencias similares.

Paralelamente con la preparación del Registro se han constituido grupos de trabajo de profesores en cinco disciplinas escogidas: arquitectura, ingeniería, biología, estudios sobre el medio ambiente y formación de graduados sociales. Estos grupos de trabajo han tratado de identificar los mejores ejemplos de innovación en su campo respectivo y de evaluar la experiencia llevada a cabo en ellos. En los casos de la arquitectura y la ingeniería se ha solicitado que se encargaran del trabajo dos organizaciones no gubernamentales: la Sociedad Europea para la Enseñanza de la Ingeniería y la Asociación Europea para la Enseñanza Arquitectónica. Los expertos en medio ambiente han lanzado la idea de preparar un Manual Europeo para el Estudio de los Problemas del Medio Ambiente, que actualmente se está examinando.

## **8. Nuevos métodos y nuevos medios**

Las reformas de los planes de estudios carecerían de sentido sin la introducción de nuevos métodos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y de nuevos medios (enseñanza programada, circuitos cerrados de televisión, cursos por correspondencia, televisión universitaria, uso de video-cassettes, etc.).

El Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación ha publicado varios documentos en los que se describen una serie de experimentos en todos esos campos, con vistas a proporcionar al público algunas ideas válidas sobre lo que puede hacerse. Se ha publicado una encuesta sobre los sistemas multi-media de enseñanza a distancia en Europa. Entre las innovaciones examinadas por el Grupo de Trabajo sobre Diversificación de la Enseñanza Terciaria figuran la *Open University* británica y la Universidad a Distancia española. Se han dedicado varios simposios europeos a los nuevos medios: el circuito cerrado de televisión en la enseñanza superior, el lugar del centro audiovisual en la universidad, la cooperación universitaria en la enseñanza a distancia, el papel del estudiante en la enseñanza a distancia.

El Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación apoya también la idea de crear un Instituto europeo para la cooperación inter-universitaria en el desarrollo de los sistemas multi-media de enseñanza a distancia (Proyecto Europeo de Tele-Universidad), pero hasta ahora no se ha conseguido el dinero necesario para llevar a la práctica esta propuesta. Lo que se está intentando es que quienes dirigen sistemas de enseñanza a distancia en Europa colaboren lo más estrechamente posible.

## 9. Investigación

En los últimos años, el Comité para la Enseñanza Superior y la Investigación ha publicado una serie de repertorios sobre los centros de investigación (institutos de investigación y sus principales proyectos), en campos tales como la asiriología, la radioquímica, la fotoquímica y la radioastronomía, pero el proyecto ha tenido que suspenderse, porque estas publicaciones quedaban anticuadas con demasiada rapidez. También se ha abandonado la práctica de conceder préstamos a seminarios de investigación (ver epígrafe VI, 4).

En la actualidad, el debate se centra sobre la situación y las tendencias en la investigación universitaria, y el lugar que debe ocupar la investigación de primer orden en la masificada enseñanza superior.

\* \* \*

En conclusión, puede decirse que las brillantes declaraciones y los proyectos utópicos de armonizar la enseñanza superior en Europa no conducirán a progreso alguno. Lo que se necesita es una política de pequeños pasos en los campos en los que la coordinación es esencial y en los que hace falta un contacto lo más estrecho posible entre quienes están implicados en la enseñanza superior: los planificadores, los responsables de la toma de decisiones, los profesores, los investigadores, los estudiantes, los expertos en educación y los periodistas especializados en enseñanza superior. Sólo el continuo intercambio de información y diálogo entre esos diversos grupos a nivel europeo hará que Europa progrese gradualmente en la enseñanza superior. La principal tarea del Consejo de Europa será la de conseguir que se produzca este flujo de información y de diálogo, para seleccionar las buenas ideas y divulgarlas ampliamente, para elegir a los mejores expertos y a los pensadores más avanzados y reunirlos. Pero esos contactos entre un número bastante pequeño de personas clave deben de complementarse con miles de contactos internacionales, individuales y directos entre los profesores, los investigadores y los estudiantes.

## HACIA UNA POLITICA EUROPEA DE LA EDUCACION

Ladislav CERYCH \*

### LAS BASES

En principio, la política en materia educativa es uno de los últimos campos en los que las autoridades de un estado federal y, «a fortiori», de una confederación, pueden ejercer su poder. Hablar de una política europea en materia de educación cuando la construcción europea no ha llegado al estadio de una federación o ni siquiera de una confederación es una utopía. Ahora bien, creemos que es necesario distinguir claramente entre poder o soberanía europea por una parte y actuaciones a nivel europeo por otra. Lo primero, en este momento y sin duda por largo tiempo, queda excluido, no es deseable. Lo segundo —al menos tal es nuestro propósito— resulta necesario si no inevitable.

Para justificar esta doble tesis examinemos en primer lugar las disposiciones del Tratado de Roma (1). Como era de esperar, ninguno de sus artículos concede a los órganos de la Comunidad un verdadero poder en materia de educación. Lo contrario hubiera sido sorprendente si se considera que incluso en los estados federales perfectamente establecidos como Suiza, Alemania o los Estados Unidos estos poderes no se encuentran previstos en sus constituciones respectivas. Al mismo tiempo, muchos artículos del Tratado determinan directamente responsabilidades en este campo. Se trata particularmente de los artículos 118 y 128 referentes a la formación profesional y de diferentes artículos del título III relativo a la libre circulación de las personas y al derecho de libre establecimiento (sobre todo los artículos 51 y 57 relativos al reconocimiento de diplomas y otros títulos).

Es inútil insistir sobre el encadenamiento de estas disposiciones estatutarias, así como sobre las consecuencias de la lógica interna del conjunto del Tratado de Roma. A este respecto citaremos simplemente el informe sobre el que trataremos más adelante:

¿No es en el plano de la pedagogía, así como sobre el de las estructuras y contenidos de la enseñanza, donde se encuentra la expresión de la relación inevitable de lo educativo (y de lo cultural) por una parte, con lo económico (y social) por otra?

Lo que es verdad a nivel de política general en el plano comunitario lo es también «a fortiori» cuando se trata de política regional, cada vez más importante en el marco de la Comunidad. ¿Es posible concebir el desarrollo de una región sin tomar en consideración el factor educativo, cuya debilidad es con frecuencia una de las primeras causas del estancamiento o de la deteriorización económica? Ahora bien, la política educativa actual en el plano propiamente nacional comporta el estudio de «métodos compensatorios» en

---

\* Director del Instituto Europeo de Educación, de la Universidad de París IX-Dauphine. Miembro de la Fundación Europea de la Cultura.

(1) Veremos más adelante que el concepto «política europea» no se encuentra para nosotros asociado exclusivamente a la Europa del Tratado de Roma (o de la Europa ampliada); nuestras consideraciones estarán centradas en un marco institucional en cuanto punto de partida de una acción más amplia.

(2) HENRI JANNE: «Para una política comunitaria de la educación». Boletín de las Comunidades europeas, suplemento 10/73.

favor de las regiones o los medios subdesarrollados... Efectivamente, aquí queda todo resumido.

Por la misma razón, ¿resulta posible imaginar una integración económica europea, teniendo en cuenta el desarrollo científico y técnico unido a la creciente dimensión de las empresas, a su especialización o a su carácter multinacional, sin una «europeización» de las «grandes» universidades? Por el término europeización entendemos que estas últimas pueden concebir su reclutamiento de profesores, de investigadores, de estudiantes y su equipo —en resumen, su política y sus iniciativas— como si la Europa de los «nueve» constituyera su espacio normal, como sucede en las grandes universidades norteamericanas a lo largo de todo su territorio nacional.

Las verdaderas consecuencias de este encadenamiento, sin duda, sólo han aparecido una docena de años después de la ratificación del Tratado de Roma (3). Efectivamente, hasta entonces éstas habían sido consideradas de una manera bastante formal y bajo un punto de vista esencialmente jurídico, interpretándose los artículos precitados de forma restrictiva: en el tema del reconocimiento de los diplomas, por ejemplo, se insistía en un cálculo casi mecánico de los períodos de estudio.

Varios acontecimientos —algunos de los cuales resultan muy poco espectaculares para el gran público— han señalado el cambio. Así, en 1972, la Comisión ha creado en el seno de su Secretariado una nueva Dirección General (4): Investigación, Ciencia y Educación. En el mes de julio del mismo año, la Comisión ha solicitado a Henri Janne que presente una «política comunitaria de educación». Por otra parte, desde 1971, los Ministros de Educación de los «seis» en un principio, y de los «nueve» después, se reúnen regularmente dentro del marco comunitario. En 1974 han decidido la creación de un comité de educación compuesto por representantes de las administraciones nacionales de los países miembros. Se ha implantado entonces una infraestructura encargada de tratar sobre la «dimensión educación» de la C.E.E. (5). No se trata de una nueva competencia de la comunidad y menos aún de un nuevo poder que le haya sido atribuido, pero constituye ciertamente una toma de conciencia de la importancia que tiene el factor y el proceso «educación» dentro de la integración o de la cooperación europea.

Esta evolución ha cobrado una nueva dimensión el 29 de noviembre de 1976 con la adopción por los Consejos de las Comunidades de un programa de actuación relativo fundamentalmente al problema del paro de los jóvenes y a la transición entre la escuela y el trabajo. Este programa ha sido dotado de un presupuesto de aproximadamente treinta millones de dólares, escalonados en un período de tres años. Esta suma resulta, sin duda, insuficiente si consideramos las necesidades, pero es considerable comparada con los fondos que la Comisión disponía anteriormente para los proyectos relativos a la educación. Efectivamente, esta rúbrica presupuestaria de un día para otro se ha visto más que duplicada.

(3) Este punto es interesante: ¿Por qué organizaciones internacionales tan tradicionales por su constitución o sus estatutos como la O.C.D.E., el Consejo de Europa o la U.N.E.S.C.O. han comprendido más rápidamente que la C.E.E. la interconexión educación-economía?

(4) El primer comisario responsable de esta Dirección General (XII) fue Ralph Dahredorf.

(5) Deben mencionarse otros elementos de esta infraestructura: el Instituto Universitario Europeo de Florencia, varias «escuelas europeas» y quizá también un cierto número de reuniones internacionales, a partir de las cuales han salido ideas de base relativas a una política europea de educación, como, por ejemplo, el coloquio de Grenoble, de 1970, sobre «Cooperación entre las universidades europeas», y el coloquio de Brujas, de 1973, «Para una política europea de la enseñanza superior».

Todo ello, en sí, no constituye una política europea de la educación: es sencillamente un punto de partida importante. Henri Janne parece haber sido el primero (6) en proponer no sólo unos principios generales, sino también una relación de prioridades y acciones específicas a incluir en esta política europea (7). Sus recomendaciones cubren especialmente:

- La integración de la dimensión europea en la enseñanza.
- Unas medidas para favorecer el mejor conocimiento de los idiomas.
- El intercambio y la convalidación de los diplomas.
- La cooperación y los consorcios universitarios.
- La educación permanente.
- Los medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías en educación.

Una de las propuestas de Henri Janne parece especialmente significativa ante el giro que ha tomado en esta época la política europea de educación. Se encuentra basada en la constatación de que «la importancia de las equivalencias ha sido gravemente exagerada». Henri Janne señala la siguiente cita (8):

«... en la Europa de los «nueve», las diferencias de calidad entre los mismos diplomas de un país son más grandes que las diferencias entre el valor medio de los mismos diplomas de varios países... En Alemania se aceptan las diferencias entre los diplomas de los Lander... El precio de una convalidación formal sería, después de unas adaptaciones en su mayor parte inútiles, el hacer difícil todo cambio significativo ulterior de los programas y, en consecuencia, el fijarlos en lo esencial».

La llave del problema no se encuentra consiguientemente en un sistema de armonización de los programas de estudio o en unas fórmulas de convalidación a partir del número de horas dedicadas a una determinada disciplina (o subdisciplina), sino en el derecho de ejercer normalmente las actividades comprendidas en el diploma en todos los países miembros de la Comunidad.

La prueba de esta constatación se encuentra en el hecho de que algunos meses después de la publicación del informe Janne, todos los médicos procedentes de la C.E.E. ha alcanzado el derecho de ejercer su profesión en cualquier país de la Comunidad sin que exista ninguna preocupación, como había sucedido en docenas de informes y miles de páginas, por el contenido exacto y la estructura de los estudios efectuados.

## LAS FINALIDADES DE UNA POLITICA EUROPEA DE EDUCACION

Varias de las recomendaciones del informe Janne, al menos parcialmente, están de acuerdo con los hechos; algunas acciones y estudios se han iniciado a partir de la

(6) Op. cit., págs. 51 a 56.

(7) Después de haber consultado a una treintena de personalidades europeas de fama reconocida en el mundo de la educación.

(8) Op. cit., pág. 36.

infraestructura anteriormente mencionada en lo referente a la enseñanza de los hijos de los trabajadores emigrantes, a la transición entre la escuela y el mundo del trabajo, al paro de los jóvenes, etc. No es nuestro propósito analizar o evaluar estos diferentes elementos de una política educativa ya implantada, sino sencillamente presentar algunas reflexiones sobre su posible futuro y sobre su finalidad.

Por supuesto, es preciso en primer lugar buscar esta finalidad en el conjunto de los factores económicos, sociales o técnicos antes mencionados, que en resumen pueden constatarse de la siguiente forma: la mayoría de los grandes problemas con que debe enfrentarse Europa —el desarrollo regional, el empleo, la evolución científica, etc.— sólo pueden resolverse si introducimos la dimensión educativa.

En teoría y desde este punto de vista, quizá no sea razonable que exista en el seno de la Comisión europea una dirección encargada especialmente de los problemas educativos. Efectivamente, lo que importa son las interconexiones de la educación con los restantes sectores de actividad de la Comunidad y no la educación en sí misma. En la práctica, la creación de esta dirección constituirá probablemente un importante progreso. Sería aún necesario asegurar una coordinación más eficaz entre todos aquellos que se ocupan de los problemas educativos bajo una forma u otra: Dirección de Asuntos Sociales, regionales, de información, de desarrollo, etc.; esta coordinación debería ser organizada con una visión más global y más integrada de los diferentes aspectos del proceso educativo. De esta manera, por ejemplo, no resulta posible justificar el que las cuestiones relativas a la formación profesional y técnica se traten aisladamente de los problemas relativos a la enseñanza general (por muy importante que sea otra creación reciente de la Comisión, como es el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional en Berlín). Por consiguiente, sería absurdo y nefasto que la Comunidad practique una política que en realidad mantiene la antigua separación rígida entre estos dos campos (o más exactamente estos dos aspectos) de la enseñanza, llamados cada vez más a acercarse.

Sin embargo, una política educativa europea tiene aún otra finalidad diferente de la derivada de los motivos económicos y sociales y de la naturaleza pluridisciplinaria (incluyendo, por supuesto, la educación) de los problemas con que Europa debe enfrentarse. La propia educación, como hemos señalado muchas veces, se encuentra en crisis y, a través de toda Europa, es posible observar una corriente de insatisfacción y de puesta en tela de juicio de la educación, al igual que sucede con las estructuras industriales, rurales, urbanas, del medio ambiente o de las condiciones laborales. La escasa atracción o la ausencia de poder movilizador que ejerce hoy en día la idea europea, en nuestra opinión se debe al hecho de que en el espíritu del público, la construcción europea ha sido asociada en muy pocas ocasiones a la solución de estos grandes problemas de la época. Nadie va a querer «morir por Europa» y muy pocos serán incluso los que quieran «bajar a la calle» por la idea europea. Ello no quiere decir que la oposición a Europa sea muy fuerte, por el contrario, se trata para la mayoría de los conciudadanos de un asunto sobre todo técnico más o menos ventajoso, oportuno e incluso inevitable. No se trata de una idea fuerza. Estamos convencidos de que uno de los factores de este estado de cosas ha sido precisamente la no asociación de la idea europea a la búsqueda de soluciones a los más ardientes problemas de nuestras sociedades. Europa, en opinión de la mayoría de la población, significa la ausencia de fronteras y derechos de aduana y, en el mejor de los casos, la libre circulación de las personas. No significa una respuesta a la crisis del medio ambiente, a la urbanización caótica, ni a la crisis educativa. Sin embargo, pensamos que puede serlo, que probablemente no existe otra respuesta a esta crisis (al igual que a muchas otras) y que es en este sentido como sería necesario buscar la verdadera finalidad de la política europea de educación.

Efectivamente, Europa se presenta «como una nueva oportunidad de innovación», «como un estímulo recíproco de sistemas diferentes pero abiertos», como una invitación a estos sistemas para que se liberen de los marcos inmóviles en que se encuentran atascados (9).

## EL MARCO INSTITUCIONAL

Antes de entrar en un determinado número de propuestas concretas, volvamos al problema del marco institucional de una política educativa europea. Hemos subrayado al principio que esta política no puede ni debe estar relacionada exclusivamente con la Comisión de las Comunidades europeas. Esta no es necesariamente la mejor preparada —se encuentra muy lejos de ello— para asumir las diferentes tareas que se derivan de la totalidad de una política educativa y existen muchos organismos que ya han hecho sus experimentos en este campo.

En primer lugar, existen las grandes organizaciones europeas o internacionales o intergubernamentales, especialmente la O.C.D.E., el Consejo de Europa y la U.N.E.S.C.O. Ha sido gracias a ellas como desde hace al menos diez o quince años existe lo que podría denominarse una comunidad europea de investigación sobre la educación. Sin los informes y los estudios de estas organizaciones, indudablemente, nos encontraríamos mucho menos avanzados en el análisis de los problemas educativos y también en la difusión de las ideas y conceptos innovadores (comenzando por la noción de factor residual hasta llegar a la educación recurrente). Sin estas organizaciones, el conocimiento e incluso el proceso de propagación de las innovaciones más importantes resultaría más restringido, más circunscrito a los marcos nacionales en que se han desarrollado. Sin su trabajo comparado, por último, tendríamos hoy en día una mucho más imperfecta comprensión de los factores profundos que rigen la evolución y el funcionamiento de los sistemas de enseñanza en la sociedad moderna.

Estas organizaciones deben poder continuar su trabajo y contar con los medios para hacerlo.

Existen además numerosos organismos europeos no gubernamentales: asociaciones de profesores, de investigadores en una u otra disciplina, instituciones específicas (escuelas de magisterio, de ingenieros, etc.), consorcios interuniversitarios o agrupaciones en torno al estudio o la experimentación de un problema concreto (medio ambiente, energía, por ejemplo), etc. Estas asociaciones y grupos, de alguna manera, representan la base (el «grass root») de la política europea de educación. Es a través de ellas —o en todo caso a través de sus miembros— como se propagan las innovaciones. Es necesario apoyarlas cuando existen, crearlas cuando faltan. Quizá sea también preciso asegurar una mejor comunicación entre ellas, sin imponerles ningún tipo de coordinación.

Otra de las funciones de estas instituciones es asegurar a la política educativa europea un campo de actuación que supere el marco de los nueve países miembros de la Comunidad, superación indispensable y sin duda más fácil de realizar en el campo de la educación que en el de la agricultura o la economía. Efectivamente, no se excluye que la asociación o la integración de países como España, Portugal o Grecia, o incluso el acercamiento a la Comunidad de algunos países de la Europa del Este, se realice en el tiempo más fácilmente a partir de una política educativa común que de una política agrícola común.

(9) La educación creadora, Fundación Europea de la Cultura, Elsevier-Savoir. Paris-Bruselas, 1975, pág. 170.

## ALGUNAS PROPUESTAS CONCRETAS

De todo lo anterior, al menos implícitamente, se derivan algunas propuestas concretas que podríamos formular particularmente ante la Comisión europea. Su papel, repitémoslo, no es excluyente, y en ningún caso, incluso a largo plazo, debería engendrar un superministerio (o un superpoder) de educación a nivel europeo. Debería desarrollar sus actividades, en lo referente a la educación, dentro de una doble óptica: por una parte, considerándose como agente del principio de que «no existe una Europa particular de la educación; existe una dimensión educativa de los problemas europeos» (10); por otra parte, actuando de tal forma que Europa se convierta en una «fuerza innovadora y no de armonización» (11).

En la práctica, esto podría traducirse en las siguientes medidas:

- Crear en el Parlamento europeo una comisión especial encargada de la dimensión educativa, de los grandes problemas comunes, y en general de las actividades de la comunidad en materia de educación. Actualmente estos problemas son abordados marginalmente, ya sea en la Comisión de la energía, de la investigación y de la técnica, ya en la de asuntos culturales y la juventud. En las estructuras actuales, prácticamente no resulta posible proporcionar a los parlamentarios una visión global y coherente de los problemas educativos de la Comunidad. Esta medida tendría particular importancia en la perspectiva de la elección del Parlamento europeo por sufragio universal.
- Tomar las disposiciones necesarias con el fin de coordinar mejor y reforzar mutuamente las acciones relativas a la educación y a la formación realizadas en diferentes sectores del Secretariado de la Comisión.
- Suscitar la creación o el desarrollo de convenios entre diferentes universidades o centros de enseñanza superior con el fin de que participen en los proyectos de investigación comunes, particularmente en los relativos a aquellos problemas cuya solución supera los marcos nacionales (por ejemplo, la contaminación del Rin, los problemas de los trabajadores emigrantes, el ordenamiento de las regiones que se extienden sobre dos o más países) (12).
- Modificar los estatutos del Fondo regional y del Fondo social de la Comunidad con el fin de que los proyectos relativos a la educación y al desarrollo de las instituciones de enseñanza puedan beneficiarse de ellos (13).
- Contribuir a la creación y al desarrollo de las diferentes asociaciones europeas cuya tarea consiste en cooperar, intercambiar experiencias y difundir las innovaciones en los campos específicos de la enseñanza.

Por último,

- Crear un Fondo europeo para el desarrollo y la innovación en la educación con el fin de financiar los nuevos proyectos que por su carácter experimental no puedan integrarse fácilmente en los presupuestos de funcionamiento de los Estados miembros.

(10) La educación creadora, Fundación Europea de la Cultura, op. cit., pág. 171. En varias ocasiones nos hemos inspirado en este libro que constituye el informe final y, al menos en parte, una síntesis de los estudios emprendidos en el marco del proyecto Educación del Plan Europa 2000 de la Fundación Europea de la Cultura.

(11) Ibid., pág. 176.

(12) Véanse a este respecto: «Coloquio de Europa», Seminario de Brujas 1973; «Universidad y Sociedad», De Tempel, Brujas, 1974.

(13) En cierto sentido, esto es ya posible por lo que se refiere al Fondo Social, aunque únicamente desde la óptica de la formación profesional, netamente separada de una estrategia global de la educación. Véase «Supra», pág. 7.

Las autoridades europeas, con la ayuda de los medios de que dispondrán en el momento en que el presupuesto de la Comunidad se vea reforzado considerablemente por sus propios recursos, deberán cumplir en Europa el papel desempeñado por el gobierno federal y sobre todo por las grandes fundaciones privadas en los Estados Unidos, en lo que se refiere al financiamiento de la innovación en materia educativa. Confiando esta tarea a una autoridad pública, aunque separada de la gestión diaria de un sistema educativo, Europa podrá disponer de una considerable ventaja en relación con la actuación de las fundaciones privadas, esto es, su capacidad de comprometerse a largo plazo. Una experiencia educativa debe realizarse durante un gran número de años antes de aportar sus frutos y sobre todo antes que éstos puedan ser evaluados y apreciados. Las fundaciones privadas, en general, no aseguran una financiación regular durante un largo período, un organismo público puede hacerlo.

Es lícito pensar que ya se ha dado un primer paso en este sentido, cuando en marzo de 1977 los jefes de Estado de los nueve países miembros de la Comunidad —inspirándose en una de las recomendaciones del informe Tindemans— han solicitado la puesta a punto de un proyecto de creación de un fondo europeo de cooperación cultural (14).

Entre los objetivos y acciones que acabamos de proponer en cuanto elementos de una política educativa europea, algunos de ellos podrían inscribirse entre los objetivos de los nuevos fondos.

(14) Una vez más tomamos esta propuesta del libro: «La educación creadora», op. cit., págs. 176-177.

## ENSEÑANZA EUROPEA EN LAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE EUROPA OCCIDENTAL

Dusan SIDJANSKI \*

El objeto de este artículo es describir brevemente la historia de la enseñanza europea, hacer un balance de la situación actual y bosquejar algunas tendencias que podrían cambiar su desenvolvimiento en el futuro.

### I. HISTORIA

Evidentemente, se comprueba un paralelismo entre la evolución de la enseñanza europea y la trayectoria de la idea de la unión y del proceso de integración. A la época de la promoción y de la militancia europea de la posguerra corresponde una primera generación de Institutos y de enseñanzas de promoción. El Congreso de La Haya del Movimiento Europeo, en mayo de 1948, propuso la creación de un Centro Europeo de la Cultura y un Colegio de Europa, con la misión de contribuir a la unión, uno agrupando a las fuerzas vivas de la cultura en todos los pueblos europeos y otro dispensando una enseñanza europea a nivel de posgraduado. Estos dos proyectos fueron puestos al día, con motivo de la Conferencia Europea de la Cultura, reunida en Lausana, en diciembre de 1949: tanto el Centro Europeo de la Cultura como el Colegio de Europa inauguraron sus actividades en el otoño de 1950. En el mismo período se crearon varios centros e Institutos de estudios y de investigaciones europeos, unos, autónomos, como el Instituto de Política y de Economía, en Bonn; el Colegio Austriaco, de Viena; otros, vinculados a Universidades, como, por ejemplo, los Institutos de Estrasburgo, de Nancy, de Sarrebruck y de Turín.

A partir de entonces se desarrolla y se afianza una segunda tendencia mediante la creación de Institutos y de enseñanzas universitarias europeas, cuyo objeto es el análisis sistemático de la integración europea; estudios de instituciones tales como la O.E.C.E., el Consejo de Europa y la C.E.C.A.; de la historia, de la economía y del derecho de Europa Occidental. Esta tendencia fue reforzada por el establecimiento de la Comunidad Económica Europea, en 1958. En efecto, una nueva ola de Institutos de análisis y de estudios especializados se propaga desde 1958. Al impulso de promoción que coincide con los principios de la unión de la posguerra sigue el esfuerzo que tiende a describir, a analizar y a explicar el fenómeno de la integración.

Numerosos Institutos, la mayoría universitarios, nacen y se desarrollan en diversos países europeos: Instituto Europeo de Leyde (1957), Instituto Europeo de Amsterdam (1960), Instituto Alcide de Gasperi, en Roma (1956), y Centro de Estudio de las Comunidades Europeas, en Pavía (1966); Centro de Estudio de los Problemas Europeos (1959) e Instituto de Estudios Europeos (1964), en Bruselas; Instituto de Investigaciones Europeas, en Colonia (1960); Instituto Europeo de Administración de Fontainebleau (1959), Centro Universitario de

---

\* Profesor de la Universidad de Ginebra.

Estudios de las Comunidades Europeas (1963) y Grupo de Estudios Europeos en el Instituto de Estudios Políticos de París; Instituto Universitario de Estudios Europeos de Ginebra (1963); Centro de Estudios Europeos en Manchester.

Fundada en 1951 por seis Institutos, a iniciativa del Centro Europeo de la Cultura, la Asociación de Institutos de Estudios Europeos cuenta actualmente con 31 miembros: 18 miembros adheridos, 9 miembros asociados y 4 miembros correspondientes, distribuidos en los siguientes países: 6 en Francia, 7 en Bélgica, 5 en Italia, 3 en Suiza, 2 en Holanda, 2 en Alemania, 1 en Austria, 1 en España, 1 en Inglaterra, 2 en Canadá y 1 en Israel.

A lo largo de esta trayectoria se lanzó la idea y se realizaron diversos esfuerzos para crear una Universidad europea (1). Esta no verá su nacimiento hasta 1976, bajo la forma más modesta de un Instituto universitario europeo en Florencia.

Una tercera tendencia apareció en 1957 con la creación de una cátedra de integración europea en la Universidad de Lausana: la multiplicación de cursos y seminarios dedicados a los problemas de la integración en las Universidades europeas. Respondiendo a una petición concreta, numerosas enseñanzas sobre las Comunidades Europeas, particularmente, irán introduciéndose en los planes de estudio de las licenciaturas y, sobre todo, en los programas del doctorado. Estas enseñanzas se insertarán, por tanto, en los programas clásicos de las Universidades europeas. En algunos casos, un conjunto de enseñanzas jurídicas así desarrolladas, dará lugar a un programa de licenciatura en derecho europeo, como en el ejemplo de Lieja y de Lovaina, o bien conducirá a una «maîtrise» en estudios europeos (M.A. en estudios sobre la Comunidad Europea), tal como ha sido instituida en la Universidad de Manchester. En estos dos ejemplos, bien existe una reagrupación de las enseñanzas europeas, en un campo como el derecho, pudiendo conducir a una licenciatura, a un diploma de estudios superiores o a un doctorado; o bien a una coordinación de enseñanzas en diversas disciplinas (economía, historia, geografía, ciencia política, derecho), alrededor del centro de interés que constituye la integración europea. Esta segunda fórmula lleva, a veces, a la constitución de un Instituto de Estudios Europeos que institucionaliza la colaboración interdisciplinaria organizada alrededor del tema europeo, tanto en el plano de la investigación, como en el de la enseñanza. Estos dos planos tienden a interpenetrarse, tanto más cuanto que se trata de estudios superiores en los que la investigación es uno de los pilares esenciales.

Dada la gran proliferación de las enseñanzas europeas en las Universidades, sería difícil ofrecer un balance concreto. Esta dificultad es tanto más insuperable cuanto que algunas enseñanzas llevan la indicación de «europea» —instituciones europeas, derecho comunitario y economía europea—; numerosas son, por el contrario aquellas que bajo títulos más generales tratan, principalmente o sustancialmente, de los problemas de la integración o de las organizaciones europeas.

A falta de una encuesta reciente y completa sobre los cursos y seminarios dedicados a la unidad europea, no podremos reproducir más que un cuadro impresionista. Por esto, el presente balance se limita a los programas más o menos estructurados poslicenciatura o del tercer ciclo, que figuran en las Universidades y en los Institutos o centros de estudios europeos.

A título de ejemplo, una encuesta realizada en 1976 por el Instituto de la

---

(1) Une université européenne?, Bulletin du Centre européen de la Culture. Juillet, 1958.

Comunidad Europea para los Estudios Universitarios revela los siguientes resultados: en Bélgica existe una treintena de enseñanzas en cuanto a Universidades, y en el Colegio de Europa, en Brujas, con algunas excepciones, estas enseñanzas se organizan en programas coherentes (licenciaturas en derecho europeos en Lovaina y en Lieja) y dirigidos por Institutos de Estudios Europeos (Bruselas, Lovaina, Lieja y Brujas). Una situación parecida se observa en Holanda y en Suiza: 15 y 13 enseñanzas, respectivamente, de las cuales una gran mayoría se concentran en los Institutos de Amsterdam, de Leyde o de Ginebra. Una encuesta semejante, llevada a cabo en Suiza, en el año académico 1976/77, muestra que las ocho Universidades o altas escuelas dispensan una treintena de cursos y de seminarios sobre los problemas europeos, de los cuales 10 figuran en el programa del Instituto Europeo de Ginebra. Por el contrario, en Alemania (45), en Francia (73), en Gran Bretaña (33) y en Italia (27) es más acentuada la dispersión: pocos Institutos Europeos, algunos programas del tercer ciclo y la mayoría de las enseñanzas diseminadas en diversas Facultades u Universidades.

En estas condiciones, presentamos, por una parte, los programas europeos del tercer ciclo organizados por diversas Facultades y, por otra, los organizados por los Institutos de Estudios Europeos.

### *Los programas europeos del tercer ciclo en las Universidades*

Este resumen comprende los programas en los países de la Comunidad Europea y en Suiza (2). Dichos programas, más o menos estructurados, en número de 80, aproximadamente, facilitan una mejor especialización en materia europea. En varias Universidades constituyen una etapa preparatoria al doctorado. Así, en Gran Bretaña y en Irlanda, se trata de M. A., cuyo título contiene, a veces, una referencia precisa a los estudios europeos: M.A. en estudios sobre la Comunidad Europea, Universidad de Manchester o M.A. y D. Phil en Estudios europeos de la Universidad de Sussex. En Francia, estos estudios se sancionan por un diploma de estudios de profundización (D.E.A.), por un diploma de estudios superiores especializados (D.E.S.S.). Asimismo se conceden diplomas similares de especialización en Bélgica y en Italia. La organización de la enseñanza tradicionalmente más libre en Alemania, Dinamarca y en Holanda no ofrece posibilidades comparables de especialización, con la excepción de los estudios que pueden proseguirse en los Institutos Europeos (ej.: Sarrebruck y Amsterdam). En cambio, esta flexibilidad permite a los candidatos al doctorado escoger diversos tipos de temas europeos, a pesar de la ausencia de programas estructurados. En Suiza existen los dos tipos de posibilidades a nivel de diploma de ciencia política o de derecho, así como el diploma de estudios europeos del Instituto Europeo; en cuanto al doctorado, es necesario proseguir la vía clásica, pasando por las Facultades o preparando el doctorado en el Instituto de Altos Estudios Internacionales de la Universidad de Ginebra.

Los doctorados no se conceden en los países de la Comunidad más que por las Facultades; pero existen dos excepciones: el Centro de estudios europeos de Sussex y el Instituto de Florencia, que pueden conceder doctorados;

---

(2) Enseignement du 3 cycle sur l'intégration européenne, Commission des Communautés, Information universitaire. Septembre, 1976.

los demás Institutos Europeos preparan o colaboran al doctorado, que debe efectuarse en una Facultad.

Entre 15 Institutos Europeos se distribuyen 85 programas de estudios europeos de la forma siguiente: Francia, 24; Gran Bretaña, 16; Alemania, 14; Bélgica, 12; Italia, 7; Dinamarca, Holanda y Suiza, 4; Irlanda, 2. Una segunda observación general se refiere a los campos cubiertos por dichos programas: más de la mitad se dedican a los estudios jurídicos y al derecho comunitario; una docena a la economía europea y una decena a la ciencia política; en cuanto a los Institutos, por regla general, son pluridisciplinarios, rasgo que constituye su característica específica.

En Francia (3), los programas de D.E.A. y D.E.S.S. de derecho europeo, son dispensados por las unidades de enseñanza y de investigación (U.E.R.) y las Facultades de las Universidades siguientes: Lille II, Lyon III, Nancy II, Rennes, París I y II, Estrasburgo III y Toulouse I. Algunos D.E.A. implican además una dimensión de cooperación o de integración europea y de economía, tales como los que pueden obtenerse en las Universidades de Aix-Marseille III, de Burdeos, de París I y de Toulouse I. Los D.E.A. en economía europea se conceden principalmente por Nancy II («crecimiento y desarrollo»), París I y II, Estrasburgo I y Toulouse I. La Universidad de Grenoble II ofrece un programa pluridisciplinario bajo la perspectiva de la ciencia política (D.E.A. «integración europea»).

En principio, el D.E.A. tiene por objetivo formar a la investigación (1 año) y preparar una tesis de doctorado de tercer ciclo o a un doctorado de Estado. Por otra parte, el D.E.S.S. tiene presente una finalidad de especialización profesional: de un año de duración, el programa comprende la redacción de una memoria y, eventualmente, un período práctico. Los cuatro Institutos de Estudios Europeos, a saber: París, Nancy, Niza y Estrasburgo preparan a un diploma de estudios europeos.

Las Universidades *belgas* ofrecen numerosas posibilidades en materia europea, principalmente en razón de su proximidad a la sede principal de las Comunidades, en Bruselas. Las licenciaturas en derecho europeo, que forman una especialización al término de la licenciatura en derecho, son concedidas por las Universidades de Bruselas, de Gantes, de Lieja y de Lovaina; estos estudios complementarios, de uno o dos años de duración, comprenden a menudo la redacción de una memoria. Se concentran todos en el estudio de las instituciones jurídicas y el derecho comunitario, así como sobre los derechos económico y social, derecho de las sociedades, derecho comparado y los aspectos jurídicos de las actividades de la Comunidad.

Además, la Universidad de Gantes de lengua flamenca dispensa, igualmente, un doctorado en derecho europeo, mientras que la Facultad de Derecho de la Vrije Universiteit Brussel (Bruselas organiza estudios de «maîtrise», centrados esencialmente en la cooperación y en el derecho europeo. Subrayemos que en tres de estas cuatro Universidades funcionan Institutos de Estudios Europeos (Bruselas, Lieja y Lovaina) con vocación pluridisciplinar.

Los Institutos de Bruselas, Lieja y Lovaina, así como el Colegio de Europa, conceden diplomas de estudios europeos, que, además de la especialización en derecho (6) y una cierta dimensión pluridisciplinar, ofrecen una preparación en materia económica (2), en ciencia política (2), en ciencia administrativa (1) y en civilización europea (1).

---

(3) Enseignement du 3 cycle. Op. cit., p. 22-32.

En *Gran Bretaña*, la distribución de las especializaciones, según las grandes disciplinas, está mejor equilibrada: al lado del derecho (5) figuran enseñanzas de economía (1), de ciencia política (6) y programas pluridisciplinarios (4).

La Escuela de Economía de Londres es la única que dispone de un programa en materia económica; el derecho europeo está presente en las Universidades de Brunel, Exeter (Centro de Estudios Legales), Leeds (en la Universidad y en la Escuela Politécnica), así como en la Universidad de Edimburgo, donde se puede conseguir una «maîtrise» en ciencia política (Centro de Estudios Europeos). Los estudios de ciencia política en materia de integración pueden seguirse, igualmente, en las Universidades de Hull, de Lancaster, de Leicester y, bajo el aspecto de la política comparada, en la Universidad de Essex. Las enseñanzas pluridisciplinarias están organizadas por el Queen Mary College de la Universidad de Londres, así como por los Institutos de las Universidades de Manchester, de Reading y de Sussex.

Estos estudios a nivel de posgraduado duran, generalmente, un año y terminan normalmente en un *Master Degree* en derecho, economía, estudios políticos. Ej.: pueden permitir obtener un «Master» en filosofía, que implica una tesis en las Universidades de Edimburgo, Londres, Reading y Sussex. M. Phil en estudios europeos). En la mayoría de las Universidades, estos estudios pueden proseguirse, según las carreras tradicionales, hasta el doctorado. (D. Phil on Ph D.). No obstante, sólo la Universidad de Sussex concede un *D. Phil en estudios europeos*. En conclusión, se comprueba que los estudios europeos han conocido un desarrollo significativo, sobre todo desde la entrada de la Gran Bretaña en la Comunidad Económica Europea.

La forma de los estudios europeos en *Alemania* es muy diferente de los modelos precedentes. En efecto, la especificidad de los estudios europeos no se expresa más que raramente mediante estructuras y programas propios. La especialización en materia europea se adquiere, sobre todo, por la carrera tradicional al doctorado, que permite un arreglo apropiado de las enseñanzas y la elección de un director de tesis competente. La estructura habitual en este nivel es la de Seminarios o Institutos, que se parecen más a unidades de investigación constituidas alrededor de un grupo de trabajo o de una enseñanza europea. Los Institutos de Estudios Europeos propiamente dichos son raros: Instituto Europeo de Sarrebruck, de Colonia y de Mannheim.

Como en el ejemplo francés, los estudios jurídicos ocupan un lugar preponderante, como lo atestiguan los Institutos o Seminarios de Derecho Europeo que funcionan en las siguientes Universidades: Bonn, Gottingen, Hamburgo, Colonia, Sarrebruck, Tübingen y Würzburg.

La especialización en economía europea puede adquirirse en las Universidades de Hamburgo, de Colonia y de Munich. Los programas pluridisciplinarios sólo los ofrecen las Universidades de Siefeld y Mannheim.

Si bien las Universidades alemanas no son muy ricas en programas estructurados en materia europea, la organización flexible de los estudios del doctorado, así como la existencia de grupos de investigación, han permitido una floración de tesis y de trabajos consagrados a la integración europea.

En *Irlanda*, el Trinity College y el University College de Dublin organizan en común un programa posgraduado de estudios europeos: al mismo tiempo que pluridisciplinar, este programa, con predominio de la economía, de un año de duración, conduce a la obtención de una «maîtrise» en ciencia económica. Además, la Facultad de Derecho del University College ofrece una enseñanza

de posgraduado de dos años, dedicada al derecho comunitario (diploma en derecho europeo).

En los otros países, los programas europeos son menos numerosos y, salvo excepción, corren a cargo de los Institutos de Estudios Europeos. En *Italia*, además de los Institutos de Florencia, de Pavía y de Roma, el Centro de Estudios y de Investigaciones en Derecho Comunitario del Instituto de Derecho Comparado (Universidad de Chieti, en Pescara) ofrece un programa jurídico de posgraduado de un año de duración.

Por otra parte, la Escuela de Especialización en Derecho y Economía de las Organizaciones Internacionales, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Parma, dispensa un programa bianual en el cual las Comunidades Europeas ocupan un lugar preponderante. Este programa permite obtener un diploma de especialización en derecho y economía de las organizaciones internacionales.

En *Dinamarca* se dispensan en la actualidad, en danés, cuatro programas de especialización en materia europea, en el marco de los estudios económicos, de ciencia política y de derecho. El Centro de Altos Estudios Europeos de la Escuela de Altos Estudios Comerciales de Aarhus, ofrece una opción integración europea para el diploma de estudios comerciales. Según el mismo sistema, el Instituto de Ciencia Política de la Universidad de Aarhus, el Instituto de Derecho Internacional y Europeo de la Universidad y el Instituto para el Derecho Económico y Comercial Europeo de la Escuela de Altos Estudios Comerciales de Kobenhavn organizan programas europeos de ciencia política y de derecho.

La situación es parecida en Holanda y Suiza, donde los Institutos Europeos asumen lo esencial de la enseñanza europea.

## II. INSTITUTOS DE ESTUDIOS EUROPEOS

Presentamos primeramente, los Institutos que forman parte de la A.I.E.E.; después, algunos otros Institutos, así como el Instituto Europeo de Florencia.

### 1. Institutos miembros de la Asociación de Institutos de Estudios Europeos (A.I.E.E.) (4)

De los 27 miembros adheridos y asociados con que cuenta A.I.E.E., 18 se dedican a la enseñanza europea, 5 a la investigación y 4 a la documentación y a la información. Los Institutos de enseñanza son los siguientes:

- Instituto Europa, de la Universidad de Amsterdam.
- Colegio de Europa, de Brujas.
- Instituto de Estudios Europeos, de la Universidad Libre de Bruselas.
- Instituto Europeo de Administración de Asuntos I.N.S.E.A.D., de Fontainebleau.
- Departamento de Ciencia Política, Universidad de Leyde.
- Instituto de Estudios Jurídicos Europeos, Universidad de Lieja.
- Centro de Estudios Europeos, de la Universidad Católica de Lovaina.
- Instituto Universitario de Estudios Europeos, de Ginebra.
- Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales, de Ginebra.
- Departamento de Ciencia Política, Universidad de Ginebra.

(4) He aquí la lista de los institutos de la A.I.E.E. con sus direcciones:

MAD = Miembro adherido a la A.I.E.E.  
MAS = Miembro asociado a la A.I.E.E.  
MC = Miembro correspondiente a la A.I.E.E.

#### MIEMBROS ADHERIDOS

MAD	Europa Instituut de l'Université d'Amsterdam Directeur: Prof. H. S. SCHERMERS	AMSTERDAM C. (Pays-Bas) Herengracht 506-508 Tél. 525.2951
MAD	Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik e. V. Directeur: M. K. KAISER	53 BONN (Allemagne) Adenauerallee, 133 Postfach 1425 Tél. 21.80.21 Télégramme: EXTERPOLITIK
MAD	Collège d'Europe Recteur: M. J. LUKASZEWSKI Recteur honoraire: H. BRUGMANS	3000 BRUGES (Belgique) 11, Dyver Tél. 33.67.95 Télégramme: COLEUROPE
MAD	Centre National d'Etudes des Problèmes de Sociologie et d'Economie Européenne Directeur: M. R. RIFFLET	BRUXELLES 5 (Belgique) 44, avenue Jeanne Tél. 648.81.58
MAD	Institut d'Etudes Européennes de l'Université Libre de Bruxelles Président: Prof. H. SIMONET Directeur: M. G. VANDERSANDEN Vice-Président: M. G. GORIELY	1050 BRUXELLES (Belgique) 39, avenue F.-D. Roosevelt Tél. 649.00.30 Télégramme: INETEUR
MAD	Bureau International de Liaison et de Documentation BILD Président: M. H.-J. RUSSE Secrétaire Général: M. J. WINKELHEIDE	5000 COLOGNE (Allemagne) 1 Hohenstauferring, 11 Tél. 21.02.61 Télégramme: DOKUMENTE
	Groupe d'Etudes Allemandes Président: M. F. BOUREL Secrétaire Général: M. R. MAGER	75008 PARIS (France) 50, rue Laborde Tél. 387.25.50
MAD	Forschungsinstitut für Politische Wissenschaft und Europäische Fragen der Universität zu Köln Directeurs: Prof. A. MATZ Prof. H. P. SCHWARTZ	COLOGNE (Allemagne) Gottfried-Kellerstrasse, 6 Lindenthal Tél. 470.28.55
MAD	Institut Universitaire d'Etudes Européennes Directeur: Prof. D. DE ROUGEMONT	1211 GENÈVE 21 (Suisse) 122, rue de Lausanne Tél. 322803 Télégramme: UNIEUROPA
MAD	Europa Instituut de l'Université de Leyde Directeur: M. P. J. G. KAPTEYN	LEYDE/LEIDEN (Pays-Bas) Hugo de Grootstraat, 27 Tél. 14.96.41
MAD	Institut d'Etudes Juridiques Européennes Faculté de Droit de l'Université de Liège	LIÈGE (Belgique) 12/14, avenue Rogier Tél. 23.13.61
MAD	Centre d'Etudes Européennes Université Catholique de Louvain Directeur: M. E. CEREXHE	1348 LOUVAIN LA NEUVE (Belgique) 1, place de l'Université Tél. 41.81.81
MAD	Centre Européen Universitaire Directeur: Prof. G. BONET	54042 NANCY CEDEX (France) 15, place Carnot Tél. 52.77.50
MAD	Institut Européen de Hautes Etudes Internationales Directeur: M. G. Michaud Secrétaire Général: M. C. NIGOUL	06200 NICE (France) Palais de Marbre 9, avenue Fabron Tél. 86.39.12
MAD	Centro Studi Sulle Comunità Europee Università degli Studi di Pavia Directeur: Prof. A. GRISOLI	27100 PAVIE (Italie) Corso Strada Nuova, 65 Tél. 33.955-31.286
MAD	Istituto di Studi Europei «Alcide De Gasperi» Président: M. E. MARTINO	00198 ROME Viale Pola, 12 Tél. 86.93.08-85.52.41
MAD	Institut des Hautes Etudes Européennes Directeur: Prof. P. JAQUE	67000 STRASBOURG (France) 5, rue Schiller Tél. 36.62.57

- 
- |     |  |  |
|-----|--|--|
| MAD | Institut Universitaire d'Etudes Européennes<br>Directeur: Prof. S. ROMANO<br>Secrétaire Général: M. G. MALAN | 10128 TURIN (Italie)<br>Cso Vittorio Emmanuele, 83<br>Tél. 553.269<br>Télégramme: EUROSTUDI-TORINO     |
| MAD | Österreichisches College<br>Président: M. O. MOLDEN  | 101 VIENNE (Autriche)<br>Reichstasstrasse, 17/III/8<br>Tél. 43.34.34<br>Télégramme: AUSTROCOLLEGE WIEN |

### MIEMBROS ASOCIADOS

- |     |   |   |
|-----|---|---|
| MAS | Instituto de Estudios Europeos<br>Président: M. J. PRAT-BALLESTER   | BARCELONE (Espagne)<br>Via Layetana, 32. Pral.<br>Tél. 310.41.68                                  |
| MAS | Institut Européen d'Administration des Affaires<br>Directeur: M. P. CAILLAUX  | 77305 FONTAINEBLEAU (France)<br>Boulevard de Constance<br>Tél. 422.48.27<br>Télégramme: INSEAD    |
| MAS | Département de Science Politique<br>Université de Genève<br>Directeur: Prof. D. SIDJANSKI   | 1211 GENÈVE 4 (Suisse)<br>Rue de Candolle<br>Tél. 20.93.33  |
| MAS | Istituto di Sociologia Internazionale (ISIG)<br>Directeur: M. R. STRASSOLDO   | GORIZIA (Italie)<br>2, via Malta<br>Tél. 83.632   |
| MAS | Center for European Studies<br>Faculty of Social Science<br>The Hebrew University of Jerusalem<br>Directeur: M. C. S. TAPIERO   | JERUSALEM (Israel)<br>The Hebrew University of Jerusalem  |
| MAS | Board of Studies for the degree of M.A. in European<br>Community<br>Faculty of Economic and Social Studies<br>University of Manchester<br>Directeur: Prof. M. G. G. IONESCU | MANCHESTER M13 9PL (Grande-Bretagne)<br>Dover Street<br>Tél. 273.33.33                            |
| MAS | Centre Interuniversitaire d'Etudes Européennes<br>Université du Québec à Montréal<br>Directeur: M. J. LÉVESQUE  | MONTREAL H3C 3P8 Québec (Canada)<br>1199, rue Bleury<br>Local 6410-Case postale 8888              |
| MAS | Institut d'Etudes Politiques de l'Université de Paris<br>Groupe d'études européennes<br>Directeur: Prof. P. GERBET  | 75007 PARIS (VII <sup>e</sup> )<br>27, rue Saint-Guillaume<br>Tél. 260.39.60                      |
| MAS | Istituto Affari Internazionali IAI<br>Groupe d'études européennes<br>Directeur: Prof. C. MERLINI  | 00195 ROME (Italie)<br>88, viale Mazzini<br>Tél. 315.892 et 354.456<br>Télégramme: INTAFFARI-ROMA |

### MIEMBROS CORRESPONDIENTES

- |    |  |  |
|----|--|--|
| MC | Institut Royal des Relations Internationales<br>Directeur: Prof. H. COPPIETERS                           | 1050 BRUXELLES (Belgique)<br>88, avenue de la Couronne<br>Tél. 647.20.00-648.20.00       |
| MC | Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales<br>Dir.: Prof. J. FREYMOND                       | 1211 GENÈVE 21 (Suisse)<br>132, rue de Lausanne<br>Tél. 31.17.30<br>Télégramme: INSTONAL |
| MC | Institut Européen Interuniversitaire de l'Action Sociale<br>Directeur: M. S. MAYENCE                     | 6001 MARCINELLE (Belgique)<br>39, avenue Meurée<br>Tél. 36.62.73                         |
| MC | Centre d'Etudes et de Documentation Européennes<br>Université de Montréal<br>Directeur: Prof. G. LALANDE | MONTREAL PQ H3T (Canada)<br>5255, avenue Decelles  |
-

- Junta de Estudios para el Grado de M.A. en Estudios sobre la Comunidad Europea, Universidad de Manchester.
- Centro Europeo Universitario, de Nancy.
- Instituto Europeo de Altos Estudios Internacionales, Niza.
- Instituto de Estudios Políticos. Grupo de Estudios Europeos, de París.
- Centro de Estudios sobre la Comunidad Europea, de la Universidad de Pavía.
- Instituto de Estudios Europeos Alcide de Gasperi, Roma.
- Instituto de Altos Estudios Europeos, de Estrasburgo.
- Instituto Universitario de Estudios Europeos, de Turín.

Entre estos Institutos pueden distinguirse *dos categorías*: 1.º La constituida por Institutos cuyo tema central de enseñanza es Europa y, especialmente, la integración europea: forman parte de esta categoría los Institutos Universitarios Europeos: en Holanda: Amsterdam; en Bélgica: Bruselas, Lieja y Lovaina; en Suiza: Ginebra; en Gran Bretaña: Manchester; en Francia: Nancy, Niza y Estrasburgo; en Italia: Pavía, Roma y Turín; así como, los Institutos autónomos, sin dependencia orgánica de una Universidad, a saber: el Colegio de Europa, en Brujas, y el I.N.S.E.A.D., en Fontainebleau. 2.º Una segunda categoría comprende los Institutos y departamentos universitarios que, sin especializarse en materia europea, imparten programas, cursos y seminarios sobre la integración europea: Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales y el Departamento de Ciencia Política en Ginebra, el Instituto de Estudios Políticos de París. El lugar que ocupa el tema europeo en sus enseñanzas determina el estatuto de estos Institutos en la A.I.E.E. (5).

Aun cuando son principalmente unidades de enseñanza, estos Institutos tienen también, en grados variables, programas de investigación. Por otra parte, más de un centro de investigación se consagra, igualmente, a la enseñanza: Centro de Estudios de Programas de Sociología y de Economía Europea (Bruselas) e Instituto de Investigación en Ciencia Política y en Problemas Europeos, de la Universidad de Colonia.

¿Cuáles son las principales características comunes a dichos Institutos? Todos los Institutos europeos dispensan programas de posgrado que, por regla general, tienen un contenido pluridisciplinar, marcado por una o varias dominantes. Así, contrariamente a las unidades de enseñanza y de investigación o a los departamentos de las Facultades, las enseñanzas en los Institutos no se agrupan en torno a *una disciplina* principal, sino que se organizan alrededor de un *eje central*, que es la integración europea.

Este tema de estudio y de investigación se considera bajo diversos aspectos: histórico, para el estudio del origen y de la evolución del proceso de integración; económico, para el análisis del contenido que forma la parte más significativa de este proceso en su fase actual; ciencia política, a fin de explicar la actuación de múltiples factores, así como las implicaciones y las consecuencias políticas de dicho proceso, cuyo objetivo es llegar a una unión global.

En general, se admite proseguir los estudios en estos Institutos a los candidatos que poseen un diploma universitario o equivalente en derecho, en economía, en ciencia política o en sociología. Los estudios, en principio, tienen una

---

(5) Los miembros adheridos se dedican principalmente, si no exclusivamente, a los problemas europeos; los miembros asociados y los miembros correspondientes tienen una esfera de intereses más amplia o una actividad extrauniversitaria importante.

duración de un año y permiten obtener un certificado o un diploma de estudios europeos. La obtención del diploma está condicionada a la presentación de una memoria y, en algunos casos, a la continuación de un segundo año de estudios.

Prácticamente, todos los Institutos ofrecen programas pluridisciplinarios, que comprenden, la mayoría de las veces, una introducción histórica y general a los problemas europeos. A veces, esta parte introductiva va seguida de una prueba o de un examen, como en el *Colegio de Europa*. Con el tiempo, los estudios pluridisciplinarios han pasado a ser obligatorios para todos los estudiantes. Tal es el caso de algunos Institutos, como el *Instituto de Ginebra* donde, con algunas opciones y variantes, los estudiantes deben asistir a cursos y seminarios obligatorios sobre los aspectos culturales, en economía y en ciencia política. Estas enseñanzas son complementarias de las dispensadas por el Instituto de Altos Estudios Internacionales y de las Facultades de la Universidad de Ginebra. La elección del tema de la memoria, en el segundo año, determina la orientación más especializada en una de estas disciplinas, sin dispensar por ello de la obligación de obtener otros certificados de seminario.

Esta perspectiva global caracteriza igualmente al Instituto de Niza y, en cierta medida, Manchester. No obstante, en los dos ejemplos de Ginebra y de Niza, las investigaciones sobre las regiones o sobre las fuerzas políticas y económicas (multinacionales) forman dos ejes de desarrollo. El *Instituto Alcide de Gasperi* dispensa 23 enseñanzas, distribuidas en tres grupos: historia e instituciones, aspectos jurídicos, economía y políticas comunitarias. Cada estudiante debe escoger 11 enseñanzas, de las cuales, 4 del primero y del segundo grupo, respectivamente, y 3 del tercer grupo. Por último, el *Centro de Estrasburgo*, que está organizado en cuatro secciones (historia, economía, instituciones, ciencia política y relaciones internacionales), se caracteriza por una concepción mixta: formación fundamental o general completada por un programa especializado.

En una segunda categoría de Institutos, los temas dominantes se perfilan más netamente en sus programas: en Brujas, por ejemplo, los estudiantes pueden escoger entre el predominio de los aspectos administrativos, los económicos o los jurídicos. Lo mismo ocurre con el *Instituto de Bruselas*, que comprende tres secciones: una económica, una jurídica y otra política. En cuanto al *Centro de Nancy*, su enseñanza y su investigación se centran sobre los problemas europeos, en tres sectores organizados en departamentos: departamento de civilizaciones; departamento de ciencia económica y departamento de ciencias jurídicas y políticas. Además, el Centro Europeo prepara al D.E.A. en derecho europeo, que implica la enseñanza y la investigación en esta materia.

El tercer grupo de Institutos está formado por centros que tienen un perfil más especializado; así, por ejemplo, el *Centro de Lovaina*, aun siendo interfacultativo interdisciplinario, se distingue por sus dos líneas de fuerza: la enseñanza jurídica y la enseñanza de la ciencia política. Concede dos títulos: una licenciatura en derecho europeo y un diploma de estudios europeos. Por el contrario, los otros Institutos que pertenecen a esta categoría llevan el distintivo de una disciplina en torno a la cual se organizan las enseñanzas sobre la integración europea. Así, los Institutos de *Lieja* y de *Pavía* están especializados en el sector jurídico y en el de las organizaciones europeas. El Instituto de Lieja concede una licenciatura en derecho europeo. El Centro de Pavía, aun cuando orientado hacia el derecho europeo, ofrece, igualmente, una enseñanza sobre la economía y la organización política de Europa. El programa de diploma y de doctorado en el *Departamento de Ciencia Política* de Ginebra está concebido bajo la perspectiva de la ciencia

política. Además de las diversas enseñanzas se prevé un seminario de metodología, obligatoria para todos los candidatos al diploma.

El último ejemplo es el del *Instituto de Fontainebleau*, que, como su nombre indica, está especializado en la administración de asuntos. Su programa comprende tanto las enseñanzas en materia de gestión y de estrategia de los asuntos como en materia de finanzas y de marketing. El objeto principal sobre el que se centra este programa es la economía y el mercado europeo.

Tal es, bosquejado a grandes trazos, el balance de los Institutos de Estudios Europeos. Muy concentrados sobre la enseñanza, estos Institutos se han visto a menudo obligados a no poder consagrar más que una parte limitada de sus actividades a las investigaciones. Se constata, sin embargo, que recientemente se han emprendido esfuerzos a fin de desarrollar la investigación en el seno de los Institutos de enseñanza. Este equilibrio más adecuado entre enseñanza e investigación permite dispensar una formación de calidad.

## 2. Otros Institutos Europeos

Una serie de unidades de enseñanza y de investigación, «Institutos o Seminarios», se han integrado en las Universidades alemanas: ej.: Bielefeld, Hamburgo, Colonia y Munich. Existen además dos, *Europa-Instituto*: uno, pluridisciplinar, en la Universidad de Mannheim, y el otro con predominio de los temas jurídicos, en la Universidad de Sarrebruck. En Gran Bretaña, igualmente, la distinción entre unidades de enseñanza, centros o Institutos no siempre es fácil. Estas unidades de vocación europea o con objetivo general (departamentos de gobierno o de ciencia política) preparan los candidatos a la «maîtrise» en estudios europeos. No obstante, dos de entre ellos, a título de ejemplo, han adquirido un peso específico y autónomo: el *Centro de Estudios Gubernamentales Europeos, de la Universidad de Edimburgo*, donde pueden obtenerse en dos años una «maîtrise» en filosofía de estudios europeos (M. Phil «in European Governmental Studies»); su programa de ciencia política comprende, principalmente, derecho europeo, instituciones, políticas comunitarias y Estados miembros.

El segundo Instituto, el *Centro para Estudios Europeos Contemporáneos*, de la Universidad de Sussex, es de vocación pluridisciplinar; las enseñanzas y la investigación se refieren a los aspectos económicos, políticos y sociológicos de Europa y de sus relaciones con terceros países.

Además de los Institutos miembros de la A.I.E.E., existe en Italia, en la Universidad de Reggio-Calabria, un Instituto europeo de estudios políticos que dispensa una enseñanza pluridisciplinar con dominante socio-política, centrada principalmente en el estudio de las instituciones europeas y en el análisis de las estructuras nacionales, en relación con el proceso de integración (6).

El Instituto Universitario de Florencia, creado en 1975 por los Estados miembros, es un centro de enseñanza y de investigación del tercer ciclo, que prepara un *doctorado europeo* (7). Según los términos de la Convención: «1.º El Instituto tiene por misión contribuir, mediante su acción en el campo de la Enseñanza Superior y de la investigación, al desarrollo del patrimonio cultural y científico de Europa, considerado en su unidad y en su diversidad. Los trabajos se

(6) Enseignements de 3 cycle, op. cit., p. 48.

(7) Institut universitaire européen, 2 année universitaire, 1977-1978, p. 5.

refieren, igualmente, a los grandes movimientos y a las instituciones que caracterizan a Europa en su historia y en su evolución. Tienen en cuenta las relaciones con las civilizaciones extraeuropeas. 2. El Instituto debe ser, igualmente, el lugar de encuentro y de confrontación de ideas y de experiencias sobre temas que competen a las disciplinas que son objeto de estos estudios e investigaciones».

En esta perspectiva, el Instituto persigue un doble objetivo: por una parte, admite investigadores calificados, preparando una tesis de doctorado o que desean efectuar investigaciones de alto nivel, sin, necesariamente, llegar al doctorado; por otra, funciona en tanto que centro de investigación que colabora estrechamente con otros centros de Enseñanza Superior y de investigación.

Para obtener el doctorado del Instituto Universitario Europeo en las disciplinas que son objeto de estudio y de investigación, los candidatos deben realizar al menos *dos* años de estudios en el Instituto y llevar a cabo con éxito un trabajo de investigación original y de alta calidad. Durante el curso de los estudios, los candidatos deben escoger un seminario dentro del departamento en el que han sido admitidos; un segundo seminario puede ser escogido en dicho departamento o en otro departamento del Instituto. Los seminarios están pensados bien para dar ocasión a los investigadores a presentar sus problemas y los resultados de sus trabajos o bien para facilitar la continuación de los programas de investigación del Instituto.

El Instituto se subdivide en cuatro departamentos: Departamento de Historia y de Civilización, Departamento de Ciencias Económicas, Departamento de Ciencias Jurídicas y Departamento de Ciencias Políticas y Sociales. Cada departamento cuenta con dos profesores y varios investigadores o ayudantes y puede además organizar cursos y seminarios con la contribución de profesores invitados. Los diferentes departamentos tienen programas de investigación, ejemplos: la historia de la integración europea, los procedimientos para la elección directa del Parlamento Europeo, los cambios recientes en los sistemas de partidos europeos. Habiendo inaugurado sus actividades el Instituto, en octubre de 1976, es aún demasiado pronto para pronunciarse sobre su aportación original al estudio de la integración europea. No obstante, puede observarse que la concepción del Instituto, fundada sobre la estrecha interpenetración de la investigación y de la enseñanza, parece va a dar buenos resultados. Otra concepción que parece desprenderse del programa del Instituto es el recurso a la perspectiva comparada en el análisis de los procesos de integración.

En conclusión, se comprueba un desarrollo considerable de la enseñanza del tercer ciclo en las Universidades y en los Institutos Europeos. Este desarrollo se organiza en función, principalmente, de los problemas y de los resultados de la Comunidad Europea. Es probable que en un próximo futuro estas diferentes posibilidades de formación europeas sean más utilizadas por los dirigentes y cuadros de los países que han solicitado adherirse a la Comunidad.

La expansión de la investigación en los Institutos no siempre ha seguido el desarrollo de las enseñanzas. Puede, por tanto, preverse para el futuro una tendencia a reforzar las investigaciones de los Institutos siguiendo la concepción que ha presidido la creación del Instituto Universitario de Florencia. Por último, se constata que el objeto de estudio que constituye la Comunidad Europea en el sentido estricto del término, tiende a ampliarse para incluir en el análisis del proceso de integración, la perspectiva comparada de los factores que, a nivel nacional o local, influyen sobre la unión europea. Además, esta perspectiva más global tiende, igualmente, a incluir en la esfera de los estudios europeos las

repercusiones y las implicaciones de dicho proceso, tanto a nivel nacional como internacional. Estas son las principales tendencias que se observan en la trayectoria de los estudios y de las investigaciones europeas, que, por lo demás, tienden a utilizar plenamente los instrumentos metodológicos avanzados de que disponen las ciencias sociales. De tal forma que la perspectiva muy tradicional de estos problemas se completa por otras perspectivas vinculándose a una explicación teórica más global.

## REFLEXIONES SOBRE LAS EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS

Rüdiger STEPHAN \*

*La ejemplaridad de la cooperación franco-alemana ha sido citada más de una vez por los responsables políticos. El Tratado de Cooperación constituye la piedra angular, pero nada de lo que hoy en día existe en materia de cooperación entre nuestros dos países hubiera sido posible sin los hombres que, inmediatamente después de la guerra, se han dedicado a elaborar un futuro común, constituyendo para ellos este tratado sólo una etapa.*

*Esta voluntad de nueva cooperación se ha manifestado sobre todo en el campo universitario a través de múltiples vínculos y programas de intercambio. Muy pronto se la consideró como un campo de experiencias, cuyas iniciativas y resultados podían servir de referencia a la cooperación universitaria internacional. Las convalidaciones de estudios, que constituyen el objeto de este pequeño artículo, son un ejemplo de ello; las reflexiones que me permito someter a la atención del lector se refieren a la experiencia franco-alemana. Sólo comprometen al propio autor de ellas.*

*Nueve ministros de Educación han decidido, en el marco de su programa de actuación para 1976 (art. 16), una aceleración de las medidas en materia de reconocimiento de títulos y períodos de estudio.*

*No obstante, un acontecimiento aún más significativo es el constituido por la «Convención internacional sobre el reconocimiento de los estudios, diplomas y grados de enseñanza superior en los Estados árabes y en los Estados europeos ribereños del Mediterráneo», adoptada por diecisiete países durante una conferencia convocada por la U.N.E.S.C.O.*

*Conviene subrayar en primer lugar la preocupación por la precisión en la terminología y la formulación de los objetivos. De esta forma se encuentran definidas las nociones de nivel de estudios secundarios o superiores y los diferentes aspectos del «reconocimiento de diplomas». El lector atento constatará que el término «equivalencia», con frecuencia discutido por ser demasiado vago, no aparece por ninguna parte. Ahora bien, la equivalencia, más explícitamente, incluye una indicación de calidad, mientras que el «reconocimiento» se encuentra basado en una voluntad política. Si nuestra interpretación lingüística es aceptada, confirma la impresión de que aquella convención multilateral responde a una actuación eminentemente política, que relega los aspectos de la calidad y el contenido de los estudios a un segundo plano.*

*Otra novedad, la convención de la U.N.E.S.C.O., reúne atrevidamente ambos tipos de reconocimiento —el reconocimiento de los diplomas desde el punto de vista del ejercicio de la profesión y el reconocimiento desde el punto de vista de los estudios*

\* Director del Servicio Alemán de Intercambio (D.A.A.D.) en Francia.

futuros— en un conjunto de definiciones y objetivos. Importante decisión, aunque sólo proporcione un acuerdo marco, ya que no tiene en cuenta consideraciones en torno a la equivalencia, contenido y orientación de los estudios que siempre constituyen un obstáculo para el rápido desenlace de las negociaciones en este campo.

Los Estados contratantes reconocen por medio de un compromiso de aplicación inmediata «los diplomas de fin de estudios secundarios» otorgados en los restantes Estados contratantes, cuya posesión confiere a los titulares las cualificaciones requeridas para ser admitidos en las siguientes etapas de formación en los centros de enseñanza superior, situados en los territorios de estos Estados contratantes.

El alcance de este reconocimiento podrá ser apreciado en su justo valor al conocer el hecho de que otros países han sido invitados a firmar la mencionada convención. Nos parece necesario estudiarla en toda su amplitud, transponiéndola a la realidad universitaria ante la que el estudiante extranjero se encuentra enfrentado. El objetivo de la universidad de recepción, como el del estudiante extranjero, debe ser, evidentemente, el éxito del período de estudios; nada más grave, tanto desde el punto de vista universitario como del político, que un fracaso. Ahora bien, la experiencia demuestra claramente que los estudiantes extranjeros, principalmente aquéllos que inmediatamente después de la finalización de los estudios secundarios comienzan estudios en una universidad europea (extranjera), tienen necesidad de un período de preparación y adaptación no sólo en razón de eventuales diferencias de nivel, sino también porque se enfrentan a una estructura, una pedagogía, una orientación diferentes y porque el contenido de las materias enseñadas es, según la materia en cuestión, completamente diferente de un sistema de enseñanza a otro. No se trata de poner en tela de juicio el principio del mutuo reconocimiento de los estudios secundarios con vistas a los estudios superiores. Sin embargo, queríamos, merced a este ejemplo, llamar la atención sobre la necesidad de medidas de aplicación matizadas con el fin de evitar que la puerta abierta a una mayor movilidad de estudiantes —indispensable a todos los efectos— no se transforme en un fracaso. Es cierto que los conocimientos lingüísticos actualmente demandados ofrecen una garantía útil y en cualquier caso práctica cada vez mayor, pero no resulta suficiente para asegurar el éxito de todos los estudiantes extranjeros que, «a priori», pueden invocar un reconocimiento global de los diplomas de finalización de los estudios secundarios.

La convención establece una distinción que hoy en día puede constituir la base de todo acuerdo sobre el reconocimiento del nivel de estudios, esta distinción se establece entre la admisión de la universidad de recepción y la convalidación de estudios en el país de origen. Si en el primer caso la «equivalencia» puede decidirse generalmente con bastante facilidad, otra cosa diferente es cuando se trata de convalidar el período de estudios al regreso del estudiante. Es aquí donde surgen las dificultades psicológicas y administrativas. Psicológicas porque existe una desconfianza, causada con frecuencia por la falta de información sobre el sistema universitario extranjero, administrativas, porque la legislación nacional es generalmente demasiado rígida como para tener en consideración los problemas de la movilidad internacional. Ahora bien, la movilidad internacional debe constituir el objetivo principal de toda convención o acuerdo relativo al reconocimiento de diplomas o de períodos de estudios en el marco de la cooperación universitaria. Sólo podrá ser alcanzado, en nuestra opinión, si el estudiante cuenta con la seguridad, al marcharse, de realizar no sólo una interesante experiencia desde el punto de vista de su formación general, sino también de obtener una ventaja inmediata con vista a su propia cualificación universitaria y profesional. Podemos lamentarlo, pero el estudiante no puede ni quiere aceptar los mismos riesgos, correr las mismas aventuras, como sucedía en el pasado. El problema

del regreso y del reconocimiento «posterior», en el actual estado de cosas, se convierte en prioritario. Aquéllos que han preparado y firmado la convención de la U.N.E.S.C.O. parecen haber comprendido la importancia del problema, ya que comprometiéndose a elaborar las «modalidades de acuerdo con las cuales podrían reconocerse, desde la perspectiva de la continuación de los estudios, los períodos de estudio realizados en los centros de enseñanza superior localizados en los restantes estados contratantes», añaden una prudente cláusula: «en la medida de lo posible». (Hacen gala de la misma prudencia cuando se trata de tomar las medidas necesarias para hacer efectivo el reconocimiento de los diplomas desde la perspectiva del ejercicio de la profesión.)

Con el fin de resolver el problema de la convalidación de los estudios realizados en el extranjero, especialmente desde la perspectiva de la continuación de los estudios, se muestra indispensable una estrecha cooperación entre los representantes del Estado y de los centros de enseñanza superior, aunque sólo fuera para tomar en cuenta las respectivas competencias en el campo de las «convalidaciones». Podemos constatar que las únicas realizaciones referentes al reconocimiento de los niveles de estudio entre países europeos, «las convalidaciones franco-alemanas», han seguido este principio con éxito; nuestro propósito es señalar brevemente algunos ejemplos.

En 1966, la Conferencia Franco-Alemana de Rectores (1) se ha hecho cargo del problema y ha creado grupos de trabajo encargados de preparar proyectos de equivalencias de estudios en las diferentes asignaturas. El resultado de estos trabajos fue publicado en 1971 por medio de un folleto editado por la Oficina Nacional de Universidades y Escuelas Francesas (O.N.U.E.F.) y por el Deutscher Akademischer Austauschdienst (D.A.A.D.). Estas equivalencias se limitan a las disciplinas científicas y literarias (letras y ciencias humanas). Toman en cuenta dos aspectos fundamentales anteriormente señalados, el nivel de admisión y el reconocimiento al regreso, incluso teniendo en cuenta que, en la perspectiva actual, este segundo aspecto debería ser tomado más en consideración. Basándose en un esquema flexible que compara los contenidos de estudios sin fijarlos de una manera rígida, la utilización de estas equivalencias debería ofrecer varias ventajas. Por una parte facilita la integración del estudiante extranjero en la universidad de recepción, por otra proporciona a la Administración las informaciones necesarias para tomar rápidamente una decisión, que de otra forma resultaría larga y difícil. La diferenciación en lo que se refiere a los tipos de equivalencia entre «recomendación» y «decisión» jurídica mediante decreto u orden corresponde claramente a las competencias de las universidades o de la Administración pública.

En 1975, se han elaborado otros tres proyectos de equivalencias —en medicina, ciencias económicas y ciencias políticas— en un período de tiempo bastante breve, lo que prueba la eficacia del método empleado. El hecho de que hasta el momento los proyectos no hayan sido publicados se debe a problemas independientes de la voluntad de los grupos de trabajo.

Otro proyecto de equivalencias de estudios relativo a los estudios de ingeniería ha sido elaborado por la Oficina Permanente Franco-Alemana para las relaciones entre las grandes Escuelas Francesas y las Technische Hochschulen Alemanas (Oficina GEITH). Se encuentra en período de experimentación: los estudiantes, actualmente, realizan estudios en el país vecino con la posibilidad de que le sea reconocido totalmente el curso universitario al regreso a su centro de origen.

(1) La Conferencia Franco-Alemana de Rectores desapareció en 1971, cuando tras la ley de Orientación de la Enseñanza Superior en Francia de 1968, los presidentes elegidos se han vuelto competentes en materia de cooperación internacional de las universidades.

Hasta aquí sólo hemos enumerado muy brevemente los resultados de estos trabajos, sobre los que hemos hablado más ampliamente en otro lugar (2).

Hoy nos parece más interesante obtener algunas conclusiones sobre lo que ha sido realizado o falta por realizar en el marco franco-alemán y con una perspectiva de futuro.

En primer lugar, nos debemos preguntar por qué la idea de crear, con el ejemplo de las equivalencias franco-alemanas, una dinámica capaz de provocar otros acuerdos no ha podido desarrollarse. Se han iniciado trabajos con Holanda e Italia, que no han llegado más allá que a un principio de proyecto. Tenemos la impresión, debido a algunas informaciones de que disponemos, que estos proyectos se han visto atascados por problemas de competencia, ya que el principio de cooperación entre las partes nacionales no ha sido respetado de manera perfecta. No obstante, nos parece que aún existe otro problema, apenas percibido por los responsables de la cooperación y que afecta de cerca a la validez de los estudios al regreso del estudiante. De acuerdo con la tradición de las relaciones internacionales, en los acuerdos y concretamente en los programas, la noción de cooperación se ha encontrado dominada hasta el momento por la perspectiva de la recepción de los estudiantes extranjeros. Las posibilidades de becas e intercambios se ofrecían sobre todo a estos últimos, a ellos principalmente se dirigían los esfuerzos de la política cultural tradicional; por lo que se refiere a los ciudadanos del propio país, éstos se relacionaban con los órganos de cooperación de los países extranjeros.

Pensamos que esta perspectiva unilateral se encuentra hoy en día superada. Debe completarse con una perspectiva de salidas basada en la concepción de la movilidad internacional de los universitarios. Al igual que el país de origen ofrece a sus profesores facilidades para la salida y seguridades para su regreso, deberá incitar a sus propios estudiantes a la movilidad proporcionándoles a su regreso determinadas ventajas. Resulta evidente que no habrá verdadera movilidad, lo que resulta deseable en numerosos países, en tanto no sean superados desde el punto de vista nacional los obstáculos administrativos. Uno de los más significativos, sin duda, es la dificultad que encuentran los estudiantes para obtener un beneficio de su estancia en el extranjero al regresar al país de origen. Consecuentemente, es el país de origen, mirando a sus propios ciudadanos, el que está llamado a esforzarse en beneficio de la movilidad, esfuerzos que deben ser mantenidos por una voluntad política de cooperación universitaria internacional.

Continuando nuestra rápida retrospectiva, nos vemos obligados a preguntarnos por qué tres proyectos de convalidación de estudios (medicina, ciencias económicas y ciencias políticas), que anteriormente hemos mencionado, no han podido ser puestos en práctica, cuando se encuentran preparados desde 1975. La respuesta nos remite al poder político que debe sancionar el trabajo de los expertos. Debería ser posible que, a partir de una decisión política de principios, pudieran crearse instrumentos administrativos que permitieran llegar a resultados y medidas concretas, sin necesidad de que cada vez y para cada detalle fuera necesario presentar las decisiones ante el nivel político.

El ejemplo franco-alemán puede ser de alguna utilidad. Podemos darnos cuenta rápidamente de que la evolución de los sistemas universitarios en los dos países, la «reforma permanente», hace que las equivalencias establecidas en 1951 se convier-

(2) Especialmente en: *Noticias Universitarias Europeas*, número 89, mayo de 1976, bajo el título «Las equivalencias de estudios franco-alemanas: ejemplo o instrumento superado de la cooperación universitaria».

Véase también: *Informaciones Universitarias y Profesionales Internacionales*, enero de 1973, bajo el título «Europa: la libre circulación, las equivalencias de diplomas de estudios».

tan rápidamente en algo caduco. Finalmente, un grupo de trabajo permanente, que comprende a representantes de las universidades y de la Administración pública, se encargó en 1976 de la completa revisión de las equivalencias existentes. Por otra parte, este grupo tendrá en el futuro la tarea de controlar regularmente su aplicación y de adaptarlas a las respectivas evoluciones de los dos países.

El secretariado se ejerce en común por medio de la Oficina Nacional de las Universidades y Escuelas Francesas y por la delegación parisiense del Deutscher Akademischer Austauschdienst, decisión que, en caso de necesidad, demuestra una perfecta unión en el trabajo, mostrando una concordancia de puntos de vista entre los representantes de estos dos organismos, concordancia que ya ha sido demostrada en otros sectores de la cooperación universitaria. La implantación de este grupo permanente nos parece una condición «sine qua non» para el éxito de los proyectos de convalidación. Además, tendrá el difícil deber de hacer proposiciones concretas relativas a los medios de información indispensables para una feliz práctica de las equivalencias a nivel de administración universitaria. La comprensión y la facilidad de utilización de las equivalencias, o dicho de otro modo, de los procedimientos de reconocimiento, serán fundamentales para su éxito en cuanto instrumento de la movilidad internacional, bien se encuentre organizada, es decir, vinculada mediante acuerdos y convenciones entre centros, bien se realice bajo la forma de «libre circulación».

Estos últimos años el número de aquéllos que han intentado desarrollar la cooperación universitaria, por medio de este instrumento que es el sistema de equivalencias, ha ido disminuyendo. Siendo bastante compleja la materia y no habiéndose obtenido grandes resultados se dejó sentir un cierto abandono. La convención de la U.N.E.S.C.O. reactivó de nuevo el problema, planteando el tema en «la mesa de la cooperación». Después de haber constituido el instrumento de la cooperación universitaria, se ha convertido en una postura política. Razón de más para mejorarlo y hacer de él un tema de la política europea común.

## EL INSTITUTO UNIVERSITARIO EUROPEO

Max KOHNSTAMM \*

El Instituto Universitario Europeo de Florencia constituye actualmente una realidad viva. Profesores, investigadores, estos últimos en número de sesenta y nueve, funcionarios de administración, bibliotecarios prestan sus servicios en Badia Fiesolana trabajando juntos en el desarrollo del patrimonio cultural y científico de Europa, considerada ésta en su universalidad y diversidad.

Habiendo iniciado sus actividades académicas el 4 de octubre de 1976, el Instituto ha sido inaugurado oficialmente el 15 de noviembre en presencia del Presidente de la República Italiana, Giovanni Leone, de los ministros de Educación Nacional, de los embajadores en Roma, así como de numerosas personalidades procedentes de los medios universitarios y científicos de los países de la Comunidad.

Punto de partida de una nueva experiencia, esta institución universitaria de carácter original constituye el tardío pero vivo desenlace de una corriente de pensamiento que, a lo largo de los años cincuenta, deseó organizar, junto a una Europa económica o política, una Europa de la universidad. En realidad, sólo tras la Conferencia de Messina de junio de 1955 los ministros de Asuntos Exteriores de los seis Estados miembros de la C.E.E. han podido entrar a considerar por primera vez el informe relativo a lo que entonces venía a llamarse la Universidad Europea.

Veinte años de esfuerzos, de negociaciones, dentro del marco del Tratado Euratom en primer lugar, más tarde bajo un plano intergubernamental, han sido necesarios para llegar a instaurar esta nueva forma de cooperación en el campo de la enseñanza y la investigación a nivel europeo, todo lo cual ha tenido como resultado el establecimiento de una Convención. Efectivamente, ha sido el 1 de febrero de 1975 cuando ha entrado en vigor la Convención por la que se creaba el Instituto Universitario Europeo, Convención que fue firmada por los seis Estados miembros de la Comunidad el 19 de abril de 1972; este acuerdo que se inscribe en el marco del Derecho Internacional clásico ha recibido posteriormente la adhesión de los nuevos Estados miembros: Dinamarca, Irlanda y Reino Unido.

El Instituto Universitario Europeo se encuentra situado bajo la triple autoridad del Consejo Superior, del presidente del Instituto y del Consejo Académico.

El Consejo Superior, formado por representantes de los gobiernos de los Estados contratantes, es el responsable de la orientación fundamental del Instituto. Es quien dirige su funcionamiento y supervisa su desarrollo. Se encuentra asistido además por un Comité presupuestario encargado de preparar sus deliberaciones en todas aquellas cuestiones que puedan tener una incidencia presupuestaria y financiera.

El presidente es quien dirige el Instituto. Procede o cuida de la ejecución de los actos y decisiones tomadas en aplicación de la Convención, respondiendo de la administración del Instituto. En estas tareas se encuentra asistido por el secretario general, señor Marcelo Buzzonetti, de nacionalidad italiana.

El Consejo Académico posee una competencia general en materia de investigación y de enseñanza. Se encuentra formado por el presidente del Instituto, el secretario general, que participa sin derecho a voto, los profesores permanentes, así como por representantes de los restantes miembros del cuerpo docente, por investigadores y por el director de la biblioteca.

\* Presidente del Instituto Universitario Europeo.

Los profesores permanentes, residentes en Florencia, se encuentran distribuidos entre cuatro departamentos:

#### **Departamento Historia y Civilización**

- Charles Wilson \*, Universidad de Cambridge.
- Walter Lippens, Universidad de Sarrebruck.
- Peter Ludlow, Universidad de Londres.

#### **Departamento de Ciencias Económicas**

- Louis Duquesne de la Vinelle \*, Universidad de Mons.
- Pierre Salmon, Universidad de Dijon.

#### **Departamento de Ciencias Jurídicas**

- Christoph Sasse \*, Universidad de Hambourg.
- Geoffrey Hand, University College de Dublin.
- Mauro Cappelletti, Universidad de Florencia.

#### **Departamento de Ciencias Políticas y Sociales**

- Hans Daalder, Universidad de Leyde.
- Jacques Georgel, Universidad de Rennes.

El Instituto Universitario Europeo se encuentra abierto a todos los estudiantes que se encuentren en posesión de un diploma de enseñanza superior y que deseen iniciar o desarrollar investigaciones tendentes a alcanzar el grado de doctorado por el Instituto y también a aquéllos cuyo objetivo es presentar una tesis doctoral en la Universidad en la que ya han iniciado sus trabajos.

La Convención, en su artículo dos estipula que «El Instituto tiene como misión contribuir mediante su actuación en el campo de la enseñanza superior y la investigación, al desarrollo del patrimonio cultural y científico de Europa, considerada ésta en su unidad y en su diversidad. Los trabajos realizados tratan igualmente de los grandes movimientos y de las instituciones que caracterizan a Europa en su historia y en su evolución. Tienen en cuenta las relaciones con las civilizaciones extraeuropeas.

Esta misión se realiza mediante la enseñanza y la investigación al más elevado nivel universitario».

Los trabajos de investigación se llevan a cabo en el seno de seminarios, en los que los investigadores pueden exponer el estado en que se encuentran sus trabajos; estos trabajos son discutidos conjuntamente con el cuerpo docente y con los restantes estudiantes. Existen otros seminarios de carácter más general que ayudan al estudiante a ampliar sus centros de interés dentro del marco de la asignatura que ha elegido y de las asignaturas conexas.

Cada departamento se centra en unos temas de investigación. Entre los elegidos por el Consejo Académico señalaremos de una forma más particular:

\* Jefe de Departamento.

## **Departamento de Historia y Civilización**

- Historia de la integración europea desde 1914 a 1944, estando reservado un lugar especial a los principios de la integración de Europa Occidental después de la segunda guerra mundial.
- Historia económica, social y cultural del Mar del Norte desde 1500 hasta nuestros días.
- Historia de las ideas políticas en el siglo xx; movimientos sociales, intelectuales y religiosos a lo largo de su primera mitad.

## **Departamento de Ciencias Económicas**

Bajo el tema general de «Internacionalización de los intercambios e integración de las políticas económicas» se encuentran organizados actualmente dos seminarios:

- Contabilidad de las tasas de cambio flotantes con una unión aduanera.
- Objetivos nacionales en relación con la sociedad y la integración europea en el marco de una economía mundial en situación de interdependencia.

## **Departamento de Ciencias Jurídicas**

- Evolución de los derechos individuales y de las medidas destinadas a asegurar su protección en los diferentes países europeos.
- Acceso a la justicia (investigación y análisis de los procedimientos tendentes a hacer la justicia más accesible al individuo).
- Elección del Parlamento europeo por sufragio universal. Este proyecto tiene como objeto desarrollar las posibilidades de un sistema de voto único para la elección directa de los representantes de los países miembros de la Comunidad en el Parlamento europeo.

## **Departamento de Ciencias Políticas y Sociales**

- Modelos de gobierno: el problema de la «sobrecarga gubernamental».
- Evolución de las instituciones representativas en los nueve países miembros de la Comunidad (relaciones entre el ejecutivo y el legislativo. Papel del Jefe de Estado. Funcionamiento de las segundas Cámaras).
- Cambios recientes en los sistemas correspondientes a los partidos europeos.

Los trabajos de investigación y los seminarios se realizan sobre una base interdisciplinaria, bajo la tutela de los profesores permanentes del Instituto. Sin embargo, el Instituto ha obtenido también la participación de profesores y representantes de los medios científicos, que durante un período de varias semanas o varios meses participarán plenamente en la vida académica del Instituto, tanto si trata de colaborar en los seminarios y en los trabajos de investigación como si el problema se centra en la orientación de los programas.

De esta forma, con referencia al actual año académico y durante períodos limitados, participarán activamente en los trabajos de enseñanza e investigación, organizados por el Instituto, los profesores que seguidamente se señalan:

- En el Departamento de Historia y Civilización, los profesores Karl D. Bracher

(Universidad de Bonn), Carlo Cipolla (Universidad de Padua) y Alphonse Dupront (antiguo presidente de la Sorbonne, Universidad de París IV).

- En el Departamento de Ciencias Económicas, los profesores François Duchene (Universidad de Sussex), James A. C. Brown (Universidad de Oxford), M. Bernard Cazes (comisariado del Plan, París) y el doctor Wolfgang Hager (Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik).
- En el Departamento de Ciencias Jurídicas, los profesores René David (Universidad de Aix, Marsella), Gino Gorla (Universidad de Roma).
- En el Departamento de Ciencias Políticas, el señor Pierre Mendes-France, los profesores Samuel Finer (Universidad de Oxford), Denis Kavanagh (Universidad de Manchester), Richard Rose (Universidad de Stratchclyde), Jean Rivero (Universidad de París II) y Rudolf Wildemann (Universidad de Mannheim).

El Artículo dos de la Convención, por otra parte, estipula que «El Instituto debe también ser el lugar de encuentro y confrontación de las ideas y experiencias relacionadas con las disciplinas objeto de sus estudios e investigaciones.» En este sentido, el Instituto organizará coloquios en los que se reúna un pequeño grupo de personalidades de los medios universitarios y científicos, junto a miembros de los departamentos interesados en el tema de forma especial. Los coloquios, cuyos temas se determinan en estrecha relación con los puntos elegidos en los programas de investigación, permiten al Instituto, que no pretende permanecer replegado sobre sí mismo, adquirir los conocimientos indispensables en torno a los trabajos realizados en el exterior, haciendo conocer mejor al mismo tiempo sus propios trabajos.

Se han celebrado ya dos coloquios, el primero tuvo lugar los días 28 y 29 de octubre de 1976, centrándose en los objetivos nacionales, las políticas de intercambios comerciales, las tasas de cambio y el futuro del orden económico internacional. El segundo se remonta al período del 13 al 17 de noviembre de 1976, estudiándose en él los modelos de gobierno y de forma particular el problema de las «sobrecargas gubernamentales». A lo largo del año 1977 se encuentran previstos tres coloquios que tratarán de las nuevas perspectivas de un derecho común europeo, de los problemas metodológicos y prácticos de la historia de la integración europea y de la división del poder entre el Parlamento y el Gobierno.

El Instituto continúa gestionando de forma muy activa la constitución de una biblioteca que se encuentra dirigida por el señor K. Humphreys, y para la cual se ha previsto un fondo mínimo de ciento cincuenta mil volúmenes. En el momento actual casi veinte mil libros, quince mil volúmenes de periódicos y novecientos títulos de periódicos de uso normal se encuentran ya ordenados y a disposición de los lectores. La biblioteca dispone de un ordenador que permite proceder a la adquisición y catálogo de los documentos, por una parte, al suministro de las informaciones bibliográficas necesarias para la comunicación de los documentos, por otra. Se encuentra reconocida como centro de documentación europea, e igualmente se ha iniciado el desarrollo de una colaboración con las grandes bibliotecas de Florencia, con las que se han concluido acuerdos.

Durante la ceremonia de inauguración del Instituto Universitario Europeo, el Presidente de la República Italiana ha resaltado la importancia y particular misión del Instituto en relación con la civilización europea, «El Instituto Universitario Europeo, concebido como centro de cultura del más alto nivel, de estudio e investigación superior, y al mismo tiempo instituto europeo como forma de afirmar su particular carácter, dife-

rente de las actuales universidades nacionales de los demás países, se relaciona desde un plano ideal con el espíritu que animaba a las primeras grandes universidades de la Edad Media, como las de Bolonia y París, que constituyeron auténticos centros de promoción y formación de una cultura internacional universal, puntos de encuentro de estudiantes y profesores de todas las regiones de Europa y que contribuyeron de manera determinante a la formación de un patrimonio común de la civilización».

## LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE LA INTEGRACION EUROPEA

Manuel MEDINA \*

### 1. LA VOCACION EUROPEA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Pocas instituciones hay de raigambre tan europea como la Universidad. Las primeras universidades se crearon en la Europa del siglo XII, aglutinando profesores y alumnos que en determinadas ciudades habían constituido una «universitas magistrorum discipulorumque». Aunque los orígenes de las universidades europeas se encuentran relacionadas de algún modo con el prerrenacimiento medieval y la aparición de los primeros estudios filosóficos independientes (Abelardo y los orígenes de la Universidad de París), las fechas que se suelen dar para el nacimiento de las universidades son más recientes, fijándose en su reconocimiento por alguna autoridad espiritual (el Papa) o temporal (el rey). Así, las fechas para las primeras universidades españolas son las de 1212 para la de Palencia, 1215 para la de Salamanca y 1260 para la de Valladolid, según los decretos reales de reconocimiento oficial de estudios generales ya existentes en dichas ciudades (1). La Universidad surge en la Europa occidental antes de la aparición de los Estados nacionales, cuando la Cristiandad se consideraba aún como unidad, continuación del Imperio Romano de Occidente bajo la doble dirección del Papa y del Emperador. Conectada a la Iglesia, la más universal de las instituciones medievales, la Universidad se concibió desde un principio como transnacional, de tal modo que el propio concepto de nación surge en la Universidad para designar a un grupo de estudiantes de un mismo origen. Sólo con la Edad Moderna y la aparición de los Estados nacionales acaba el carácter transnacional de la Universidad, pero esta «nacionalización» de la Universidad coincide también con su decadencia. Hay que esperar al siglo XIX y la aparición de un nuevo internacionalismo para que la Universidad europea vuelva a renacer.

España y su Universidad, en cuanto partes integrantes del Occidente medieval y su cultura, aparecen incorporadas desde fecha temprana al movimiento intelectual de la Universidad europea. En el siglo XII, el arzobispo don Raimundo de Toledo creó el Colegio de Traductores en dicha ciudad, que dio a conocer en Occidente la ciencia greco-árabe y contribuyó así de modo importante al primer renacimiento en plena Edad Media (2). Otro arzobispo de Toledo, el cardenal don Gil de Albornoz, fundó en el año 1367 el Colegio Español de San Clemente en Bolonia, que todavía subsiste, y que ha permitido durante seis siglos a un selecto grupo de estudiantes españoles ampliar sus conocimientos en una de las más antiguas y prestigiosas universidades (3). No era Bolonia, desde luego, la única Universidad europea a la que acudían estudiantes españoles. Así, el dominico Francisco de Vitoria, primer teórico del Derecho Internacional, pasó siete años de estudio en París (4), y quizás a esta experiencia extranjera deba nuestro teólogo-jurista su visión ecuménica del derecho de gentes.

\* Catedrático de Derecho Internacional, Universidad de La Laguna.

(1) ALBERTO JIMENEZ: *Historia de la Universidad española* (Madrid: Alianza Editorial, 1971), págs. 43 y sigs.; RAMON MARIA ALLER, *La política en la Universidad* (Madrid: Doncel, 1975), págs. 27 y sigs.

(2) JIMENEZ, págs. 22 y sigs.; ALLER, pág. 32.

(3) JIMENEZ, págs. 113 y sigs.; ALLER, pág. 33.

(4) Vid., entre otras, A. TRUYOL y SERRA: *Los principios del derecho público en Francisco de Vitoria* (Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1946), y la edición crítica de su *Relectio de Indis*, por L. PEREÑA y otros, «Corpus Hispanorum de Pace», Vol. V (Madrid: C.S.I.C., 1967).

Aunque el siglo XVI marca el inicio del alejamiento de España de la Europa septentrional y reformista, todavía durante el reinado de Carlos V se mantienen lazos culturales importantes entre nuestro país y la inteligencia ilustrada renacentista. Señalemos los nombres de los erasmistas españoles Alfonso y Juan de Valdés y de Luis Vives (5), así como el médico Miguel Servet, quemado en Ginebra por la intolerancia de Calvino. El médico segoviano Andrés Laguna, graduado por Salamanca y Toledo, estudió a mediados del siglo XVI en Colonia y Bolonia, fue médico del Papa Julio III, traduce obras de autores científicos griegos y deja un *Manual de Anatomía* (6). Sólo con Felipe II, la intolerancia regia contrarreformista se decide a cortar los lazos internacionales de la Universidad española. Por una Pragmática de 22 de noviembre de 1559, fechada en Aranjuez, Felipe II prohíbe a sus súbditos que salieran de sus reinos «a estudiar, ni enseñar ni aprender, ni a estar ni residir en Universidades, Estudios ni Colegios fuera de estos Reynos» (7). Sin embargo, aún durante el reinado de Felipe II, en las postrimerías del siglo XVII, la Universidad española produce una figura de ámbito europeo, con el jesuita Francisco de Suárez, profesor de artes en la Universidad de Alcalá, y de teología en las universidades de Salamanca y Roma, en 1597 es designado profesor de teología en Coimbra, desempeñando en ella la cátedra hasta su muerte veinte años más tarde (8). Suárez es, entre otras cosas, el mayor exponente de la teoría contractual del poder político, y su concepción ejercería influencia sobre el «Contrato social», de Rousseau, a través del pensamiento del abate de Saint-Pierre, a cuya obra dedicó el pensador ginebrino parte importante de su vida (9).

Suárez en Coimbra y Vitoria antes en Salamanca han hecho una importante contribución al pensamiento político y jurídico, con la elaboración de los cimientos del moderno derecho de gentes y la preocupación por defender de la opresión a los pueblos colonizados. Las obras de Vitoria y Suárez, así como la del dominico Bartolomé de las Casas en favor de los indios (10), fue el resultado de un movimiento intelectual en el seno de la Universidad de Salamanca, inspirado por los ideales humanistas de los tiempos. Esta obra se tradujo en una importante legislación de Indias protectora de los derechos de los pueblos colonizados, y sentó las bases del pensamiento descolonizador occidental (11). Entre otras cosas, los españoles llevaron a América la institución universitaria: Treinta años después de la conquista se estableció la Universidad de México, con los mismos estatutos de la de Salamanca, y a ella siguieron pronto otras universidades, en Mérida de Yucatán, Chiapas, Guadalajara, Santo Domingo, La Habana, Santa Fe de Bogotá, Quito, San Marcos de Lima, Cór-

(5) Cf. JIMENEZ, págs. 196 y sigs.

(6) *Ibid.*, págs. 204 y sigs.

(7) *Ibid.*, págs. 207-209.

(8) Entre otros, vid. HEINRICH ROMMEN: *La teoría del Estado y de la comunidad internacional en Francisco Suárez*. Estudio preliminar de E. Gómez Arbolella y trad. de Valentín García Yebra (Madrid: Instituto Francisco de Vitoria, C.S.I.C. Buenos Aires: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Instituto de Derecho Internacional, 1951), y el estudio preliminar de LUCIANO PEREÑA a la edición crítica del *De legibus* de Suárez, I. *De natura legis*, «Corpus Hispanorum de Pace», Vol. XI (Madrid: C.S.I.C., 1971).

(9) Cf. nuestra recensión sobre el «Corpus Hispanorum de Pace» *Cuadernos hispanoamericanos*, n.º 228 (diciembre 1968), págs. 824 y sigs.

(10) Vid. entre otros, VIDAL ABRIL: «Bartolomé de las Casas en 1976: «Balance y perspectivas de un Centenario», *Arbor*, n.º 361 (enero 1976), págs. 27-46; CELESTINO ARENAL: «Consideración jurídico-internacional de los pueblos infieles en la escuela española del derecho de gentes de los siglos XVI y XVII» (Tesis Derecho Complutense, no publicada, Madrid 1974) cf. los *Tratados* de Las Casas, edición del Fondo de Cultura Económica. México, 1965.

(11) Cf.: CAMILO BARCIA TRELLES: *Interpretación del hecho americano por la España universitaria del siglo XVI* (Montevideo: Institución Cultural Española del Uruguay, 1949); JOSEPH HOFFNER: *La ética colonial española del Siglo de Oro* (Estudio preliminar de A. Truyol y Serra; traducción de F. A. Caballero. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, 1957); A. TRUYOL y SERRA: «Die Grundlagen der völkerrechtlichen Ordnung nach den spanischen Völkerrechtsklassikern», *Heidelberger Jahrbücher*, II (1958), págs. 53-67. Vid. también la selección de textos de MARCEL MERLE y ROBERTO MESA: *El anticolonialismo europeo. Desde Las Casas a Marx* (Madrid: Alianza Editorial, 1972).

doba de Argentina, Trinidad de Buenos Aires, Chiquisaca, etc. (12). De este modo, la Universidad española, en los últimos siglos de su existencia, actuó de transmisora de la cultura europea al nuevo continente americano.

Pero tras la Pragmática de Felipe II, la Universidad española está condenada a muerte. Es cierto que durante la Edad Moderna pervivieron universidades en España. Sin embargo, el conocimiento en estas universidades había quedado apergaminado, encorsetado en las rigideces del dogma y el escolasticismo, sin apenas relación con el mundo real. Hay que reconocer que el fenómeno no fue solo español, y que durante toda la Edad Moderna se produce en toda Europa una decadencia general de las Universidades en favor de las academias y de otros centros de saber y estudio independientes. Las universidades pagaron prácticamente con su vida el nacionalismo que les quisieron imponer los soberanos. El lema de la Universidad de Cervera (fundada por Felipe V en 1717), «lejos de nosotros la funesta manía de razonar», se convertiría en el epitafio más apropiado para las pobres universidades que sobrevivieron hasta finales del siglo XVIII. En España, concretamente, el lugar de fermento intelectual que las universidades no supieron llenar pasó a ser ocupado por las sociedades económicas de amigos del país, impregnados de nuevo saber y de las nuevas preocupaciones de la Ilustración, aunque también es cierto que todavía en esta época no fueron las universidades españolas ajenas a las preocupaciones intelectuales de la época (13).

La Universidad española del siglo XIX es, prácticamente, una nueva institución, que sigue el modelo de las nuevas universidades francesas y ha recibido así, por ello, el calificativo de «napoleónica». Se trata de una Universidad fuertemente centralizada, dependiente de un Ministerio de Instrucción Pública y fiscalizada por el Estado. En cuanto producto de la sociedad liberal, la nueva Universidad española es también europea, y es en ella donde se inicia el retorno de España a la cultura europea. Pero el desarrollo de la nueva Universidad española no se debió simplemente a la clase política o a la burocracia del Estado liberal, sino a un movimiento intelectual que se desarrolla en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX en íntimo contacto con la mejor Universidad de su tiempo: la Universidad alemana. En 1843, don Julián Sanz del Río, profesor interino de la Nueva Facultad de Filosofía de Madrid, es comisionado por el entonces ministro de la Gobernación, Pedro Gómez de la Serna, para estudiar en Alemania. Sanz del Río sigue cursos en Heidelberg con dos discípulos del filósofo Krause, con una concepción deificadora de la humanidad. Sanz del Río vuelve a España imbuido del «krausismo», y propaga esta doctrina entre la juventud universitaria española (14). Su discípulo, Francisco Giner de los Ríos, crea la Institución Libre de la Enseñanza e impregna en su escuela la preocupación por recoger en España las mejores aportaciones de la Universidad europea: «de Alemania, la solidez de la investigación científica; de Francia, el amable humanismo universal; de Inglaterra, la formación enérgica del individuo; de Norteamérica, la audacia de los métodos pedagógicos» y de los países jóvenes y nacies, «la rapidez por ganar un puesto en la historia del día» (15).

(12) JIMENEZ, *op. cit.*, págs. 132 y sigs.

(13) G. M. ADDY: *The Enlightenment in the University of Salamanca* (Durham, N. C.: Duke University Press, 1966).

(14) JIMENEZ, págs. 312 y sigs.; ALLER, págs. 47 y sigs.; ELIAS DIAZ: «Sanz del Río y el krausismo español», *Cuadernos para el diálogo* (enero-febrero, 1969), págs. 39-40; JUAN LOPEZ MORILLAS: *El krausismo español* (México: Fondo de Cultura Económica, 1956); JOSE ANTONIO PEREZ RIOJA: «Un maestro y precursor: Don Julián Sanz del Río», *Revista de Educación*, año XXIII, n.º 243 (marzo-abril, 1976), págs. 19-27.

(15) VICENTE CACHO VIU: *La institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)* (Madrid: Rialp., 1962); MARIA DOLORES GOMEZ MOLLEDA: «Giner y la juventud universitaria de la revolución», *Revista de Educación*, año XXIII, n.º 243 (marzo-abril, 1976), págs. 5-18.

Una de las aportaciones de la Institución Libre de la Enseñanza a la cultura española fue la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creada por el gobierno en 1907, y cuyo secretario perpetuo fue don José Castillejo, catedrático de Derecho romano de la Universidad central y destacado miembro de la Institución. La Junta se proponía precisamente el intercambio con universidades extranjeras, concediendo, entre 1907 y 1934, 1.594 becas para estudios en el extranjero en los sectores más variados, desde medicina, ciencias e ingeniería hasta derecho, bellas artes y pedagogía. Entre sus becarios figuraron los literatos Antonio Machado y Ramón Pérez de Ayala, los filósofos Ortega y Besteyro, el pedagogo Manuel Bartolomé Cossío, los juristas Azaña, Cuello Calón y Fernando de los Ríos, el médico Teófilo Hernando y el matemático Rey Pastor (16). El impacto de este programa de becas fue impresionante en la Universidad y en la cultura española, contribuyendo a una mayor formación en todos los campos y a una permanente europeización de la cultura española. Otro sector de actividad de la Junta se llevó a cabo por la Residencia de Estudiantes de Madrid, dirigida por Alberto Jiménez Fraud. La Residencia, además de constituir una casa para intelectuales e investigadores, contando incluso con laboratorios propios, fue el centro de acogida en España de destacadas personalidades extranjeras, como Albert Einstein, Madame Curie, Henri de Bergson, John Maynard Keynes y H. G. Wells (17). Poco antes del estallido de la guerra civil de 1936-1939, la Universidad española estuvo todavía a punto de prestar un gran servicio a la cultura europea, al ofrecer sus aulas a los emigrados de la Universidad alemana perseguidos por el fascismo hitleriano. El jurista Hans Morgenthau y el politólogo Hermann Heller se contaron entre los ilustres visitantes de esta Universidad española liberal en el momento en que nuevas hogueras de intolerancia se encendían en el centro de Europa. Pero el incendio también abrazó a España, y en 1936 se cerró, de modo cruel, una de las etapas de la Universidad española de mayores vuelos y de mayor integración con la cultura europea.

## 2. DE LA CRISIS ESPAÑOLA Y EUROPEA A LA NUEVA UNIVERSIDAD EUROPEISTA

La guerra vivida de 1936-1939 supuso una auténtica decapitación de la Universidad española. Amén de los numerosos profesores que perdieron la vida a mano de uno u otro de los bandos contendientes, el exilio universitario fue masivo durante el período de la guerra civil. Este exilio, dirigido primero a Europa, fue forzado luego hacia el continente americano a consecuencia de la crisis política general europea y del triunfo de los nazis entre 1940 y 1944. La valiosa emigración intelectual española se vio pronto aislada de España tanto por la marcha de la guerra mundial como por el establecimiento de un nuevo «cordón sanitario» que pretendía defender a la «nueva España» del peligro de extranjerización. El cerco diplomático acordado por Naciones Unidas en 1946 no facilitó la reanudación de los contactos entre la «España peregrina» y la España interior. Sólo tras la firma de los Acuerdos hispano-norteamericanos de 1953 se propicia de nuevo una política de apertura de la cultura española, que personificó el entonces titular de la cartera de Educación, don Joaquín Ruiz-Giménez. A partir de 1953, hay que reconocerlo, se produce una especie de competencia entre

(16) GERMAN GOMEZ ORFANEL: «La junta para ampliación de estudios y su política de pensiones en el extranjero», *Revista de Educación*, año XXIII, n.º 243 (marzo-abril, 1976), págs. 28-47.

(17) LUIS GARCIA DE VALDEAVELLANO: «La residencia de estudiantes y su obra», *ibíd.*, págs. 55-63, y la misma versión de su director, ALBERTO JIMENEZ, *op. cit.*, págs. 427 y sigs.

el gobierno y las fuerzas de oposición por atar lazos con la cultura europea. Para el gobierno se trataba de superar el «cerco internacional» y mejorar su imagen en el exterior y ante la opinión pública nacional. Para la oposición y las personalidades liberales independientes, el contacto con Europa constituye un canal vital para la defensa de las libertades en el interior y una necesidad cultural de realimentarse de las fuentes de nuestra cultura. España ingresa en la U.N.E.S.C.O. y se adhiere el Convenio Cultural Europeo, lo que le permite colaborar con el Consejo de Europa en materia cultural. Se firman múltiples convenios de intercambio cultural y reconocimiento de títulos y diplomas con países europeos. La recuperación por el gobierno del Colegio español en París también constituyó un acontecimiento importante, pues estableció una vía de comunicación más con el exterior, destacando la labor de sus primeros directores, José Antonio Maravall y Antonio Poch.

Aunque Ruiz-Giménez fue depuesto en 1956 después de fuertes manifestaciones de estudiantes en Madrid, el proceso de apertura de la Universidad española y, con ella de todo el país, sería imparable hasta la muerte del general Franco en 1975. La Universidad de estos últimos veinte años sería una Universidad liberal y contestataria frente a un régimen que aparecía desfasado dentro del marco de una Europa democrática. Pero la Universidad fue también, por otro lado, uno de los focos de actividad del movimiento europeísta en nuestro país.

El movimiento europeísta español tiene antecedentes que se remontan al período anterior a la segunda guerra mundial. En España estuvo en los años de entreguerra el fundador del movimiento paneuropeo, el conde de Coudenhove-Kalergi, y en nuestro país se incorporaron al paneuropeísmo personalidades como Salvador de Madariaga, Miguel de Unamuno y Leopoldo Palacios (18). Ortega y Gasset dedicó especial atención al europeísmo (19), aunque en los últimos años de su vida adoptó una actitud mucho más pesimista con respecto a las posibilidades de una Europa política.

Después de la guerra civil española, en nuestro país se hizo oficial durante algún tiempo un cierto tipo de europeísmo emparentado con el «orden nuevo» que Hitler y Mussolini querían imponer en Europa (20). Pero, tras la derrota del Eje, y con motivo del «cerco» internacional contra el régimen del general Franco, el europeísmo fue durante bastante tiempo sospechoso de extranjerizante e izquierdista. Tímidamente, en los años cincuenta aparecieron algunas instituciones europeístas en nuestro país, principalmente bajo el patrocinio demócrata-cristiano, como el Instituto de Estudios Europeos de Barcelona, y la Asociación Española de Cooperación Europea de Madrid. En Salamanca, el profesor Tierno Galván fundó, en la propia Universidad y en su departamento de Derecho político, una Asociación para la unidad funcional de Europa; pero el gobierno consideró a este grupo como subversivo, y los profesores Tierno y Morodo fueron procesados, entre otros intelectuales, por asociación ilícita (21). Todavía en el año 1962, el gobierno confinaba o prohibía el regreso a España de un grupo de intelectuales y profesionales que habían participado en Munich en una reunión del Movimiento Europeo a la que acudieron también representantes del exilio como Salvador de Madariaga y Rodolfo Llopis, a pesar de que sólo unos meses antes el ministro español de Asuntos Exteriores, don Fernando María Castiella, había solici-

(18) Cf. COUDENHOVE-KALERGI: *Panuropa*, trad. castellana (Madrid, 1934).

(19) Cf. LUIS LEGAZ LACAMBRA: «El Derecho internacional en el pensamiento de José Ortega y Gasset». *Revista de Estudios políticos*, n.º 111 (mayo-junio, 1960), págs. 5-41.

(20) Vid. al respecto el libro de ANTONIO SANCHEZ-GIJON: *El camino hacia Europa* (Madrid: Ediciones del Centro, 1973).

(21) Entre las publicaciones del Departamento de Derecho Político de Salamanca destaca su *Boletín informativo*, que recogió algunas de las primeras publicaciones universitarias sobre el movimiento europeo. También la tesis doctoral de Raúl Morodo sobre «El Consejo de Europa» se inscribe en el marco de esta preocupación por la unidad europea.

tado formalmente la asociación de España a las Comunidades como paso previo a su eventual integración (22).

Las contradicciones en los dos últimos decenios del régimen del general Franco con respecto al tema de Europa y al tema universitario son notables, y en cierta medida siguen un curso paralelo. Por un lado, el gobierno se declara europeísta y prosigue ansiosamente negociaciones con la Comunidad dirigidas a conseguir un acuerdo de asociación o, al menos, un acuerdo comercial preferencial; por otro, rechaza enfáticamente la necesidad de toda adaptación en su estructura política interna para asociarse o ingresar en las Comunidades. También con respecto a la Universidad, el gobierno se muestra partidario de una política de expansión invirtiendo cuantiosas sumas en nuevas instalaciones universitarias y ampliando las dotaciones de profesorado; pero se opone a toda concesión en el plano de las libertades intelectuales, necesarias para la actividad creadora universitaria. Universidad y europeísmo son dos piedras de toque para la evolución política del régimen, y se produce de este modo una cierta simbiosis entre Universidad y europeísmo. A finales de la década de los sesenta, la causa europeísta contaba en España con más aceptación que en ningún otro país europeo, posiblemente, aunque quizá en pocos sitios resultara más difícil el acceso a Europa y su cultura. Los jóvenes profesores y graduados universitarios buscaban el contacto con Europa como forma de redondear su formación intelectual y humana. Algunas instituciones jugaron un papel importante a este respecto, entre las que cabe destacar el viejo Colegio español de Bolonia, y el Colegio de Europa en Brujas, creado también por inspiración de un español, Salvador de Madariaga.

### 3. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE LA REALIDAD EUROPEA ACTUAL

Pero el europeísmo de los universitarios españoles de fines de la década de los sesenta y comienzos de la década de los setenta tenía un cierto trucaje, y había en él una cierta ambigüedad, igual que la había en la política del gobierno con respecto a las Comunidades europeas. En gran parte, los sectores liberales universitarios utilizaban los ideales europeos como pantalla para defender sus propias concepciones democráticas en un momento en que no se perfilaba claro el futuro democrático del país. A Europa había que ir «porque sí», o, más bien «porque no» se quería continuar con un régimen no democrático. En realidad, faltaba en nuestra Universidad un conocimiento profundo de la experiencia europea, y el europeísmo convencido era sólo una pequeña minoría. Prueba de ello es la relativamente reducida bibliografía sobre las Comunidades europeas que aparece en España por aquellos años. Europa era, por un lado, un «pretexto» y, por otro, una «utopía», y por ello constituía un objetivo deseable para los españoles que nos veíamos cada vez más alejados de la nueva Europa comunitaria.

Con el establecimiento de un nuevo tipo de régimen político en España tras la muerte del general Franco, los españoles nos encontramos un poco perplejos y parpadeantes, sin comprender bien aún el alcance que el cambio político va a suponer para nuestra vida cotidiana y nuestro futuro internacional. Aunque el europeísmo continúa figurando en los programas de muchos de los partidos políticos existentes, ni el gobierno tiene una política clara, ni la llamada «oposición» puede ofrecer propuestas

(22) Texto de esta carta en A. TRUYOL y SERRA: *La integración europea* (Madrid: Tecnos, 1972), págs. 157-58, y J. y A. GARRIGUES y otros, *La participación de España en las Comunidades europeas* (Madrid: Tecnos, 1974), págs. 421-22.

concretas para la negociación con Europa. Está claro que los actuales partidos políticos, recién creados, no cuentan todavía con el aparato de estudios necesario para ofrecer alternativas concretas de gobierno en muchos aspectos y, sobre todo, en política exterior. Está claro también que los gabinetes de estudios de los ministerios sólo podrían ofrecer estudios burocráticos sin músculo político. En algún sitio hay que buscar recursos que permitan la aproximación efectiva de nuestro país a la realidad europea, y, como siempre, creemos que esos recursos sólo se encuentran en nuestras pobres y ya excesivamente sobrecargadas universidades.

En efecto, la Universidad española, a pesar de la gran crisis de 1936-1939, de los años de aislamiento y de las zozobras e incertidumbres de las dos últimas décadas, es la única institución que cuenta con el instrumental necesario para abordar el fenómeno europeo en su integridad. Por un lado, sus mejores cuadros se han formado en universidades europeas, y continúan manteniendo vivo el contacto con sus colegas ultrapirenaicos. Por otro, las universidades, aunque no ricas ni sobradas de recursos, cuentan con medios bibliográficos y estructuras de estudio y enseñanza que pueden constituir el semillero de una nueva cultura europea en España. Finalmente, no olvidemos que la Universidad sigue siendo por definición transnacional, y que mantiene su universalidad. A la Universidad española vinieron en los años difíciles los más destacados intelectuales de la vecina Europa, a pesar de la represión y de las prohibiciones. Todavía recuerdo la cara de asombro del profesor francés Maurice Duverger cuando, antes de dar una conferencia en la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid, veía pasar por delante de las ventanas del Decanato una columna de «jeeps» de la Policía Armada que venían a desalojar unas asambleas de estudiantes, y preguntaba si la policía venía a por él. En definitiva, aun en los momentos más duros, la Universidad española pudo ser paneuropea, y lo sigue siendo en la actualidad. El país debe aprovechar esos recursos, y la Universidad, generosa como siempre, estará dispuesta a compartirlos con el resto de la comunidad nacional.

En esta etapa nueva de la política interior y exterior de nuestro país con respecto a Europa, los aspectos organizatorios son muy importantes, y es deseable que la aportación universitaria al entendimiento con Europa encuentre pronto los cauces adecuados. Existe ya una cierta base institucional de cooperación a través de varias organizaciones internacionales. En primer lugar, nuestra pertenencia a la U.N.E.S.C.O. durante un cuarto de siglo nos ha permitido mantenernos en contacto con los grandes programas culturales emprendidos en el marco de las Naciones Unidas. España, como signataria del Convenio Cultural Europeo, viene también colaborando desde hace tiempo con el Consejo de Europa en este terreno. Las universidades españolas están representadas igualmente en la Conferencia de Rectores Europeos, y muchas asociaciones científicas internacionales incorporan a instituciones universitarias y profesorado español. Pero estamos ausentes de la construcción cultural de la Comunidad Europea, y muy especialmente de la Universidad Europea de Florencia. En alguna medida convendría subsanar esta laguna, buscando una cooperación de algún tipo con esta institución tan importante en la vida comunitaria, mientras preparamos el camino para la integración. Tampoco deberíamos olvidar nuestras relaciones con el Colegio de Europa en Brujas, con el que ya existen lazos informales a través de instituciones particulares.

En segundo lugar, hay que crear una estructura institucional interna del europeísmo en la Universidad española. Ni en la Universidad ni en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas existe un solo Instituto de Estudios Europeos, ni cursos oficiales de derecho europeo, economía europea o cultura europea. Se trata de una inmensa laguna que hemos de llenar pronto. Igual que existe un Instituto de Cultura

Hispánica y unos Estudios Iberoamericanos (en la Facultad de Ciencias Políticas), se impone la creación de un importante Instituto de Estudios Europeos y de unos Estudios Europeos en la Universidad que abarquen los más amplios sectores, desde la economía y la sociedad hasta la cultura y las lenguas de Europa. Es necesario, por último, formalizar en los programas profesionales de ciencias sociales, económicas y jurídicas cursos especiales sobre Europa y la integración europea.

Europa es algo más que instituciones y estructuras. Los progresos alcanzados en la integración europea no se han conseguido como resultado del trabajo frío de unos tecnócratas en los edificios comunitarios de Bruselas, sino gracias a la labor constante y decidida de movimientos de opinión nacionales dirigidos por líderes políticos responsables. No corresponde, desde luego, a la Universidad española llevar a cabo esa labor de movilización de la opinión y de los grupos políticos en pro de la unidad europea y de la participación en ella de nuestro país. Pero la Universidad española puede hacer un trabajo muy importante: la elaboración de una ideología cultural europea que complemente la labor de los políticos y de los medios de comunicación de masas. Si nuestra Universidad es un regalo de Europa, el mejor símbolo de reconocimiento con el que podemos responder a ese regalo es la sublimación del concepto de Europa y de una España europea, que responde en realidad a las raíces últimas de nuestra esencia nacional.

# POSIBILIDADES DE LA COOPERACION INTERUNIVERSITARIA EUROPEA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Julio R. VILLANUEVA \*

## INTRODUCCION

La Universidad ha sido considerada siempre como una plataforma de cooperación internacional. Las investigaciones científicas actuales, tanto en el campo de las ciencias básicas como en el de las aplicadas, no pueden desarrollarse nada más que a través de una colaboración entre diferentes universidades de diversos países. La cooperación a nivel internacional condiciona también la formación de los cuadros científicos y de especialistas, altamente cualificados.

Aceptando además que la pluridisciplinariedad es la clave de la organización de las Universidades, ya que en ella se ofrecen las mejores condiciones de cooperación entre representantes de los diferentes sectores científicos, el progreso científico en las mismas tiene lugar preferentemente gracias a la cooperación de estos especialistas de diferentes disciplinas. La cooperación y la acción común de las Universidades exigen la creación de las condiciones indispensables para su realización. Pero el reconocimiento de estos hechos no ha de ser suficiente, no basta, sino que ha de ir seguido de realizaciones prácticas. Los Rectores y Presidentes de Universidades están en cierto modo en la obligación de establecer las condiciones de acción conjunta para organizar las formas de cooperación, de acuerdo con lo que frecuentemente hemos oído en reuniones de la Conferencia de Rectores de Universidades Europeas. Las condiciones del mundo contemporáneo conducen, en efecto, a una cooperación internacional real y efectiva. La Universidad, parte integral de la sociedad, lo vive de una forma particularmente fuerte. Como luego mencionaremos, las condiciones particulares de la investigación científica, así como de la educación, arrastran al mismo tiempo el desarrollo y la cooperación universitaria a nivel tanto nacional como internacional.

Nuestra experiencia más reciente como miembro de la Comisión Permanente de la Conferencia de Rectores de Universidades Europeas nos dice que los miembros de la C.R.E. son ciertamente favorables al desarrollo y a la intensificación de una cooperación entre todas las Universidades europeas, lo cual es factor estimulante para el desarrollo de esta cooperación, aun sin pensar en las dificultades que puedan ir surgiendo. Algunas de estas dificultades ya han sido reseñadas en diferentes publicaciones de la C.R.E. y por ello no nos detendremos a analizarlas, aunque es preciso subrayar ya que existen y que algunas se presentan como casi insalvables, sobre todo cuando la cooperación tan deseada trata de extenderse a uno y otro lado del «telón de acero». Los problemas que actualmente se viven por razones políticas están planteando muy serias dificultades.

---

\* Rector de la Universidad de Salamanca.

El término de cooperación interuniversitaria, tal como indica el Rector de la Universidad de Niza, Prof. Jean Touscoz, en su obra «La Cooperation Scientifique Internationale» (París, 1973), puede ser entendido en un sentido un tanto estrecho y limitado, queriendo significar entonces las actividades de investigación, de transmisión de conocimientos, de formación profesional que dos o más Universidades de países diferentes desarrollan conjuntamente. Una cooperación así implica la definición de ciertos objetivos y la puesta en común por parte de las Universidades interesadas de ciertos medios, personal, material y créditos. En un sentido más amplio, el término de cooperación interuniversitaria que pueden mantener diferentes países designa todas las formas de colaboración, de información recíproca, de intercambio y de relaciones que desean establecer dos o más Universidades o algunos de sus elementos constitutivos, tales como Facultades, departamentos, laboratorios y unidades de investigación.

La cooperación interuniversitaria a nivel europeo se desarrolla dentro del marco de acuerdos múltiples de carácter bilateral o multilateral (Comunidad Económica Europea, Consejo de Europa, O.E.C.D., Comecon, Comisión Económica para la Europa de las Naciones Unidas, U.N.E.S.C.O., etc.) y la situación de cada Estado europeo presenta, en este aspecto, importantes particularidades. De su conjunto surgen una serie de dificultades para la puesta en práctica de esta cooperación, acentuadas por la existencia de dos bloques que representan la Alianza Atlántica (N.A.T.O.) y el Pacto de Varsovia, dificultades técnicas y políticas que necesitan forzosamente ser superadas, si de verdad se desea progresar en este campo.

Pero no queremos ya dejar de manifestar que nuestra constante preocupación por las relaciones internacionales, aprendida de nuestros maestros y fruto de las vivencias personales, nos estimula a escribir el presente artículo. Comenzaremos con una afirmación general: *Creemos firmemente que pocas cosas beneficiarias tanto a la Universidad española como el fomento de contactos científicos con grupos de otras Universidades y de centros de investigación europeos, bien a nivel de Universidad o de Facultad, por medio de acuerdos de intercambio y cooperación, como a nivel más restringido, por ejemplo, de departamento o de grupo, en donde los contactos personales entre científicos interesados en temas próximos o similares de investigación pueden ser muy beneficiosos.*

Hace algún tiempo se podía pensar que aún era válida la frase aquella de Cervantes cuando al referirse a las cualidades que deberían adornar a un buen gobernador decía que «debería tener una pata rota y estar en casa». Actualmente creemos que el buen gobernador universitario debe, por el contrario, aprovechar toda oportunidad que se le presente para conocer otras cabezas rectoras de Universidades y establecer relaciones científicas; estar informado sobre la marcha de otras instituciones de Enseñanza Superior y estar dispuesto a participar en todas aquellas reuniones y discusiones sobre problemas universitarios a las que sea invitado, tanto a nivel nacional como, sobre todo, internacional. Difícilmente se puede imaginar hoy en día un Rector de Universidad que no sea abierto en su carácter, comunicativo y, sobre todo, que no se interese por la evolución que los diferentes sectores universitarios van sufriendo, como consecuencia, principalmente, de las influencias que reciben de otras instituciones similares del extranjero. Al igual que a nivel internacional no se comprende la vida de ningún país aislado, tampoco se concibe actualmente ninguna Univer-

sidad que no mantenga unas amplias relaciones con el mundo universitario, más allá de las propias fronteras.

Las relaciones internacionales a nivel universitario pueden y deben ser un factor decisivo de desarrollo para nuestro país, en donde tanto tenemos que avanzar, y posiblemente aprender e incorporar, de la gran experiencia acumulada en las Universidades europeas y americanas, en diferentes campos. De ahí que seamos totalmente partidarios de estimular al máximo estas relaciones interuniversitarias, sobre todo a nivel europeo por razones de proximidad e históricas, al menos con algunos países. Otras razones también importantes para nuestro país son las que nos obligan a mantener relaciones estrechas con las Universidades hispanoamericanas.

Es interesante reseñar que la Conferencia de Helsinki sobre Seguridad y Cooperación abrió amplias posibilidades para una más extensa y profunda cooperación en muchos campos de actividad, incluyendo la educación y la investigación. De hecho, toda una sección del Acta Final de la Conferencia está dedicada a este tema.

Nos parece innecesario decir que nuestra Universidad napoleónica, de bajo nivel científico, ha estado un tanto aislada a lo largo de los últimos años, sin recibir del exterior la suficiente savia científica vivificadora para su cuerpo docente y de investigación, a diferencia de lo que ha venido ocurriendo en numerosas instituciones de Enseñanza Superior del extranjero. Este aislamiento de muchos de sus maestros y el envío también muy limitado de profesores más jóvenes no han permitido la saludable renovación y el fortalecimiento deseado de sus cuadros docentes. Otra cosa ha ocurrido, por ejemplo, en los cuadros investigadores del C.S.I.C., que, por razones que ahora no son del caso mencionar, han facilitado la frecuente salida de los investigadores, las invitaciones a científicos de otros países y la hibridación constante de ideas y proyectos de investigación nacionales y extranjeros. La estructura misma del profesorado universitario, con situaciones privilegiadas y un tanto cómodas de cargos vitalicios y la exclusiva dedicación a la docencia, sin muchas posibilidades y a veces sin un decidido interés de realizar investigación, son razones lamentablemente responsables de esta situación. La realidad es que este estado de cosas no conviene prolongarla; por el contrario, sería aconsejable y urgente realizar toda clase de esfuerzos para estimular proyectos conjuntos, contactos e intercambios científicos con personas, equipos y centros, principalmente de Europa por razones lógicas de localización geográfica.

### ¿COMO, CUANDO Y A DONDE DEBEN EFECTUARSE LAS SALIDAS AL EXTRANJERO?

A nivel universitario existen muchos momentos de la vida de un docente e investigador para salir al extranjero, tanto con el fin de realizar trabajos concretos de investigación como de conocer otros ambientes y adquirir relaciones profesionales, consideradas esenciales para la futura vida científica del profesor. En términos generales se podría decir que todos los momentos de la vida académica pueden ser aconsejables para efectuar visitas y estancias más o menos largas en centros extranjeros, desarrollar intercambios y establecer proyectos conjuntos de investigación científica. Sin embargo, creemos que al término del doctorado está el momento más adecuado para poner en práctica personalmente estas vivencias y estas relaciones con universidades europeas

y de otros países. En este sentido es fundamental tener en cuenta a los Estados Unidos, tanto por el desarrollo científico de sus Universidades y centros de investigación como por las facilidades existentes en España para hacer uso de los Programas Fulbright y de las oportunidades que proporcionan los tratados culturales existentes entre los dos países.

Desde hace quince años nuestros discípulos y colaboradores que van terminando sus tesis doctorales, y sobre todo después de doctorados, son enviados al extranjero para estancias de uno a tres años en centros universitarios importantes y los resultados son realmente espléndidos. A su regreso puede apreciarse en estos doctores el desarrollo de su personalidad científica y un mayor dominio de sí mismos y, además, han establecido unas relaciones científicas realmente prometedoras.

Hay una serie de puntos que deberían tenerse en cuenta a la hora de enviar a jóvenes recién doctorados al extranjero. El primero se refiere a la selección del lugar de trabajo, aspecto que conviene cuidar y que consideramos muy importante. En lugar de enviar a los colaboradores para que trabajen con figuras prestigiosas aisladas, es preferible buscar personas integradas en buenos equipos y en departamentos en donde se respire un buen ambiente de investigación y, a ser posible, dentro de una Universidad de prestigio. En estos centros universitarios, por ejemplo, de Cambridge, Heidelberg o Lovaina, el joven doctor, además de colaborar en un buen equipo científico, puede asistir a cursos, seminarios y conferencias de elevado nivel, participar en reuniones y establecer unas relaciones científicas que pueden ser decisivas en su vida. Estas actividades, a nuestro modo de ver, son extraordinariamente importantes para la persona en formación, algo que se vive y se asimila para luego tratar de reproducirlo, al regreso, en nuestras Universidades.

Como consecuencia de nuestras amplias relaciones científicas, otro aspecto que hemos cuidado bastante, y que en general nos ha proporcionado buenos resultados, ha sido enviar a trabajar a nuestros colaboradores con científicos distinguidos e importantes, pero a los que previamente habíamos tratado, bien durante nuestras estancias en el extranjero, en reuniones y congresos, o con motivo de invitaciones que les habíamos efectuado para venir a nuestro departamento con el fin de desarrollar conferencias o cursos.

Los que se encuentran en fase de salir a otro país deben esforzarse en lograr el mejor conocimiento posible del idioma correspondiente antes de dar el paso al extranjero. Esto, que pudiera parecer sin importancia, en muchos casos puede ser decisivo a la hora de aprovechar el tiempo, evitar malos ratos y «encajar» en el ambiente científico del centro que va a frecuentar. En todo caso, el conocimiento del inglés, si es posible hablado, en las áreas científicas puede facilitar enormemente las labores docentes e investigadoras, así como la comprensión de los colegas extranjeros.

No queremos, por último, dejar de mencionar cuán importante es tener una buena preparación científica al salir al extranjero, preparación que en buena parte debe proporcionar el doctorado bien efectuado y que facilita el dominio de un campo determinado y la seguridad en un trabajo de investigación. Suele ser práctica entre nosotros el enviar al extranjero, para largas estancias, solamente a colaboradores que previamente han efectuado su doctorado en nuestro país y que cuentan con una cierta experiencia en investigación. Únicamente en casos excepcionales, normalmente cuando no existen grupos de especialistas en el tema en cuestión en nuestro país, sugerimos el envío de posgraduados no doctores a Universidades extranjeras.

Por supuesto que lo que acabamos de exponer no se refiere a otra clase de salidas, siempre aconsejables, cuando se trata de ir a pasar temporadas cortas, por ejemplo, en el verano, a un determinado centro, y sobre todo si ello presupone la participación en un curso especializado. Diferentes organismos internacionales ofrecen cursos periódicos sobre temas monográficos interesantes, por ejemplo, de biología molecular, ecología, microbiología del suelo, etc., a los cuales se puede y se debe enviar colaboradores siempre que existan facilidades económicas y becas para ello. A título de ejemplo podríamos decir que la mayoría de nuestros colaboradores han asistido a cursos de alrededor de un mes de duración en el Instituto Pasteur de París o en el Centro de Biología de la Fundación Gulbenkian de Lisboa.

## LABOR A DESARROLLAR DESDE NUESTRO PAIS

Varias son las facetas a desarrollar en el terreno de los acuerdos entre nuestras Universidades y las correspondientes europeas. De ellas se podrían mencionar:

### a) **Acuerdos bilaterales entre Universidades**

Estos acuerdos, establecidos entre Universidades, sobre unas ciertas bases, prevén los intercambios de profesores, investigadores y estudiantes. Lo más corriente es que sean principalmente beneficiosos a nivel de Facultad o departamento, según las especialidades.

A este nivel suele haber también acuerdos para el desarrollo de proyectos de investigación conjunta en un tema determinado y que comprenden intercambio de visitas, de información y de materiales a lo largo de varios años y a veces la publicación conjunta de los resultados. En cierto modo, este tipo de intercambios cae de lleno dentro de los fines establecidos en la Declaración de Helsinki, en donde se propugnan los contactos entre Universidades europeas de uno y otro lado.

### b) **Acuerdos multilaterales**

La realidad es que esta clase de acuerdos múltiples, más que escritos en unas actas, se encuentran cubiertos por la práctica diaria mediante la organización de seminarios, reuniones y simposios, en donde están presentes miembros de un gran número de Universidades y centros de investigación.

### c) **Proyectos de investigación**

Es relativamente frecuente que miembros de una Universidad, a nivel de departamento, participen en proyectos conjuntos de investigación desarrollados simultáneamente en varios departamentos universitarios europeos. En nuestro país existen varios ejemplos de esta clase con proyectos realizados por departamentos de Universidades de Barcelona o de Zaragoza con varias del sur de

Francia. En definitiva, se trata de una clara colaboración entre individuos o grupos pertenecientes a algunos departamentos universitarios interesados en los mismos temas de investigación, colaboración que convendría estimular al máximo, ya que se considera altamente beneficiosa para ambas partes.

Dentro de esta área podrían incluir un cierto número de proyectos de gran envergadura, establecidos a nivel internacional, en donde participan con importantes sumas los Gobiernos, si bien son luego determinadas personas y equipos los que desarrollan los proyectos de investigación conjunta o una buena parte de ellos.

#### **d) Seminarios y simposios específicos**

Aunque ya hemos hecho referencia a este tema en el apartado b), resulta interesante resaltar ahora la importante función que desempeñan los seminarios y simposios que se pueden organizar periódicamente en algunas Universidades. Por ejemplo, el Imperial College, de la Universidad de Londres, organiza anualmente simposios de química sobre temas monográficos a los que concurren numerosos especialistas de todo el mundo, pero sobre todo europeos. Lo mismo podríamos decir de la Universidad de Dundee, en Escocia, que organiza periódicamente una reunión, ya famosa, de matemáticos a la cual asisten cada vez más de 200 especialistas.

#### **e) Otras formas de colaboración**

Varias otras son las formas de colaboración entre universitarios europeos que deben ser estimuladas y si es posible financiadas. La importancia de su función no pasa inadvertida y de lo que generalmente se adolece es de medios para ponerlas en práctica. Actualmente las Universidades españolas cuentan con fondos especiales, provenientes de los incrementos de tasas académicas, que pueden desempeñar una función importante en este terreno. Resulta, creemos, relativamente fácil para un Rector y su Junta de Gobierno fijar y dedicar unos fondos para el intercambio de sus profesores con los de Universidades europeas, cosa, por otro lado, muy aconsejable y conveniente. En este sentido, podemos decir que la Universidad de Salamanca ha establecido un fondo inicial de dos millones de pesetas anuales para financiar estancias de uno a tres meses de profesores-doctores en Universidades extranjeras. Además, se ha puesto en funcionamiento el «año sabático» previsto en sus estatutos para beneficio de sus profesores.

De acuerdo con nuestra experiencia en este campo, consideramos que es mucho más beneficiosa para una Universidad la colaboración informal entre profesores e investigadores, aspecto éste que debe ser fuertemente apoyado y financiado, que el establecimiento de acuerdos formales entre Universidades, que no siempre se consideran rentables. Este es el sentido general que predomina actualmente en la Universidades europeas y entre sus órganos rectores, ya que, con frecuencia, la existencia de unos acuerdos da pie a visitas de profesores poco o nada interesados en temas concretos y que «aprovechan» las estructuras de los acuerdos existentes para fines no siempre confesados. Por otra parte, se puede comprender la resistencia existente en las Universidades a la firma de convenidos amplios, teóricamente muy cooperativos,

cuando no se cuenta con fondos suficientes e importantes para mantener estos acuerdos y proporcionarles la vida y agilidad necesarias, si de verdad se considera interesante mantenerlos.

## ACUERDOS INTERNACIONALES A NIVEL DE GOBIERNOS

Comentario especial es el que nos merecen los acuerdos de cooperación cultural firmados a nivel de Gobiernos, que, a primera vista, pudieran parecer altamente beneficiosos y deseables. La realidad de la situación, luego, es muy distinta. Los intercambios, firmados a veces con gran ruido y presencia de la prensa, se quedan después en agua de borrajas, por emplear una expresión muy simple y rudimentaria, o cuando no, simplemente se malgasta el dinero. Además, se observa que a nivel de Universidades con frecuencia falta información; se puede decir por ello que los posibles interesados apenas pueden beneficiarse de estos acuerdos firmados y que sólo en teoría existen entre los diferentes países. Posiblemente, la firma de muchos de estos acuerdos es algo inevitable e incluso deseable, pero, insistimos, casi nunca funciona satisfactoriamente. Para esa necesaria información entre los posibles interesados sería interesante que a nivel de los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación y Ciencia, que son los Ministerios generalmente implicados en estos acuerdos, se confeccionara anualmente una publicación, en forma de boletín, que adquiriese amplia difusión en las Universidades. Otra cosa importante a tener en cuenta sería que la cuantía de las becas y ayudas para los intercambios estuviesen actualizadas y permitiesen vivir dignamente a los interesados, en el país adonde se trasladan, para así poder desempeñar cumplidamente la misión que tenían pensado desarrollar.

## FORMA DE DESARROLLAR LOS ACUERDOS CIENTIFICOS Y PUNTOS A TENER EN CUENTA

De particular interés pueden ser los términos en que se redacten los acuerdos entre diferentes instituciones, sobre todo cuando se trata de temas científicos. Pueden ser definidos los temas del programa de investigación conjunto susceptible de modificaciones efectuadas por mutuo acuerdo a lo largo del tiempo. Los centros científicos que llevan a cabo estos programas conjuntos de investigación deberían coordinar, por escrito, los planes de trabajo en donde se hagan constar aspectos como: Objetivos de las investigaciones, formas de cooperación, obligaciones contraídas por ambos lados, fechas límite para ultimar temas particulares de investigación y por último deberán figurar las personas responsables del propio avance del trabajo en cooperación. Suele ser costumbre especificar también los campos de cooperación que pueden ser recomendables desarrollar, por ejemplo, el de la biología marina, nutrición animal, control biológico de insectos, arqueología, etc.

Una vez finalizado el trabajo de investigación conjunto sobre un tema específico, los centros científicos interesados de ambas partes deberán intercambiar los resultados de estas investigaciones para pasar, en una última fase, a la publicación de los mismos, cosa que se deberá hacer únicamente cuando se tenga el consentimiento de ambas partes.

Se considera conveniente fijar encuentros periódicos de delegaciones de ambos países, que podrían tener lugar alternativamente en una ciudad de cada país y con el propósito específico de: Analizar el estado de la cooperación en ese momento y sus perspectivas, evaluación de los resultados de la cooperación, fijación del ámbito y forma de la cooperación científica de acuerdo con las necesidades actuales, definición de todos los métodos y condiciones de financiación necesarios para cubrir las obligaciones mutuas que van surgiendo de la cooperación. Puede ser también, por último, interesante el intercambio de experiencia en las formas de planificar, organizar y administrar programas de investigación en ambos países.

Con el fin de comprobar la cooperación mencionada anteriormente, las instituciones interesadas pueden convenir un intercambio de científicos. Las decisiones sobre la designación de los científicos que han de participar en el programa de intercambio deberán ser tomadas por la institución del país que va a efectuar el envío de los delegados. El intercambio de científicos ha de servir principalmente para la realización de los planes de trabajo conjuntos. El límite de los intercambios, el procedimiento de la designación de candidatos y la regulación financiera pueden hacerse constar en alguno de los anexos del tratado o del acuerdo. Estos acuerdos podrán ser válidos por el tiempo fijado y podrán ser renovados de forma automática por el mismo período de tiempo si se especifica así expresamente en los acuerdos y siempre que los mismos no sean denunciados por alguna de las partes firmantes del mismo, cosa que de hacerse lo será, por ejemplo, con seis meses o un año de antelación a la expiración del proyecto. Al final del acuerdo se consignará la fecha del comienzo del trabajo en cooperación, acompañada de las firmas de las autoridades con capacidad jurídica para hacerlo.

## ACUERDOS TIPO DE «JUMELAGE» ENTRE UNIVERSIDADES

Las relaciones formales entre las Universidades pueden ser muy diversas. Varios son los temas que suelen ser objeto de estudio y de concierto a la hora de establecer acuerdos entre las Universidades e instituciones científicas. Mencionaremos algunos de los que suelen aparecer con más frecuencia:

- a) Se fijará la duración y extensión del acuerdo y si ésta va a cubrir aspectos de investigación y de enseñanza.
- b) Se preverán en sus presupuestos las cantidades necesarias para atender los acuerdos que se fijen.
- c) Cada una de las Universidades comunicará a la otra cada año, al comenzar el curso académico, la información necesaria y aconsejable para mantener al día los acuerdos.
- d) Se fijará el número de profesores que cada año van a ser objeto de intercambio para pronunciar conferencias, desarrollar cursos o realizar investigaciones sobre temas previamente acordados. Se fijarán las condiciones de desplazamiento y estancia de los interesados.
- e) Si el acuerdo cubre también intercambio de alumnos, se fijarán las condiciones de viaje y asistencia en cada Universidad, así como el tipo de cursos y enseñanzas a seguir.
- f) Las Universidades se comunicarán recíprocamente las informaciones necesarias para el establecimiento de un cuadro de resultados obtenidos

en su colaboración. Es también frecuente que se tenga presente el intercambio de sus publicaciones y sus revistas científicas.

- g) Suele ser corriente que en los acuerdos se especifiquen los campos por los que una Universidad se interesa especialmente, por ejemplo, filología romana, arqueología, historia del arte o aspectos más relacionados con las ciencias naturales o con la moderna biología.
- h) A veces los acuerdos se extienden también a aspectos relacionados con los deportes, intercambiando equipos. También, a veces, se atienden intercambios culturales.

## PROGRAMAS DE COOPERACION EDUCACIONAL Y CULTURAL

Ya hemos hablado con anterioridad de los problemas que se suelen plantear en relación con los tratados o acuerdos de cooperación cultural, pero no por ello dejaremos de comentar, aunque sólo sea brevemente, algunos de los otros aspectos que se suelen tener en cuenta.

Los países interesados suelen fijar el número de becas a conceder, así como la extensión de cada una, especificando si es solo para estudiantes de licenciatura o alcanza también a los posgraduados. Suele fijarse el período mínimo de estancia de los becarios, así como la edad máxima para ser candidato. De hecho existen unos formularios que los interesados han de rellenar al solicitar la beca.

A veces, todas las becas o un número de ellas han de ser empleadas para asistir a determinados cursos en cada una de las Universidades. Estos cursos con frecuencia se desarrollan dentro de los denominados «Cursos Internacionales de Verano». Es frecuente que estas becas sean fundamentalmente para seguir cursos de lengua y literatura o de determinados aspectos culturales del país que recibe a los becarios. Las dos partes se comprometen también a estimular además la continuación de la cooperación entre sus respectivas Universidades, instituciones de Enseñanza Superior, asociaciones de investigación y otras instituciones científicas en los dos países.

Puede ser interesante prever el envío de algunos representantes de cada Universidad con el fin de estudiar sobre el terreno y familiarizarse con problemas específicos relacionados con la Enseñanza Superior o con la investigación, que pueden ser objeto de un posterior estudio para fomentar los intercambios en esos temas.

Será conveniente estimular los intercambios y la cooperación en ciertos campos que puedan tener un mayor interés, como pueden ser, por ejemplo, las ciencias sociales y de la educación, medicina, ciencias naturales y ciencias humanas.

Ambas partes deberán prever la cooperación entre los Consejos de Investigaciones, Academias, asociaciones científicas y culturales y otras instituciones.

Suele tenerse presente el compromiso de informar a cada una de las partes sobre congresos importantes, conferencias, seminarios y otras reuniones que puedan tener lugar en sus respectivos países, de tal forma que se haga posible el que los profesores, investigadores y expertos del otro país participen en estos actos culturales científicos.

Aunque las visitas de especialistas a los otros países deberán estar claramente especificadas en los tratados, se considera importante que un número

de estos especialistas sean del campo de la educación, con el fin de que puedan conocer la problemática del sistema educacional correspondiente.

Las dos partes deben comprometerse a estimular mutuamente, en las Universidades e instituciones de Enseñanza Superior de cada país, el estudio de la lengua y la literatura de los pueblos. Para mejor cumplir esta finalidad se aconseja el envío de libros y revistas a las respectivas bibliotecas en donde desea introducirse el idioma y la literatura, así como a otras de las principales bibliotecas. Si es posible, también se ha de tener presente el envío de libros de historia y geografía para su introducción en las escuelas, libros que pueden ir acompañados de algunos comentarios efectuados por expertos y ser enviados a través de cauces diplomáticos.

Otros aspectos que han de ser contemplados en los tratados serán los límites del intercambio de profesores y científicos, fijando la duración de las visitas, si han de ser por períodos breves o largos, y si pueden ser divididos en varias partes, esto tal vez de acuerdo con la naturaleza de los estudios. Se ha de especificar también el procedimiento para nombrar candidatos, disponiendo con tiempo de la información correspondiente, tal como: nombre, fecha de nacimiento, sexo, estado, título académico, nivel científico, posición, campo de especialización, puesto que desempeña, conocimiento de lenguas, etc. El candidato deberá especificar la lista de centros científicos por los que el candidato está interesado, programa científico de su visita, fecha de llegada y tiempo previsto de estancia. Cuando se trata de desarrollar conferencias, se considera aconsejable enviar con suficiente tiempo la conferencia escrita o al menos un amplio resumen de la misma.

Por último, otro punto que merece especial consideración es el referente a la regulación financiera. Se establecerán claramente las cantidades a recibir por los candidatos designados, según se trate de visitas cortas o largas. Se especificará si está prevista la acomodación y si hay dietas para viajar dentro del país. No se deberá olvidar la previsión correspondiente a la asistencia médica en caso de una imprevista enfermedad o de un accidente.

## RELACIONES UNIVERSITARIAS A NIVEL EUROPEO

Si algún país podría servirnos de ejemplo, por lo que a relaciones interuniversitarias a nivel europeo e incluso al mundial se refiere, este país es sin duda Inglaterra. Los contactos son además fomentados y apoyados por organismos e instituciones, tales como el British Council y la Royal Society, de Londres. En particular esta última institución mantiene acuerdos de cooperación científica con grandes organismos del tipo de las Academias (sólo en el área de la Europa del Este son más de 10 las Academias con las que tienen acuerdos) y con Consejos de Investigaciones Científicas, entre los cuales puede citarse el C.S.I.C. de nuestro país. Estos acuerdos son establecidos con el fin de desarrollar relaciones científicas, teniendo en cuenta la experiencia práctica de las colaboraciones científicas y buscando principalmente el establecimiento de:

- a) Contactos científicos entre especialistas en las disciplinas científicas dentro de su mutua competencia.
- b) Intercambio de visitas de directores de investigación y de grandes proyectos.
- c) Intercambio de investigadores científicos.

Además, la Royal Society adjudica bolsas de viaje de fondos procedentes del Gobierno a muchos científicos que desean participar en seminarios y reuniones, así como a los que desean efectuar visitas individuales para fines específicos. No obstante, consideramos importante informar que los fondos de que dispone la Royal Society son limitados y con frecuencia tienden más a servir de «iniciadores» para estimular visitas e intercambios individuales, que han de ser apoyados y proseguidos después por los laboratorios y departamentos interesados, que a financiar unos intercambios fijos de cierta duración. En el caso de los países de Europa del Este, la Royal Society no sólo fomenta los contactos entre equipos de trabajo de las Universidades, sino que, sobre todo, facilita intercambios con equipos de las Academias en donde tienen lugar y se desarrollan la mayoría de los trabajos de investigación.

Al hablar de los contactos mantenidos a nivel de Universidades inglesas resulta también obligado mencionar la labor desarrollada por el Comité de Vicecancilleres de Universidades, equivalente a nuestro Consejo de Rectores, e incluso al papel desempeñado por las Universidades a nivel individual. A este respecto conviene recordar que el British Council publicó no hace mucho un «Survey of Academic Links», que cubría los acuerdos existentes con Universidades y Escuelas Politécnicas. La serie de acuerdos formales existentes con Universidades europeas es extensa, predominando los firmados con instituciones de Centro Europa, e incluso con las de países europeos del bloque oriental, entre los que existían más de 25 Universidades de Bulgaria, Checoslovaquia, Hungría, Alemania del Este, Polonia, Yugoslavia y la Unión Soviética.

Es interesante decir que la mayoría de los acuerdos eran en la forma de intercambios de visitas por miembros individuales de las Universidades, efectuados normalmente de manera informal, y establecidos a través de contactos personales, por razones de especialidad, contactos que siempre han sido considerados como los más fructíferos. Estas visitas de carácter individual suelen contar con el conocimiento y la aprobación previa de las Universidades interesadas. Por otro lado, un buen número de Universidades también cuentan con esquemas de intercambio de profesores, estudiantes e investigadores, por períodos que van de un par de semanas a un año. Algunos de estos acuerdos incluyen proyectos de investigación conjuntos que son financiados por cada Universidad participante.

Recientemente se ha informado que en la actualidad hay en la Unión Soviética más de 44.000 estudiantes extranjeros de niveles superiores y que más de 17.000 profesores e investigadores universitarios van al extranjero para programas de estudio e investigación. La mayoría de los intercambios se han establecido de acuerdo con los planes de cooperación culturales y científicos firmados por el Gobierno de la Unión Soviética con los Gobiernos de otros países.

## HACIA UNA UNIÓN DE UNIVERSIDADES EUROPEAS

Las ideas y proyectos encaminados a incrementar y fortalecer las relaciones internacionales de las Universidades europeas han sido objeto de especial consideración en las reuniones del Consejo de Europa, de la Conferencia de Rectores Europeos (C.R.E.), del Comité de Educación Superior de la U.N.E.S.C.O. y de otros organismos semejantes, celebradas en los últimos meses.

Concretamente la C.R.E. tiene como fin primordial promover la cooperación entre las Universidades europeas, siendo su vocación auténticamente universitaria, sin ningún tipo de restricción política, ni ideológica, ni económica. El concepto de Europa, para la C.R.E., es el meramente geográfico y ello explica que sea este organismo uno de los que más están trabajando en favor de estas relaciones internacionales a nivel universitario.

El Consejo de Europa, por su parte, en la reunión celebrada en Toledo el pasado mes de septiembre y dedicada de forma especial al estudio de la enseñanza del tercer ciclo en España, abordó reiteradamente el tema de las relaciones internacionales, pues el intercambio fecundo de estudiantes y profesores depende de unas bases previamente establecidas, que se trataban de actualizar y mejorar.

Objeto de especial debate están siendo las relaciones de las Universidades del Oeste de Europa con las de los países del Este. Este tema, que ocupó la atención de varias sesiones de la C.R.E. en Viena en junio de 1975, continuó discutiéndose, sin que todavía se vean claras perspectivas, durante la última asamblea de la C.R.E., celebrada el pasado mes de octubre en Atenas.

Entre las dificultades que parecen existir para el logro de una cooperación interuniversitaria figuran en muchos países las relaciones de las Universidades con sus respectivos Gobiernos, que a veces son extremadamente complejas y llenas de trabas burocráticas. Se ha propuesto que sería conveniente establecer un sistema de credenciales que permitiera a los científicos pasar libremente de un país a otro, cuando lo hiciesen con fines puramente científicos.

Los problemas de tipo económico tampoco son desdeñables y se piensa que los Gobiernos deberían financiar estos intercambios, ya que no basta con firmar acuerdos y estimular estas ideas, sino que hay que apoyarlas en su aspecto material, para que puedan llevarse a la práctica.

Finalmente, la falta de confianza y buena voluntad constituyen en muchas ocasiones el mayor escollo, y, sin embargo, su solución está en las manos de los directivos de las Universidades y organismos de Enseñanza Superior. Es preciso fomentar los contactos personales y las relaciones humanas y científicas entre los departamentos y luego extenderlas a nivel de Universidad. Los contactos entre rectores y directivos son de vital importancia para vencer estos temores y desconfianza aludidos. El problema de la lengua puede ser grave también en algunos casos, pero, sobre todo, en lo que se refiere a las relaciones con los países del Este.

Entre los países occidentales de Europa es evidente que el punto clave de las relaciones está en los contactos directos y por ello en la promoción de acuerdos bi o multilaterales entre las propias Universidades, mientras que en las relaciones con los países del Este, el fundamento de las mismas descansa sobre acuerdos gubernamentales que permiten o conducen a establecer contactos universitarios, más que contactos a nivel individual.

Dado que las dificultades económicas son en algunos casos el obstáculo o la limitación de una cooperación entre las Universidades, se ha propuesto que cada Universidad dedique fondos para promover la cooperación interuniversitaria, ya que se ha considerado que produciría importantes frutos para las propias instituciones.

En lo que se refiere a las relaciones entre los dos grandes bloques europeos, después de una encuesta realizada por la C.R.E. entre sus miembros, a pesar de la diversidad de las respuestas, se puede concluir que en la actualidad existen contratos entre las Universidades del Este y del Oeste de Europa, pero que son

raros y generalmente sobre temas muy precisos.\* Esta cooperación existente se hace más a nivel de departamento que de institución universitaria. Los acuerdos multilaterales son prácticamente inexistentes a nivel de Universidad, si bien existen en casos de conferencia o coloquio especializado.

La investigación en común entre Universidades sólo se hace mediante el intercambio de un determinado colaborador, profesor, investigador o estudiante de una Universidad occidental que va a una del Este, o al contrario. Apenas hay proyectos organizados en común acuerdo y la mayoría de ellos se hacen (Europa del Este bajo la responsabilidad no ya de una Universidad, sino de la Academia de Ciencias de Moscú, generalmente. La C.R.E. coordina en Austria los proyectos comunes existentes.

Las dificultades administrativas y financieras suelen ser obstáculos importantes para la cooperación Este-Oeste. Se ha observado que en bastantes casos los miembros del Este cancelan su contrato o asistencia en el último momento. Las Universidades de Polonia, unidas a instituciones de la mayor parte de los países europeos, pueden ser las pioneras en una cooperación multilateral.

Las relaciones entre las Universidades pueden ser muy diversas. Las directas, como las existentes entre las Universidades de Cracovia y Basilea o las de Amsterdam y Bucarest, toman la forma de acuerdos gemelos. Las relaciones indirectas pueden ser el resultado de acuerdos culturales establecidos entre dos Estados, tales como los firmados entre el reino de Noruega y la República Federal socialista de Yugoslavia, siendo éste el modelo más corriente actualmente en Europa. Con frecuencia, el acuerdo se hace entre instituciones científicas cuya colaboración puede arrastrar a veces consecuencias universitarias, como, por ejemplo, ocurre con el acuerdo entre las Academias de Finlandia y de Polonia.

El problema de la Educación Superior en Europa, ante los cambios de todo tipo que tienen lugar en nuestros días, preocupa a los encargados de encauzar las actividades universitarias y por ello en numerosas reuniones, como la celebrada por el Centro Europeo de Educación Superior (C.E.P.E.S.), perteneciente a la U.N.E.S.C.O. y con sede en Bucarest, durante el pasado mes de septiembre, se trata de intercambiar ideas y experiencias, mientras se discuten las conclusiones de la Conferencia de Helsinki sobre Seguridad y Cooperación en Europa. Los problemas fundamentales con los que se enfrentan las sociedades y los Gobiernos no radican sólo en lograr una mayor producción, sino en conseguir nuevas clases de valores. Y es creciente el interés que las autoridades académicas responsables de la Educación Superior de una nación ponen en analizar y valorar los cambios que ocurren en otros países. Los países europeos tienen mucho que aprender unos de otros en este sentido.

El sistema de Educación Superior se va haciendo cada vez más complejo y diversificado y un importante problema que surge es el papel de la Universidad con relación a otras instituciones de Enseñanza Superior. La docencia y la investigación han sido tradicionalmente la esencia de la vida universitaria. Sin embargo, últimamente, el contenido de estas funciones ha cambiado considerablemente. Una Universidad debe ser una fuente de sabiduría colectiva y de juicio crítico. Debe ser también un factor contribuyente a la estabilidad y la continuidad. Debe ser un punto de orientación en la continua búsqueda de nuevos valores y soluciones.

Por todo ello, las reuniones de la O.E.C.D. en París y otras similares de la

---

\* *N. de la R.* Véase datos sobre esta encuesta en este mismo número de la «Revista de Educación».

U.N.E.S.C.O. abordan con frecuencia el tema de las relaciones interuniversitarias no sólo ya a nivel europeo, sino a nivel mundial.

Recientemente tuvo lugar en Estrasburgo una reunión del Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa, en donde se estudió el tema de la equivalencia de los títulos y diplomas otorgados por las distintas Universidades y se examinó la posibilidad de llegar a un acuerdo entre los centros nacionales de información, en relación con las equivalencias de los estudios y los títulos, lo cual, a su vez, fortalecería las relaciones interuniversitarias a todos los niveles.

España no puede ignorar o estar al margen de estas corrientes interuniversitarias y es preciso que nuestra Universidad fomente estas relaciones con las demás Universidades y llegue a poder participar en acuerdos como el recientemente firmado entre los países del Mercado Común, según el cual los médicos podrán ejercer en cualquiera de los nueve países miembros y se está estudiando también la posibilidad de ampliar estos acuerdos a otras profesiones liberales.

La proximidad geográfica entre las diferentes naciones europeas, a veces la larga trayectoria de amistad entre los países vecinos y una tradición artística, cultural y científica que se ha nutrido en buena parte en las mismas fuentes, han establecido una antigua y sólida relación entre las Universidades de Europa. Con frecuencia esta relación surge no sólo de acuerdos oficiales entre los Gobiernos o entre las Universidades, sino de forma muy especial, y afortunadamente, es fruto de lazos y contactos personales establecidos entre docentes e investigadores de los diferentes países que se interesan por unos mismos temas. Es necesario, sin embargo, y esto es lo que se persigue insistentemente ahora en Europa, extender y fomentar estos contactos, buscando fórmulas y criterios para su institucionalización y generalización, así como para el eventual perfeccionamiento de los existentes. Se pone especial interés en fomentar el intercambio de profesores e investigadores, de conferenciantes y lectores, así como de las personas responsables de organizaciones científicas o culturales en los diferentes países. Todo lo encaminado a favorecer el intercambio de misiones, la concesión de becas, la difusión de documentación científica, la realización de programas de investigación científica y técnica por equipos conjuntados de diferentes países, debe ser decididamente apoyado. Por último se deberá tender al reconocimiento y equivalencia de títulos universitarios, entre los diferentes países, aspecto en el que, como ya hemos dicho, se están dando importantes y trascendentales pasos.

## POSIBILIDADES DE COOPERACION INTERUNIVERSITARIA DESDE ESPAÑA

Después de la exposición de los aspectos relacionados con la cooperación entre las Universidades, comentaremos algunos puntos de vista concretos sobre nuestras posibilidades en esa siempre aconsejable cooperación a nivel europeo. En este campo creemos que las posibilidades existentes son muchas y extraordinariamente interesantes, e incluso podríamos decir que las posibilidades que existen están a falta de desarrollo y ampliamente sin explotar, lo cual no deja de ser lamentable.

Esta situación se debe, como en tantos otros campos, a la falta de organización de que se hace gala y que por desgracia padecemos. No es raro que falte información en las Universidades sobre las posibilidades de establecer intercambios, así como de las becas existentes. Tampoco es raro que la información adecuada, obtenida como consecuencia de la participación de algún delegado

español, bien del Ministerio o del Consejo de Rectores o de otro organismo, en alguna importante reunión internacional, no trascienda o se quede en el olvido. Por estas causas, pasado algún tiempo, estas posibilidades se pierden o no se utilizan por desconocimiento de los jefes de los departamentos universitarios o por falta de esa imprescindible información adecuada. Para paliar esta situación que, como antes apuntábamos, consideramos lamentable, estimamos que sería muy conveniente proceder a publicar periódicamente una especie de boletín en donde se informase, a nivel de departamentos universitarios, sobre las posibilidades existentes para profesores y alumnos de utilizar las facilidades de intercambio y visitas a centros extranjeros que proporcionan los acuerdos existentes.

Actualmente existe a nivel de Ministerio de Educación y Ciencia una Subdirección General de Cooperación Internacional que se ocupa de la mayoría de los contactos internacionales tanto científicos como universitarios, pero su labor no ha llegado a difundirse suficientemente en las Universidades.

Desde otro punto de vista, creemos que mucho se podría hacer a nivel de Universidades, si en los presupuestos existiese obligatoriamente y de forma expresa una partida reservada para el fomento de intercambios tanto de profesores como de alumnos con Universidades, por ejemplo, del área europea. Sería sin duda, como ya hemos dicho anteriormente, grandes los beneficios obtenidos a nivel de país para elevar el nivel de investigación y salir de ese cierto abandono científico y de la rutina existente en los departamentos. Si por razones de edad no hacen uso de estas facilidades existentes para salir al extranjero los profesores más maduros, al menos creemos que la salida de los más jóvenes forzaría en cierto modo a una revisión de la situación, a una actualización de las enseñanzas y una mejora y elevación general de los niveles docentes y de investigación.

Particularmente, y como consecuencia de nuestra experiencia, tanto a nivel de jefe de departamento como de rector de Universidad, creemos que existe verdadero interés en varios países europeos por extender y fomentar las relaciones científicas con las Universidades españolas. El Consejo de Rectores de nuestro país se ha reunido en los dos últimos años en tres ocasiones con el correspondiente Consejo de Rectores de Francia, unas veces en España y otras en Francia, poniéndose bien de manifiesto, por lo que se refiere a este país, lo que acabamos de expresar. Tenemos información de que varias Universidades del sur de Francia tienen o desean establecer acuerdos con departamentos universitarios españoles. Pero aún hay más. En los últimos meses una delegación de personalidades de la vida académica, cultural y económica de Alemania Federal visitó algunas de nuestras Universidades con el fin de establecer acuerdos de cooperación y de intercambio. Concretamente, se ha llegado con nuestra Universidad a lo que ellos han denominado con gran interés «Proyecto Salamanca» y que prevé el establecimiento de unas relaciones cordiales con varios centros universitarios y de investigación de ese gran país que nos ha demostrado un desusado interés por España. Además, un grupo de rectores españoles está invitado por el Consejo de Rectores de Alemania para visitar aquel país en el próximo mes de octubre.

Hace algo más de tres años quedó perfilado otro gran proyecto con Inglaterra, después de que un amplio número de miembros del Consejo de Rectores español visitase aquel país, visita que iría seguida de otra semejante de vicescancilleres de Universidades inglesas al nuestro. Esta clase de reuniones, que podrían resultar extraordinariamente fructíferas para ambas partes, pero especial-

mente para nuestro país, a causa de ese aislamiento en el que, por razones que ya hemos explicado, hemos vivido durante la última época a nivel de Universidad, podrían ser estimuladas grandemente a poco interés que se pusiese en ello, bien a nivel de Ministerio de Educación y Ciencia como de las Universidades, de forma aislada o coordinadamente.

En nuestras visitas a países europeos con motivo de reuniones de la Conferencia de Rectores (C.R.E.), del Comité de Educación Superior e Investigación del Consejo de Europa o de la O.C.D.E., hemos podido comprobar personalmente el interés con que siempre se contemplan las relaciones con España. El pasado año, con motivo de la reunión de la C.R.E. en la Universidad de Munich, se nos ofreció la posibilidad de organizar una reunión de la Conferencia de Rectores de Universidades Europeas en España y se sugirió celebrarla en la Universidad de Salamanca o en una Universidad del área andaluza, Sevilla o Granada. La problemática existente entonces en nuestro país ante la perspectiva de las elecciones no aconsejaba aceptar la oferta en fecha próxima, por lo que fue pospuesta para, posiblemente, la primavera del año 1978.

Otra reunión de destacadas figuras directivas de Universidades y de investigación va a tener lugar en la Universidad de Granada en octubre de 1977, organizada por el Comité de Enseñanza Superior e Investigación del Consejo de Europa. En esta reunión se van a abordar una serie de temas del gran interés para la Universidad, si bien hay uno que destaca, especialmente en relación al asunto de que ahora nos ocupamos. Se estudiará la cooperación internacional entre las instituciones de Enseñanza Superior, tema que, por otra parte, provoca una preocupación y es objeto de discusión frecuente en reuniones internacionales de diferente índole.

Por último, podemos recordar que a principios de 1977 se celebró una importante reunión de la Asociación Internacional de Universidades, en Alejandría, y que en ella de nuevo un tema importante tratado fue la cooperación internacional a nivel de Universidades. También es frecuente que las reuniones periódicas de Ministros de Educación y Ciencia de los países europeos se ocupen del tema de la cooperación internacional en materia de Universidades. La Asociación de Universidades de la Commonwealth, en sus reuniones anuales, así como en su boletín, suele abordar reiteradamente el tema de la cooperación internacional entre las diferentes Universidades miembros de la Asociación.

España se beneficiaría bastante de la cooperación interuniversitaria europea, pero estimamos que se podría beneficiar aún más de las asociaciones y federaciones existentes actualmente en Europa. En los últimos años se han creado varias federaciones europeas de sociedades científicas que organizan numerosos congresos y reuniones, así como cursos especializados de elevado nivel, con lo que se ofrece la posibilidad de asistir a los científicos españoles, como pertenecientes a un país miembro. Estas reuniones, en su gran mayoría, tienen lugar en Universidades del área europea. Se podrían citar entre las asociaciones europeas a la Federación de Sociedades Europeas de Bioquímica (F.E.B.S.), ídem de Microbiología (F.E.M.S., etc.).

Solamente deseamos recordar que la reunión de la F.E.B.S. del año 1969 se celebró precisamente en España, en la Universidad Complutense, y fue organizada por la Sociedad Española de Bioquímica.

## COLABORACION EN INVESTIGACION SOBRE UNAS BASES NACIONALES Y EUROPEAS

Hemos tratado de poner de manifiesto hasta qué punto está adquiriendo importancia y trascendencia la colaboración interuniversitaria a nivel internacional. Pero cuando se habla de colaboración tanto a nivel nacional como internacional, uno se puede imaginar varias formas de trabajar en común. Un investigador aislado puede necesitar bibliotecas y servicio de computadores tanto a nivel nacional como internacional. Algunos temas son por su naturaleza más «internacionales» y necesitan, por tanto, de una mayor cooperación entre los interesados. Este es el caso de la oceanografía o de la meteorología, temas que tendrían muy poco sentido abordarlos sobre unas bases solo nacionales; y el investigador necesitará forzosamente materiales e información a una escala internacional.

Se ha dicho con frecuencia que toda la ciencia es internacional, de tal forma que en este sentido no será preciso promover el internacionalismo, ya que existe, crece y se desarrolla de forma natural. Por otro lado existen organismos oficiales de tipo del British Council, en Inglaterra o del C.S.I.C. y los Servicios Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, en España, que no sólo por razones científicas, sino también políticas promueven la colaboración internacional y el intercambio entre profesores, investigadores y estudiantes.

Finalmente existen lo que se han dado en llamar las «Big Science»; es decir, temas en donde los medios requeridos suelen rebasar los de una Universidad aislada o de una sola nación. Normalmente son temas que requieren la inversión de elevadas sumas económicas antes de que se puedan obtener algunos resultados. Uno de los ejemplos más obvios es el de la «física de alta energía». Se puede decir que en los años 1930 el equipo que se requería para investigar sobre física nuclear era de una escala que podían manejar las Universidades de forma individual. Desde la última guerra mundial, la situación ha cambiado tan drásticamente que ya muy difícilmente se puede realizar este tipo de investigaciones a nivel nacional, o si se hace, en muy pequeñas proporciones. La realidad es que actualmente este tema, sobre todo a nivel europeo, sólo puede ser abordado de forma cooperativa y solidaria entre las diferentes naciones, debido especialmente a los costes tan elevados, que incluso condicionan los problemas que pueden abordarse. La European Organization for Nuclear Research (C.E.R.N.). por ejemplo, actualmente gasta más de 600 millones de francos suizos por año y soporta la investigación de más de 2.000 físicos, la mayoría de ellos en Universidades europeas y en otros centros, constituyendo esto según parece, un gran éxito. Podrían mencionarse otros ejemplos similares de los que España forma parte, como es el caso de la E.M.B.O. para biología molecular y la E.S.R.O. para el espacio. Los beneficios que se están obteniendo a este nivel de colaboración internacional y especialmente europea parecen ser cuantiosos y constituyen la única vía para abordar de forma individual, pero cooperativa, determinados programas de investigación importantes y en los que los países europeos tenemos obligación moral de interesarnos y trabajar.

## LA MOVILIDAD DEL PROFESORADO

Un aspecto que, llegado este momento, conviene mencionar es el referente a la movilidad de los investigadores y del profesorado. De nada sirven establecer

y firmar acuerdos de cooperación internacional si luego, a nivel nacional, no se establecen bases de esta cooperación, dando a los investigadores y docentes las facilidades necesarias para los desplazamientos y previendo la dotación de los fondos necesarios para sufragar viajes y estancias en el extranjero. En este sentido es imprescindible atender las peticiones debidamente justificadas, tanto a nivel de Universidad o de centro como a nivel de los correspondientes Ministerios, y garantizar la participación y la asistencia de científicos españoles, y en algunas versiones hasta los estudiantes, en los Centros extranjeros en donde están interesados en trabajar. Se necesitan y hasta se aconsejan considerables esfuerzos para fomentar que jóvenes investigadores españoles salgan al extranjero en sus fases casi iniciales de investigación y de modo especial una vez terminado el doctorado. En estos momentos creemos que casi debería de ser una obligación la salida a un centro extranjero importante para conocer, como ya dijimos anteriormente, nuevas formas de hacer ciencia y Universidad y adquirir esas relaciones científicas que luego van a ser tan esenciales si de verdad quieren moverse en amplias zonas de la ciencia, esa ciencia que, como ya hemos dicho, no tiene ni reconoce fronteras.

En general, se puede decir que en Europa, actualmente, tanto la colaboración nacional como la internacional se encuentran en una fase de auténtico esplendor y goza de un magnífico estado de salud. Los signos que se aprecian con vista al futuro ofrecen una amplia perspectiva y son altamente estimulantes para una sincera y eficaz colaboración.

#### ¿HASTA QUE PUNTO UTILIZA O SE APROVECHA ESPAÑA DE ESTA COLABORACION EUROPEA E INTERNACIONAL?

Hemos querido tratar este tema aquí por considerarlo de gran importancia para nuestro país. Desde hace tiempo nos preocupa sobremanera la cooperación internacional, no tanto en su aspecto de establecer tratados o acuerdos con otros países, sino en lo que se refiere al beneficio que nosotros, como españoles, podríamos obtener de esta casi obligada colaboración internacional.

¿Estamos nosotros organizados y preparados para obtener estos beneficios? Es una pregunta importante que tendríamos que plantearnos necesariamente al llegar a estos momentos de cooperación, por ejemplo, inter-europea. Lo hemos dicho en otras ocasiones. Con frecuencia en España adolecemos de falta de organización nacional mínima y más aún a nivel internacional para tener una verdadera cooperación. Tenemos la impresión de que nuestra contribución económica, verdaderamente elevada, a los organismos internacionales universitarios y científicos, no obtiene su contrapartida de beneficios, seguramente a causa principalmente de una evidente falta de organización por parte de España. Se concede poca o ninguna importancia a la selección de nuestros representantes, a su competencia y, sobre todo, no hay luego una labor de continuidad. Con frecuencia se cambian y se designan nuevos delegados en muchos de estos organismos y así siempre se están «explorando» y «descubriendo» nuevas posibilidades, sin conseguir fijar una clara política nacional de acción a nivel internacional. El «despiste» y la ignorancia sobre los problemas a tratar es con frecuencia formidable y la falta de información que trascienda, relativa a lo que en esas reuniones se trató, creemos que raya realmente en lo increíble. En este estado de cosas, resulta poco menos que imposible esperar y menos lograr buenos frutos y ninguna clase de beneficios. El tema es para pensarlo y res-

ponsabilizar y responsabilizarse, estableciendo eficaces formas de contribución cara al futuro. Y si no nos corregimos, a lo único que se puede llegar, y de hecho así está ocurriendo, es a que nuestro país esté contribuyendo «generosamente» con grandes sumas de dinero al desarrollo científico en campos, por ejemplo, de esa «Big Science», de países europeos o de otras latitudes que nos llevan años luz en desarrollo científico y universitario.

Con ocasión del discurso de la ceremonia inaugural de la Conferencia Plenaria de la Conferencia del Consejo de Rectores (C.R.E.) celebrada en Bolonia en 1974, el entonces Presidente de la Conferencia, Prof. Albert E. Sloman, pronunció unas palabras que podrían ser el mejor colofón para el presente artículo tanto por el espíritu que el párrafo refleja como por la oportunidad de recordarlo. El Presidente Sloman decía así: «Las Universidades deberán mirar cada vez más allá de sus fronteras nacionales. Uno de los aspectos alentadores es aquel relativo a que las Universidades deben rebasar sus fronteras nacionales para asegurar así su vitalidad e incluso, tal vez, su supervivencia. La idea de la cooperación universitaria internacional no es nueva. El mundo académico y docente ha sido siempre un mundo sin fronteras y tanto la cooperación entre departamentos como entre individuos está extendida y es productiva. Sin embargo, la cooperación entre instituciones ocurre con menos frecuencia y es un asunto que precisa menos retórica y más acción. Resulta fácil la idea de la cooperación internacional a través de una conferencia o congreso, pero resulta mucho más difícil poner en práctica la idea en nuestras propias instituciones, al tratar de distribuir los escasos recursos disponibles. Actualmente se va estableciendo esta cooperación de manera más seria y eficaz entre diferentes instituciones europeas. Esto es, en parte, un reconocimiento de nuestra lamentable ignorancia acerca de lo que ocurre en tantas Universidades extranjeras y de nuestra incapacidad de aprovechar a través de experiencias propias las innovaciones y experimentos que se realizan fuera de nuestros propios países. En parte constituye también una frustración al no ver que se progresa para eliminar algunas de las barreras obvias que existen para la cooperación, para permitir, por ejemplo, una mayor libertad de movimiento de nuestros estudiantes y profesores para desplazarse de unos países a otros. En parte es también una creciente convicción de que el futuro de Europa descansa sobre la unidad más que en la división, de que no sólo sus metas económicas, sino también sus metas sociales de justicia, tolerancia, libertad y paz, pueden alcanzarse solamente si como naciones trabajamos juntos y nos convencemos de que las Universidades tienen un papel importante, posiblemente central para promover esta unidad. Pero, sobre todo, es tal vez el sentimiento de la aterradora vulnerabilidad de nuestras Universidades y el darse cuenta de que, ante un peligro común, debemos mirar a la comunidad de Universidades europeas como fuente de ayuda y apoyo. La gravedad potencial de la presente crisis ha dado un nuevo ímpetu, un nuevo carácter de urgencia, a la solidaridad y cooperación entre las Universidades de Europa».

# Otros estudios

## **FINES Y VALORES EN LA EDUCACION ACTUAL (II)**

Ernesto GONZALEZ GARCIA

### LOS VALORES EN LA EDUCACION ACTUAL

El ámbito de la existencia humana —la cultura— está determinada por la presencia de unas vigencias imperativas, de suyo estimables, que invitan de derecho a su realización. Es el mundo teológico de los valores, los cuales permiten a la persona humana trascender el nivel de la determinación física y proyectarse libremente en el horizonte de la moralidad.

Pocos campos más abonados a la reflexión axiológica que el de la educación. El quehacer educativo está siempre apuntando, consciente o inconscientemente, hacia un horizonte de valores: educar significa, de una u otra forma, optimizar las potencialidades de la persona. Ahora bien, lo «óptimo», lo «mejor», o sencillamente lo «bueno» son expresiones consensuales de valoraciones positivas y describen o prescriben conductas estimables, dignas de admiración y de realización.

El concepto y el término valor es, sin embargo, ambiguo o al menos polisémico: valor del soldado, la evaluación de un alumno, devaluación del dinero, el valor de los productos de mercado, y el valor de la justicia o la justicia como valor son evidentemente cosas distintas.

Al hablar de educación nos referimos naturalmente a los valores en un sentido estrictamente cultural, como metas cargadas de sentido que de suyo son atractivas, dignas de estimación y realización.

El campo de los valores se puede estudiar desde muchas perspectivas: económicas, políticas, sociales o puramente axiológicas. Esta última es la que ahora nos interesa. La axiología o filosofía de los valores está representada en la historia del pensamiento occidental principalmente por el filósofo alemán Max Sheler. Para Sheler el valor es un ser en sí ideal, objetivo, independiente del sujeto que lo valora. Los valores son los fines, las metas, los objetivos últimos de suyo apetecibles y estimables.

#### **1. Los valores educacionales en la historia: tránsito de una metafísica del ser a una dialéctica del devenir**

¿Cuáles han sido los valores, los objetivos dominantes en la historia de la educación? ¿En qué consiste la «mejoría» que la educación propugna? Educar, ¿para qué?

Cada época, de acuerdo con el complejo infraestructural de sus condicionamientos económicos y sociales, ha mantenido sus peculiares concepciones de la educación y sus valores dominantes.

Hasta hace muy pocos años todavía, bajo el horizonte de una filosofía escolástica y de una concepción fixista del ser y del hombre, se conceptualizaba la educación como un accidente de la *sustancia* hombre, que como tal realidad accidental podía existir o no existir sin que afectara esencialmente a la naturaleza humana. Todavía los manuales aristotélico-escolásticos al uso reiteran que el hombre, en cuanto sustancia, puede subsistir sin que en él haya incidido, ni incida, la educación; en tanto que la realidad adjetiva, accidental, sólo es perceptible en el hombre culto o cultivado. Más que un «ser» consistía en un «haber», en la posesión de determinadas cualidades o hábitos que dispongan bien al hombre en orden a la perfección de sus operaciones específicas. Esta interpretación resultaba válida en la perspectiva fixista inaugurada por los griegos y urgente, de una u otra forma, hasta la edad contemporánea.

Pero hoy las cosas han cambiado mucho. El tránsito de una sociedad estática a otra dinámica y aceleradamente cambiante y el consecuente paso de una metafísica del ser a una dialéctica del devenir ha hecho impacto en las propias concepciones antropológicas y, en consecuencia, en la filosofía de la educación.

El evolucionismo —con Darwin a la cabeza—, el vitalismo, Nietzsche, Freud y el propio Marx, el existencialismo, el personalismo y toda la filosofía moderna nos han puesto de relieve que la realidad humana, que todos nos sentimos ser, no es algo estático, un ser fijo, hecho, dado de una vez por todas. El hombre se concibe hoy bajo la dimensión de la temporalidad como una «existencia», como un «proyecto» que diría Ortega, un quehacer originario y personal del yo con las cosas que sólo es en la medida que se va haciendo. Vivir humanamente es realizarse en el tiempo, entre un pasado y un futuro, decidiendo en cada instante fugaz del presente lo que va a ser el siguiente. Como ha dicho Eric From «la vida entera del individuo no es más que el proceso de darse nacimiento a sí mismo; entrar en la vida es hacer a lo humano». (Le drame fondamental de l'homme: naître a l'humain.)

La educación, entendida en su sentido pleno como el «hacerse humano del hombre», según la definiera Kant, no puede concebirse como un mero accidente, algo prestado, no es un barniz sólo perceptible en el hombre «educado» culto o cultivado. El hombre, sustancialmente, es una realidad educativa del mismo modo que es una realidad social. Por eso todas las situaciones son educativas: haga lo que haga se está haciendo a sí mismo, es decir, se está educando o maleducando; cada uno actúa según es y va siendo según actúa. De aquí que la educación es la empresa humana por excelencia en cuya virtud el hombre «se hace» o deviene persona (1).

## **2. Los valores educacionales emergentes del entramado social contemporáneo**

Así las cosas y bajo esta nueva perspectiva dinámica de la educación cabe preguntarse de nuevo: ¿Cuáles son las metas, los fines, los valores que orientan hoy al quehacer educativo?

Ciertamente, nunca se ha tomado conciencia como en nuestros días de la urgencia de esta necesidad, sin duda porque no está satisfecha, porque está en crisis.

El sistema educativo institucional en los países desarrollados se convierte progresivamente en un monstruo de proporciones gigantescas. No sólo absorben los mayores porcentajes del presupuesto nacional (2), sino que más de la mitad de los funcio-

(1) Cfr. M. YELA: «Educación y libertad», Edt. Banco de Vizcaya, 1966. Idem, Arbor, 1956, pág. 131.

narios públicos de estos países pertenecen al sector docente (en Francia, por ejemplo, se prevé dentro de cuatro años el 60 % de los funcionarios lo serán del Departamento de Educación). Si a ello añadimos que el nuevo concepto de educación permanente compromete a toda la sociedad como «matriz educadora», nos encontramos con que la tarea nos afecta radicalmente a todos: no sólo por nuestros roles profesionales, de profesores o de alumnos, de padres o de hijos, de superiores o inferiores, sino fundamental y radicalmente por ser y para ser personas. Justamente el segundo postulado básico sobre el que se asienta el Informe de la Comisión Internacional de la U.N.E.S.C.O. (1972 y 1975), presidida por Edgar Faure, dice textualmente: «partimos de la creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación». Se trata —añade más adelante el Informe— de «reforzar la exigencia de la democracia que aparece ahora como el único medio de impedir que el hombre se convierta en esclavo de la maquinaria y como el único estado compatible con la presunción de dignidad que implican los logros intelectuales de la especie. «Esta es la razón de que la Comisión haya insistido en el hecho de que la educación debe ser considerada como un «sector político, en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva» (3).

Con tan formidable aparato de medios materiales y profesionales, de hecho, los sistemas formales educativos están en crisis y no son capaces de adecuarse, ya sea mínimamente, a este deber ser de la educación como mecanismo supremo de liberación y personalización del hombre moderno. Abundan las preocupaciones sobre los medios (métodos, instrumentos, tecnología educativa), está a punto de producir la revolución industrial en la educación. Pero nadie se atreve con los fines, con los valores. El «educar», ¿para qué?, resuena como eco misterioso y púdico al que nadie se compromete a responder.

Tal vez este aumento cuantitativo esté a punto de convertirse, hegelianamente hablando, en un salto dialéctico cualitativo. De hecho, la idea de crecimiento ya está en crisis. El mito decimonónico del progreso indefinido se ha derrumbado. Ha pasado la época de los ideólogos del positivismo y con ellos el entusiasmo, la firmeza, el dogmatismo y también la ingenuidad prometeica de alcanzar con las manos en cuestión de años el paraíso prometido. De alguna forma los medios se han convertido en fines, la producción en objetivo, el consumo en la meta universal del género humano, y la técnica en tecnocracia. Concebida para potenciar al infinito las posibilidades humanas, la máquina, sin embargo, al servicio de intereses económicos —llámese competitividad o consumismo— ha impuesto su tiranía, estando en trance de crearse para ella «el paraíso» y el infierno para el hombre. Como han puesto de relieve los informes del Club de Roma (4), si las tendencias actuales continúan multiplicándose en proporción geométrica en la producción y en el consumo, la contaminación y el agotamiento de las materias primas en el mundo nos conducirá a una situa-

(2) El porcentaje total de gastos públicos en 1968 en Francia fue: 22,3 %; 4,5 % P.N.B.; Alemania (R. Federal) de 11,2 %; 3,6 % en el porcentaje de P.N.B.; Inglaterra, 6 % P.N.B.; U.R.S.S., 7,3 % P.N.B.; España, 11,7 %; 2,2 del P.N.B. en 1969; Japón, 20,5 %; 4 % P.N.B. La media total de gastos públicos se aproximaba para el sector educacional al 25 %.

(3) Cfr. «Aprender a ser», U.N.E.S.C.O.-Fayard. París, 197. Complemento del anterior informe es el publicado también por la U.N.E.S.C.O. en 1975 bajo el título: «L'éducation en devenir». París, 1975. En él se tratan temas tales como: «La crisis educativa de la sociedad», «Las reformas económicas y sociales deben preceder a las pedagógicas», «No a la educación neutra», «Las dimensiones del ser en devenir», «Hacer de los estudiantes adultos precoces y hacer de los adultos estudiantes permanentes...»

(4) Vid, además de «Los límites del crecimiento» y «La humanidad ante la encrucijada», las conclusiones del Club en Madrid en julio del 76, en torno al último documento en trance de divulgación, sobre el estado del Planeta, elaborado por el Dr. KING.

ción totalmente insostenible, caracterizada por la saturación humana del planeta, el empobrecimiento del medio, los altos índices de toxicidad de los elementos básicos de la vida: el aire y el agua. El crecimiento cuantitativo en los países más industrializados parece que ha tocado fondo. De aquí justamente que se empiece a tomar angustiosamente conciencia de que el desarrollo no es sólo cantidad, sino esencialmente calidad. Las gentes quieren vivir hoy mejor, no «no por tener más cosas, sino por tener cosas mejores», con la secreta aspiración, quizá, de llegar a «ser mejores». La calidad de la vida no puede quedar en «tener», si se puede ya medir el avance cultural por los kilos de libros consumidos.

Bajo el ambiguo concepto de la «calidad de la vida» estamos mencionando hoy pudorosamente el concepto del valor. Tan pudorosamente que a veces resulta de una tal ambigüedad esta palabra que uno teme vaya a ser un nuevo truco de las multinacionales para vender sofisticadas máquinas que descontaminen lo que otras más potentes siguen contaminando. Algo más sutil consiguieron transformando las protestas contra la sociedad de consumo de los jóvenes «hippies» en otro consumismo más trágico y más caro: el de la droga. Progresar no es sencillamente igual a «no estar como antes», a cambiar por cambiar; el verdadero progreso implica valores: «ser más plenamente, o más exactamente, como frase de Unamuno «serse». En torno a este concepto radical ha girado —desde Sócrates a Heidegger— toda la metafísica occidental intentando urgar en la entraña profunda del ser y del ser. Fruto de su desvelación han sido la formalización de los valores que desde entonces venimos invocando, como supremas instancias justificadoras de nuestras acciones y de nuestros programas: la justicia, la equidad, la verdad, la bondad, la belleza, la piedad y el respeto a la vida, el amor... Sin embargo, nuestra historia real no es precisamente la realización ni la expresión paradigmática de estos ideales.

### **3. La filosofía de la sospecha: crítica de valores**

A partir del pensamiento crítico del marxismo y del psicoanálisis especialmente educar es liberar. Liberación, en primer lugar de las alienaciones y enmascaramientos de una sociedad y de una cultura que bajo, la invocación de los «sagrados» ideales, en realidad buscaba con frecuencia la realización de sus bastardos intereses. Veámoslo con algún detenimiento. Marx, Nietzsche y Freud son quizá los tres pensadores que más están gravitando sobre nuestra actual forma de ser y de pensar. Por distintas vías han llegado a la misma conclusión: el hombre está alienado por las ataduras de una cultura que representa la historia de su esclavitud. Invocando los sagrados valores de Dios, del Derecho, del Estado, de la Filosofía, del Arte y de la Religión se ha intentado y se ha construido la justificación de injusticias, la consagración religiosa de una vida decadente. Con la añagaza de la esperanza en un mundo futuro, inventado por la superestructura burguesa dominante, se ha mantenido al hombre anestesiado e impotente, hipotecando la realización de sí mismo. Por ello Dios —el Dios burgués decimonónico— ha muerto y con él la constelación de valores que encarnaba la expresión consumada de la «moral de los esclavos»; que en definitiva estaba representada para Nietzsche por la moral cristiana.

Freud culmina la tercera y más dura de las humillaciones al orgulloso hombre occidental. Primero Copérnico con el derrumbamiento del Geocentrismo le destronó de su lugar privilegiado de Centro Inmóvil del universo, en torno al cual como Rey de la Creación giraban en actitud de pleitesía todos los demás planetas, satélites y cometas. El hombre moderno sabe que habita, en los suburbios del cosmos, un pequeño planeta más, que da vueltas como una peonza entre la infinita polvareda de los astros que pueblan el universo.

Darwin le enseñó, después, que su linaje no es tan ilustre como presumía; que en definitiva estaba hermanado con los últimos eslabones de las especies zoológicas.

Por si fuera poco, el antirracionalismo psicoanalítico, en pleno siglo XX, vino a doblar de la cerviz de este hombre occidental, detentador de logros que descubrieran los griegos, para enseñarle que era menos «racional» y más instintual de lo que creía. La conciencia era, en definitiva, una alcahueta de la subconsciencia, del «eros» y del «tánatos». Freud nos puso en guardia contra todas las racionalizaciones, disfraces, ambigüedades y censuras de la conciencia y de la cultura, que impedían dar salida, ya sea simbólicamente, a los deseos reprimidos del inconsciente. El «ello» está detrás, como único fundamento válido, de la «fantasía narcisista del yo» que, en adelante, queda desenmascarada.

El psicoanálisis, como ya hiciera Sócrates, formula una llamada a cada conciencia, a cada ideología y a cada cultura para preguntarle si realmente cree lo que cree, quiere lo que quiere, o bien ni piensa lo que dice ni dice lo que piensa.

#### **4. Libertad de y libertad para**

Al lenguaje de la antropología y de la Filosofía de la Educación, por influencia fundamentalmente de estos tres pensadores, se han incorporado definitivamente los términos y los conceptos de «alienación» y «liberación». La educación tiene el objetivo supremo de cancelar las alienaciones que divorcian al individuo de sí mismo y le impiden realizarse. Educación es hoy sinónimo de liberación. Liberación del hambre, de la miseria, de la esclavitud, de la ignorancia, de la incomunicación, de la incapacidad de participación en las tareas públicas, de la competitividad y el consumismo; de la tentación, en suma, de sucumbir a la cómoda «adaptación conformista», a las reglas de juego dejando la lucha por la verdad y la justicia. Necesitamos liberarnos de todo; yo diría que incluso necesitamos liberarnos de la liberación. El ideal del hombre actual y, por tanto, el objeto final de la educación es la «libertad de»; sin embargo, me parece que ésta no es toda la libertad. No está ocurriendo algo parecido a lo que Fromm decía respecto del tiempo, que nuestra obsesión es «ganar tiempo», pero cuando ya lo hemos ganado sentimos la necesidad angustiosa de matarlo, de «matar el tiempo». La «libertad de» se desmorona si no va acompañada de libertad para, es decir, de una libertad con sentido, que implique un profundo sentido de la libertad. Se ha reprimido el ámbito de la intimidad, de la religión y de la desinteresada contemplación. Se ha corrido un tupido velo sobre las emociones y aspiraciones más entrañables. Sin embargo, empiezan a aflorar espúreamente en la creciente necesidad de evasión que ofrece la ciencia-ficción, la droga, la remitologización política, el orientalismo y la mística revolucionaria a ultranza. El hombre es un animal de utopías y emociones; necesita dar sentido a su existencia en y desde la libertad. Ahora bien, la experiencia suprema de la libertad es el amor; se exigen mutuamente: sin libertad no hay amor. A amar no se obliga: disponer radicalmente de sí mismo, darse, implica obviamente autoposeerse, es decir, ser libre. De aquí que el amor aparezca como el fruto maduro, el horizonte de la libertad, que incardina al «yo» y al «tú» en el ámbito del «nosotros». En todos los campos de la actividad humana, pero especialmente en la educación, urge rescatar en nuestra sociedad la vivencia teleológica del amor antes que sea demasiado tarde, ahora que ya casi empezamos a no atrevernos a emplear la palabra por pudor humano. El amor, la afectividad si se prefiere, es el componente, el caldo de cultivo de todo el proceso educacional; es la cualidad indispensable para un verdadero educador y lo que da sentido a ese deber indeclinable de los padres a seguir siendo los supremos educadores de los hijos (5).

(5) DIEZ HOTCHLEITNER, suplemento dominical de ABC, del 18 y 25 de febrero de 1974. Cfr. también: «La educación en la encrucijada», Edt. Santillana. Madrid, 1976.

Nuestra sociedad, extrovertida, bombardeada constantemente por los modernos medios de comunicación y huracanada por el incesante cambio no es el caldo de cultivo más adecuado por la vida intrapsíquica madura y sana. La rapidez de las mutaciones y la aceleración del cambio multiplican los riesgos del neurotismo y de la inadaptación; el hombre de ahora en adelante deberá fundar su solidez en su propio poder de creatividad y adaptación (6) que le permitirán la dirección y el control del crecimiento en solidaria colaboración con el resto de sus congéneres.

Para acabar quiero traer aquí algunos testimonios de las instituciones europeas y mundiales más relevantes en torno al difícil problema de los valores, fines de la educación, entendida como tarea profunda de humanización y personalización.

«La crisis cultural que estamos atravesando es mucho más profunda que lo que indican los análisis socioeconómicos. Creemos que nuestra sociedad ha perdido su base cultural y que tiene que encontrar otra. La cultura cristiana, que en gran medida determinó los valores del pasado, ha perdido su influencia, principalmente por la hipocresía de los grupos dominantes. Tenemos que eliminar esa hipocresía y conservar, o más bien reincorporar, la mayor parte de los valores antiguos. Esto no es posible, si no se da la menor desigualdad de ingresos y, por tanto de consumo, lo mismo nacional que internacionalmente... En todo caso creemos que seguirán siendo virtudes las virtudes tradicionales, como la honradez, la compasión, la solidaridad, el interés por el trabajo y la lealtad (7). A ello quizá cabría añadir que la reincorporación de estos valores clásicos, de los que habla Jan Tinbergen, sería hoy más fácil que dentro del humanismo clásico. Ciertamente, en la vieja Atenas «la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida. Constituía el fin supremo de la sociedad». La cultura era para los griegos «paideya», matriz educadora. Con todo era un humanismo inhumano, montado sobre la esclavitud. Hoy, sin embargo, las máquinas podrían hacer para todos los hombres lo que la mayoría de los esclavos hacían en la polis ateniense para una minoría privilegiada. Por ello el citado informe de la U.N.E.S.C.O. propone como meta la «búsqueda de un humanismo científico que, por una parte, coloque en el centro de sus preocupaciones al hombre y su pleno-ser concebido como una finalidad y, por otra parte, desde una concepción «científica» de forma que el contenido del humanismo quede definido —y por tanto enriquecido— por todo lo que la ciencia continuará aportándonos de nuevo en el dominio de los conocimientos sobre el hombre y el mundo (8).

De todo ello parece desprenderse que nadie se atreverá ya a establecer «a priori» tablas cerradas de valores «para siempre». Pero seguirá siendo cierto que el valor supremo de la educación, la común vocación de la humanidad, es la búsqueda de los valores, de los horizontes últimos que desinteresadamente le inviten a trascenderse dando sentido a su existencia. Siempre lejanos, siempre inalcanzables, nos pondrán una vez más de relieve la vieja experiencia de San Agustín: «necesito buscar para encontrar y encontrar para seguir buscando». Ya lo hemos dicho: «la libertad humana es una libertad buscada, que se pierde irremediabilmente cuando se cree que se ha encontrado» (9), encerrada en la inmanencia de su puro devenir. Sólo en la vivencia profunda del amor se experimenta la culminación antropológica de la libertad, porque sólo en la donación y la entrega el hombre dispone radicalmente de sí mismo.

(6) Fundación Industria-Universidad de Bélgica: «La Universidad, 1980», Public. Universidad-Empresa. Madrid, 1974, pág. 19.

(7) Fundación Europea de la Cultura, O.C., pág. 25.

(8) O.C., págs. 33 y ss.

(9) G. GUSDORF: «Para qué los profesores», Edt. Cuadernos para el diálogo. Madrid, 1969, págs. 298 y siguientes.

## HIJOS DE EMIGRANTES ESPAÑOLES EN LOS CENTROS DE VACACIONES ESCOLARES: RESULTADOS DE UNA ENCUESTA

Javier RUBIO \*

### EL MARCO DE RECEPCION: LOS CENTROS DE VACACIONES

Las colonias escolares, que hoy llamamos Centros de Vacaciones Escolares, tienen una larga historia en España: desde hace ya 90 años funcionan de una manera ininterrumpida. Su antigüedad, pues, es superior incluso a la del Departamento de Instrucción Pública, el precedente del actual Ministerio de Educación y Ciencia, bajo cuya dirección y tutela han estado tradicionalmente estas colonias.

La importancia de estos centros de vacaciones en la formación de nuestros jóvenes compatriotas es indudable, por múltiples razones. Los alumnos del nivel de Educación General Básica, es decir, de unas tempranas edades en las que las modernas investigaciones educativas muestran cada vez más énfasis su gran incidencia en la actitud y desarrollo cultural posteriores, tienen la ocasión de participar directamente de la vida de la naturaleza, de ejercitar su vida bajo un principio de libertad responsable. Y, sobre todo, en los Centros de Vacaciones estos jóvenes escolares tienen la oportunidad de acostumbrarse a una vida en comunidad, con niños de otros pueblos, de otras regiones, de otras clases sociales; no creemos incurrir en exageración al considerar a estas colonias de verano como un medio especialmente importante para fomentar y desarrollar el espíritu de convivencia de los españoles, empresa de tanta trascendencia, y aún de tanta urgencia, por tantas razones. Los Centros de Vacaciones Escolares son, en fin, una de las más felices —y más antiguas— experiencias de un aprovechamiento racional del tiempo libre, de una ordenación del ocio, en nuestra patria.

Desde el puñado de colonias escolares que funcionaban a fines del siglo pasado, entre las que la de Salinas —en la provincia de Oviedo—, que inició sus actividades en el verano de 1894, y que ha celebrado ya sus bodas de diamante, es seguramente la decana de las que hoy existen, hasta los casi dos centenares de Centros de Vacaciones Escolares que hoy tenemos, se ha recorrido un largo camino —que hay que proseguir, e incluso acelerar— en el número y en la diversificación de los Centros. En los últimos decenios la evolución cuantitativa es, en todo caso, especialmente importante, conforme podemos observar en el cuadro 1: de los cuarenta Centros de 1957 a los 181 existentes en el verano de 1976 ha habido en este período un aumento progresivo, incesante. Por su parte, el número de niños participantes se ha incrementado, asimismo, constantemente de año en año, pasando de cinco mil hace veinte años a más de treinta y dol mil en el último verano.

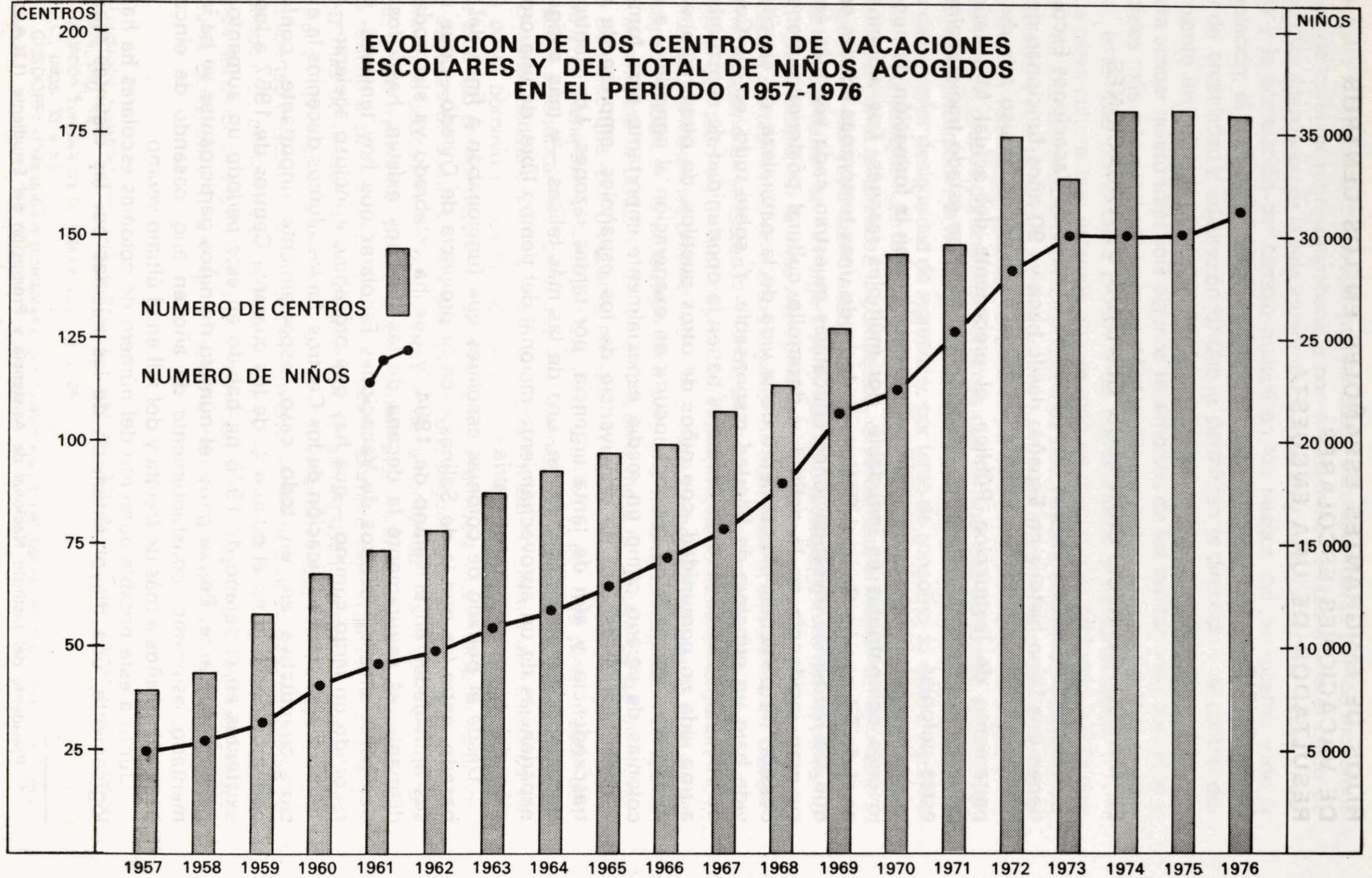
Junto a este notable aumento del número de colonias escolares ha habido, lógicamente, una mayor extensión de las mismas por las distintas regiones

---

\* Presidente del Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante (I.N.A.P.E).

CUADRO 1

EVOLUCION DE LOS CENTROS DE VACACIONES



españolas. Hoy toda nuestra geografía, prácticamente, dispone de Centros de Vacaciones: en las costas del Cantábrico, en las del Mediterráneo, en la montaña, en la meseta central, en todas partes. Y junto a esta diversificación geográfica, que permite ya en sí misma un interesante conocimiento de otros climas, de otras regiones y de otros modos de ser a muchos niños españoles, empieza a aparecer otro tipo de diversificación atendiendo a los fines específicos con los que se crean determinados Centros de Vacaciones. Hay, por ejemplo, unos centros que persiguen la integración social de niños particularmente marginados, otros que atienden a los minusválidos que precisan de una educación especial, otros, en fin, que tienen previstos intercambios con alumnos extranjeros, lo que permite a sus participantes conocer otros países y otros modos de vida.

Sin embargo, entre todo este amplio abanico de objetivos, y a pesar de que España es un país de fuerte emigración a Europa desde fines del siglo pasado, no había habido, hasta muy recientemente, ninguna experiencia de utilización de estos Centros de Vacaciones en beneficio de los hijos de emigrantes, es decir, de esos niños españoles que al trasladarse, o al haber nacido en un país extranjero, se encuentran dentro de una atmósfera social y educacional que tiende inevitablemente a desarraigarlos de su patria. Un tema éste, el del desarraigo de los hijos de los emigrantes, de gran interés, pues no solamente implica el que estos niños en un gran número de casos se desvinculen irreversiblemente de su patria y se conviertan en ciudadanos extranjeros, sino que, además, la propia adaptación de los niños al nuevo país incide, en forma indirecta pero con frecuencia decisiva, en las decisiones de sus padres de permanecer indefinidamente en el país de inmigración donde se han dirigido, desarraigándose ellos mismos, a su vez, definitivamente de su patria.

Es evidente que los Centros de Vacaciones Escolares, con su objetivo primordial de fomentar la convivencia a la que antes hemos aludido, constituyen un medio muy adecuado para tratar de atenuar esa desvinculación de los hijos de los emigrantes, y, a través de ella, la de los propios padres. Esta ha sido una de las motivaciones básicas de las experiencias, limitadas, pero muy interesantes, que se han llevado a cabo con hijos de emigrantes españoles residentes en países europeos durante los veranos de 1975 y 1976; experiencias a las que nos vamos ahora a referir, aunque de un modo especial lo haremos a la que ha tenido lugar en el año últimamente citado, pues en el verano de 1976 pudo llevarse a cabo una encuesta específica con los niños hijos de emigrantes, cuyos resultados —muy reveladores en algunos aspectos— pasaremos también a examinar en este trabajo (1).

## GEOGRAFIA DE ORIGEN Y DE DESTINO DE LOS PARTICIPANTES

Como acabamos de decir, ha sido durante los dos últimos veranos cuando estas experiencias de participación de niños hijos de emigrantes en los Centros de Vacaciones Escolares han tenido lugar. La organización de estas experien-

---

(1) Esta encuesta pudo llevarse a cabo gracias a la eficaz colaboración de la Inspectora de Educación General Básica D.<sup>a</sup> María Antonia Delgado, gran conocedora de la problemática de estos centros. Los resultados correspondientes a los cuadros 4 al 8 se han circunscrito a siete centros que, en todo caso, se refieren a más del 50 por 100 del total de los hijos de emigrantes que asistieron en el citado verano de 1976 a los Centros de Vacaciones.

cias corrió a cargo del recientemente creado Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante, organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia en cuya jurisdicción se hallan dichos centros de acuerdo con lo establecido en el decreto 1150-1975 de 23 de mayo. En ambos casos se contó, además, con la preciosa colaboración del Instituto Español de Emigración, dependiente del Ministerio de Trabajo, que se encargó de seleccionar a los niños en los distintos países y de trasladarlos a España.

Conforme vemos en el cuadro 2, los contingentes de hijos de emigrantes que participaron en estas colonias fueron del orden de ocho centenares tanto en 1975 como en 1976. Las edades de los niños oscilaban aproximadamente entre los 10 y los 15 años, aunque este margen de edad hubo de ser reforzado y aun ligeramente reducido, en el segundo verano, ya que en determinados casos las edades de los participantes del año anterior, junto con las características especiales de la formación de estos niños en el extranjero, crearon algunas dificultades: sobre todo en cuanto al respeto de los horarios y de las normas de uniformidad por parte de las niñas que se hallaban en el límite superior de edad antes referido o que incluso lo excedían.

El citado cuadro 2 nos muestra que la procedencia de los niños hijos de emigrantes es exclusivamente del ámbito europeo, pues la pequeña muestra de niños procedentes de Marruecos en ambos años no altera esta composición general. Por otra parte, dentro del origen europeo, son lógicamente los principales países destinatarios de la emigración española, Francia, Alemania, Suiza y los del Benelux, los más representados en los contingentes que acuden a los Centros de Vacaciones Escolares. En el verano de 1976 cabe, de todos modos, señalar una pequeña representación de países escandinavos que no figuraba en el verano anterior; en cambio en este último, el de 1975, participa un contingente bastante numeroso de niños procedentes de Inglaterra, que es un país relativamente más importante que los escandinavos desde el punto de vista de la emigración española y que, sin embargo, se halla ausente en el verano siguiente.

CUADRO 2

**PROCEDENCIA DE LOS HIJOS DE EMIGRANTES QUE PARTICIPARON EN LOS CENTROS DE VACACIONES ESCOLARES EN 1975 y 1976**

PAIS	Número de niños en 1975			Número de niños en 1976		
	Turno 1	Turno 2	TOTAL	Turno 1	Turno 2	TOTAL
Alemania.....	58	72	130	62	92	154
Benelux.....	245	111	356	225	62	287
Finlandia.....	—	—	—	1	—	1
Francia.....	90	24	114	131	47	178
Inglaterra.....	9	63	72	—	—	—
Marruecos.....	—	7	7	13	12	25
Suecia.....	—	—	—	10	—	10
Suiza.....	45	77	122	86	33	119
Total.....	447	354	801	528	246	774

CUADRO 3

PROCEDENCIA DE LOS NIÑOS, SEGUN LOS CENTROS, EN 1975 Y 1976

CENTRO	1 9 7 5				1 9 7 6					
	Turno 1.º		Turno 2.º		Número total	Turno 1.º		Turno 2.º		Número total
	País	Núm.	País	Núm.		País	Núm.	País	Núm.	
Alicante (Capital) .....	Benelux	51	Benelux	23	74	—	—	—	—	—
Béjar (Salamanca) .....	—	—	Suiza	46	46	—	—	—	—	—
Boiro (La Coruña) .....	Benelux	50	—	—	50	Francia	55	—	—	—
Campello (Alicante) .....	Alemania	17	—	—	17	Suiza	37	—	—	92
Cullera (Valencia) .....	Benelux	25	—	—	25	—	—	—	—	—
Denia (Alicante) .....	Francia	51	Francia	24	84	Benelux	25	Suiza	24	49
El Saler (Valencia) .....	Inglaterra	9	—	—	—	Alemania	62	Alemania	14	—
Gandia (Valencia) .....	Alemania	10	—	—	10	Suecia	4	—	—	80
Jávea (Alicante) .....	Siiza	25	Marruecos	7	—	Benelux	—	Marruecos	—	—
Lage (La Coruña) .....	—	—	Alemania	28	60	Suecia	14	Francia	5	—
Mol. de Aragón (Guadalajara) ..	—	—	Benelux	—	39	Finlandia	6	Alemania	9	—
Nerja (Málaga) .....	Francia	24	Inglaterra	27	51	Benelux	14	Francia	9	—
Puente deume (La Coruña) .....	Francia	15	Suiza	31	—	Marruecos	1	—	—	—
Santa Pola (Alicante) .....	Benelux	15	—	—	61	Francia	13	Alemania	7	116
Torre del Mar (Málaga) .....	—	—	Inglaterra	—	—	Suiza	17	—	—	—
Torre de la Vieja (Alicante) .....	Benelux	25	Inglaterra	36	61	Francia	42	—	—	—
Torre de la Vieja (Alicante) .....	—	—	Benelux	51	51	—	—	—	—	—
Vinaroz (Castellón) .....	Suiza	20	Alemania	44	64	—	—	—	—	—
Vivera (Lugo) .....	Benelux	30	—	—	30	Benelux	70	Benelux	27	97
Vicedo (Lugo) .....	Alemania	20	—	—	20	Benelux	—	Suiza	9	9
Total .....		447		354	801		528		246	774

CUADRO 4

## PROFESION DE LOS PADRES

LOCALIDAD	a) Trabajador agrícola %	b) Trabajador no cualificado de la construcción u otras industrias %	c) Trabajador cualificado (tornero, carpintero, etc.) %	d) Industrial o comerciante %	e) Otras actividades %	TOTAL	
						%	N.º de niños
Cullera (Valencia) . . . . .	0	25	61	0	14	100	49
Gandía (Valencia) . . . . .	3	60	0	20	17	100	35
Jávea (Valencia) . . . . .	12	14	61	13	0	100	52
Lage (La Coruña) . . . . .	12	36	39	1	12	100	117
Santa Pola (Alicante) . . . . .	20	39	20	6	15	100	35
Torre del Mar (Málaga) . . . . .	4	46	8	8	34	100	97
Vicedo (Lugo) . . . . .	0	44	34	8	14	100	38
Porcentaje global . . . . .	7	39	32	8	14	100	423

CUADRO 5

## NIVEL DE CONOCIMIENTOS DEL ESPAÑOL

LOCALIDAD	a) Lo hablan y escriben con soltura %	b) Tienen dificultad en escribirlo, como otros niños de su edad en España %	c) Tienen dificultad en hablarlo, como otros niños de su edad en España %	TOTAL	
				%	N.º de niños
Cullera (Valencia) . . . . .	9	49	42	100	49
Gandía (Valencia) . . . . .	6	46	48	100	35
Jávea (Valencia) . . . . .	44	42	14	100	52
Lage (La Coruña) . . . . .	39	45	16	100	117
Santa Pola (Alicante) . . . . .	11	49	40	100	35
Torre del Mar (Málaga) . . . . .	15	50	35	100	97
Vicedo (Lugo) . . . . .	45	31	24	100	38
Porcentaje global . . . . .	24	45	31	100	423

La localización de los Centros de Vacaciones Escolares a los que acuden los hijos de los emigrantes —véase cuadro 3— es casi exclusivamente marítima y predominantemente mediterránea. Intencionadamente se dió la preferencia a las colonias escolares situadas junto a las playas, lo que permitía compensar la ausencia de mar de las localidades, en general de tierra adentro, de los lugares de emigración donde forzosamente estos niños se hallan durante todo el resto del año. Los resultados de la encuesta, que después examinaremos, sobre las preferencias de estos niños, indican que esta localización marítima de los Centros de Vacaciones fue, en efecto, un acierto.

Vemos, por otra parte, en el citado cuadro 3, que los contingentes de hijos de emigrantes enviados a cada uno de los centros es normalmente de unas pocas docenas en cada turno, y nunca llega al centenar. De esta manera los niños que vienen del extranjero se encuentran minoritariamente inmersos entre sus compatriotas residentes en España, con lo que la convivencia se hace en el marco de un centro cuyo «tono ambiental», digamos, es netamente español.

Este cuadro nos muestra, además, que de los dos turnos que se realizan en los Centros de Vacaciones Escolares es el primero, que corresponde al mes de julio, el más solicitado por los hijos de emigrantes. Ello se debe, en general, a que las vacaciones laborales de la mayor parte de los emigrantes tienen lugar durante el mes de agosto; de este modo, al elegir los emigrantes el primer turno para sus hijos, estos últimos pueden gozar de una estancia más larga en su patria, ya que los padres de estos niños vienen con frecuencia a España durante el mes de sus vacaciones laborales y pasan dicho período con ellos.

Por otra parte, los datos relativos al lugar de nacimiento de los hijos de emigrantes que asistieron en 1976 a los Centros de Vacaciones Escolares, mostraron que casi la mitad había nacido en el extranjero (2); proporción que, desde el punto de vista histórico-migratorio es perfectamente razonable para unos niños de una edad media de 11 a 12 años cuyos padres forman parte de una corriente emigratoria desde España hacia Europa que ya empezó con intensidad a fines de los años cincuenta, es decir, hace más de 15 años, y que, desde un ángulo de política social, confirma el interés de la experiencia educacional y convivencia con sus jóvenes compatriotas que nunca salieron de España.

#### ESPECTRO SOCIOPROFESIONAL DE LOS PADRES:

Los resultados reflejados en el cuadro 4 sobre la profesión de los padres nos demuestran claramente el interés social de la experiencia que contemplamos. La gran mayoría de estos niños pertenecen a unas familias socioprofesionales modestas, y aún muy modestas, pues más del 40 por 100 corresponden a emigrantes que son trabajadores agrícolas o trabajadores no calificados del sector secundario.

Es interesante observar cómo en los centros de vacaciones que reciben exclusivamente niños procedentes del Benelux —como ocurre en Santa Pola,

---

(2) El porcentaje global de ambos turnos fue del 45 por 100 de nacidos en el extranjero y el 55 por 100 en España. En el primer turno de algunos centros —como Puentedeume y Boiro—, donde predominaban fuertemente los niños procedentes de Francia, la proporción de nacidos en España era claramente superior a la media antes referida, lo que resulta explicable si se tiene en cuenta las mayores facilidades que tradicionalmente viene ofreciendo Francia para la reagrupación familiar de los inmigrantes españoles.

Torre del Mar y Vicedo— la proporción de hijos de trabajadores no calificados, los que constituyen el núcleo del subproletariado de emigrantes europeos, es bastante elevada. La acusada proporción de este grupo socioprofesional en niños de los centros de vacaciones de Cullera y Jávea, que son precisamente prendernos, dadas las coordenadas laborales que caracterizan la esforzada emigración española a este país. Más adelante tendremos ocasión de volver, desde otro ángulo complementario, sobre las características de los niños de esta procedencia.

La pequeña proporción de niños cuyos padres son asalariados agrícolas tampoco debe extrañar, pues esta profesión es solamente frecuente en la emigración española que se instala en el sur de Francia, y en los centros de vacaciones que se comprenden en el cuadro que estamos examinando no hay apenas niños procedentes de dicho país.

En cambio el porcentaje de trabajadores cualificados, aproximadamente la tercera parte del total, es relativamente importante. Sobre todo entre los niños de los centros de vacaciones de Cullera y Jávea que son precisamente aquellos centros que reciben contingentes importantes de hijos de trabajadores en Suiza y en Alemania, es decir, en países donde se recibe tradicionalmente una alta proporción de trabajadores calificados españoles.

## CONOCIMIENTO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Uno de los parámetros más significativos para medir el grado de desvinculación de su patria del hijo de emigrante, es el conocimiento que este último tiene, o que conserva, de su lengua materna, en este caso la lengua española.

Los datos del cuadro 5 nos muestran que de los cuatro centenares largos de niños hijos de emigrantes que asistieron a los siete centros de vacaciones escolares que venimos considerando, tan sólo una cuarta parte, esto es, poco más de un centenar, demostró hablar y escribir correctamente su lengua materna. Para las tres cuartas partes de estos niños se advirtieron unas dificultades en escribir en español mayores que la existente en sus compañeros de edad que se habían educado en España; y, por último, casi una tercera parte manifestó dificultades incluso para expresarse fluidamente en español.

Estas dificultades para expresarse verbalmente o por escrito, en su lengua materna, son lógicamente la consecuencia de la atmósfera cultural en la que están inmersos los hijos de los emigrantes en sus países de residencia, pues para la gran mayoría de estos niños la lengua culta, la lengua en la que realizan sus estudios, la lengua vehicular con la que se comunican con sus compañeros y amigos, es la lengua del país de residencia, el que ha acogido a sus padres. La lengua española, por su parte, aunque es hablada casi siempre en la familia, y esta atmósfera familiar frecuentemente permite la conservación de la expresión verbal en español, sin embargo no constituye casi nunca una formación suficiente para poder expresarse por escrito adecuadamente. Esos tres centenares largos de niños que se encontraban con dificultades para hablar y escribir en español o para escribirlo con soltura tienen fundamentalmente esta explicación.

De todos modos la proporción relativamente modesta —el 24 por 100— de niños que hablan y escriben el español sin dificultades, no es probablemente representativa del conjunto de los niños hijos de emigrantes en Europa, pues, en general, los niños que asistieron a estos centros de vacaciones escolares

se hallaban en una situación ventajosa, en cuanto a conocimientos del español, respecto de sus compañeros de emigración. En efecto, muy frecuentemente se reclutaron estos niños a través de los maestros españoles destinados en los principales centros de emigrantes, lo que inevitablemente se tradujo en que la gran mayoría —en realidad más de las dos terceras partes— de los niños asistentes a estos Centros de Vacaciones asistían a clases complementarias de español en los países europeos de donde procedían; proporción ésta claramente superior a la media de niños hijos de emigrantes que asisten a las unidades escolares españolas de los principales países destinatarios de nuestra emigración (3).

Aunque la proporción no sea mayoritaria, es especialmente importante —a los efectos de desarraigo que estamos ahora contemplando— esa casi tercera parte de niños hijos de emigrantes que en las edades cruciales de 10 a 14 años tiene ya una evidente dificultad en hablar, de expresarse en español. No quiere ello decir que no hablen nunca el español en sus países de residencia, pues no cabe duda que buena parte de estos niños la utiliza con alguna frecuencia para comunicarse con sus familiares más próximos; pero esta comunicación, como consecuencia de muy diversos factores, no es suficiente para mantener una fluidez mínima de expresión en su lengua materna (4).

Es evidente que la dificultad de adaptación que habrían de tener estos hijos de emigrantes si hubieran de proseguir sus estudios en España, es una motivación —complementaria, pero frecuentemente muy importante— para la prolongación del período de emigración de los padres. Una prolongación que hace cada día más difícil la recuperación cultural de estos jóvenes compatriotas y que, con demasiada frecuencia, llega a sobrepasar en estas críticas edades el punto de no retorno a la patria.

## OPINION SOBRE SU ESTANCIA EN LOS CENTROS

Los datos reflejados en el cuadro 6 sobre la opinión que les ha merecido la vida en el centro de vacaciones nos muestran unas apreciaciones globales claramente satisfactorias. En casi todos los Centros de Vacaciones ha sido la playa el factor que ha tenido un mayor atractivo, lo que confirma el acierto —como ya dijimos al principio de este trabajo— de enviar a centros marítimos a estos hijos de emigrantes. En cuanto a los aspectos más enojosos para estos participantes se cita, sobre todo, el reposo, pero la proporción de los que lo manifiestan es muy reducida y, según los informes de los directores de los centros de vacaciones escolares, estos aspectos no dieron lugar, en ningún momento, a problemas en la marcha de la vida comunitaria. En todo caso es im-

---

(3) En Suiza, por ejemplo, que tiene una densidad de unidades escolares españolas relativamente elevada —a lo menos respecto a Francia—, la proporción de niños españoles que asistían a las mismas en 1976 era del 50 por 100, según indicaba Jesús María Laguna en su reciente trabajo sobre «La educación de los trabajadores emigrantes españoles, y de sus hijos en Suiza» (*Revista de Educación*, julio-octubre, 1976, págs. 82-84).

(4) Entre los factores que influyen en la insuficiencia de la conversación familiar en español para el mantenimiento de un adecuado nivel de expresión oral en los hijos de emigrantes, se halla la tensión de comunicación que crea la utilización de una lengua que se identifica más o menos conscientemente con la desdichada situación sociocultural de sus padres. Esta es una cuestión que ya hemos tenido ocasión de suscitar al examinar el nivel cultural de los hijos de los emigrantes en una encuesta que realizamos hace unos años en el sur de Francia («Encuesta sobre las coordenadas motivacionales, socioprofesionales y culturales de la emigración española en el Languedoc», *Revista Internacional de Sociología*, enero-junio, 1973, págs. 287-289).

CUADRO 6

OPINION SOBRE LA VIDA EN EL CENTRO DE VACACIONES Y EL RETORNO AL MISMO

LOCALIDAD	a) ¿Qué es lo que más le atrae?			b) Qué es lo que le resulta más difícil de encajar	c) ¿De-sea volver al Centro de Vacaciones otro año?	Total
	Playa %	Paseos y excursiones %	Otras actividades %	Reposo %	%	N.º de niños
Cullera (Valencia).....	49	33	18	12	57	49
Gandía (Valencia).....	43	37	20	20	60	35
Jávea (Alicante).....	25	22	53	8	69	52
Lage (La Coruña).....	18	64	18	15	63	117
Santa Pola (Alicante).....	46	15	39	21	91	35
Torre del Mar (Málaga).....	74	21	5	6	70	97
Vicedo (Lugo).....	53	38	9	5	71	38
Porcentaje global.....	43	36	21	12	68	423

CUADRO 7

OPINION SOBRE LOS NIÑOS ESPAÑOLES NO HIJOS DE EMIGRANTES CON LOS QUE CONVIVEN

LOCALIDAD	a) Son en general mejores de lo que esperaba %	b) Son en general peores de lo que esperaba %	c) No tiene opinión sobre ellos, no los trata %	TOTAL	
				%	N.º de niños
Cullera (Valencia).....	88	0	12	100	49
Gandía (Valencia).....	88	6	6	100	35
Jávea (Valencia).....	83	13	4	100	52
Lage (La Coruña).....	77	8	15	100	117
Santa Pola (Alicante).....	63	25	12	100	35
Torre del Mar (Málaga).....	55	8	37	100	97
Vicedo (Lugo).....	13	8	79	100	38
Porcentaje global.....	67	10	23	100	423

portante destacar que más de las dos terceras partes de los hijos de emigrantes encuestados contestaron afirmativamente a la pregunta crucial de si desearían volver el próximo año al centro.

Por otra parte, la opinión que les ha merecido a estos niños su convivencia con sus compañeros españoles es también claramente positiva. Conforme nos muestra el cuadro 7 las dos terceras partes manifestaron su opinión de que eran en general mejores de lo que esperaban. De todos modos, el hecho de que exista casi una cuarta parte que no manifiesta su opinión, parece mostrar la conveniencia de estimular en mayor grado aún la convivencia entre los niños hijos de emigrantes y sus compañeros residentes en España para eventuales futuras experiencias en los centros de vacaciones escolares.

Tanto los datos que se acaban de comentar en el cuadro 7, como los que observamos en el 8 sobre la actitud de los niños respecto a un eventual regreso definitivo a España, datos estos últimos que demuestran un apreciable porcentaje de arraigo definitivo en el extranjero, son claramente elocuentes del interés de estas experiencias vacacionales de inserción de los hijos de emigrantes entre sus jóvenes compatriotas que viven y se educan en España.

## EL PUNTO DE VISTA DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS

La encuesta llevada a cabo en el verano de 1976, que estamos ahora examinando, comprendía también un conjunto de apreciaciones de los directores de los Centros de Vacaciones tanto sobre distintos aspectos de la estancia de los niños hijos de emigrantes, como sobre el balance global del interés de estas experiencias. Se solicitó, también, a los directores de los Centros la presentación de sugerencias con el fin de mejorar su realización en el caso de que fueran repetidas en el futuro.

Las apreciaciones de los directores se habían requerido en una amplia gama de cuestiones en las que habría de reflejarse la peculiaridad de estos niños habituados a otras costumbres y a otro género de vida: desde los problemas que podían implicarse con el tipo de alimentación y con las normas de disciplina del Centro, hasta las dificultades de integración en la vida comunitaria y la especial problemática afectiva de estos jóvenes colonos, sin olvidar los aspectos sanitarios y otros factores de interés para la vida en estos centros.

Los puntos de vista expresados por los directores de los centros sobre todas estas cuestiones han confirmado la viabilidad y el interés de la participación de estos niños en estas colonias veraniegas. Prácticamente no se presentó ninguna dificultad seria en su inserción en la vida de los centros: la disciplina, el horario, incluso la uniformidad, no dieron lugar a ningún problema merecedor de tal nombre, pues cuando la edad, o el carácter, de algunos niños podía originar especial resistencia, los directores de los centros supieron marginar la dificultad con un tratamiento flexible y personalizado de la situación. Por otra parte la integración de los hijos de emigrantes con el resto de los niños de las colonias se hizo, en general, sin dificultad, en forma progresiva, conforme transcurría el turno de vacaciones; incluso entre los niños procedentes del Benelux —especialmente los de Bélgica— cuyo mayor desvalimiento, tanto en su presentación externa como en su formación cultural, creaba una mayor dificultad inicial para su integración en la vida comunitaria, tampoco surgieron problemas y llegaron a incorporarse satisfactoriamente a la vida colectiva del centro.

CUADRO 8

## ACTITUD SOBRE EL REGRESO DEFINITIVO A ESPAÑA

LOCALIDAD	a) Le gustaría volver a España un día para instalarse y trabajar definitivamente %	b) Prefiere seguir viviendo en el país donde residen %	c) No tiene aún opinión formada %	TOTAL	
				%	N.º de niños
Cullera (Valencia).....	47	39	14	100	49
Gandía (Valencia).....	48	26	26	100	35
Jávea (Alicante).....	30	66	4	100	52
Lage (La Coruña).....	61	20	19	100	117
Santa Pola (Alicante).....	42	29	29	100	35
Torre del Mar (Málaga).....	76	20	4	100	97
Vicedo (Lugo).....	61	39	0	100	38
Porcentaje global.....	52	34	14	100	423

En todo caso han sido varios los directores de centros que han sugerido la conveniencia de prolongar durante los dos turnos de vacaciones la estancia de estos niños hijos de emigrantes, con el fin de permitir una mejor y más permanente adaptación a las nuevas coordenadas ambientales que para ellos representa la vida comunitaria en unos centros españoles, con unos compatriotas que no han salido de España y cuyo medio esencial de comunicación —la lengua española— les resulta con frecuencia difícil de utilizar, a lo menos inicialmente. En este mismo sentido algún director ha aconsejado el limitar las edades de estos participantes entre los 11 y los 13 años, por considerar que en ellas se produce una adaptación más fácil y más duradera.

Finalmente, el balance global de estas experiencias ha sido claramente positivo a juicio de todos los directores de centros de vacaciones que han recibido hijos de emigrantes. Claramente positivo no sólo por el mejor conocimiento que de su patria y de sus compatriotas han recibido estos niños que, en buena parte, desearían un día reintegrarse definitivamente a ella (5), sino también —como se ha señalado por varios directores— por el enriquecimiento cultural que para los escolares españoles ha supuesto el conocimiento de las dificultades y de las singularidades de estos jóvenes compatriotas que residen más allá de las fronteras.

En un país como el nuestro, en el que la emigración es todavía un fenómeno sociodemográfico de notoria importancia, los resultados que ha desvelado esta encuesta deberían constituir no una estación terminal, sino un punto de partida de una racional política de facilitación de la reinserción en España de las familias emigrantes.

(5) La incidencia del desconocimiento de su patria en las dificultades del proceso de adaptación del hijo del emigrante al retornar a ella, es puesta certeramente de manifiesto por Antonio Sanz Polo en su artículo sobre «El Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los emigrantes españoles» (*Revista de Educación*, julio-octubre, de 1976, págs. 80-81).

# Documentación

## PROTOCOLO DE EQUIVALENCIAS PARA EL SEGUNDO CICLO DE ESTUDIOS MEDICOS ENTRE LA UNIVERSIDAD DE RENNES Y LA UNIVERSIDAD DE ERLANGEN-NUREMBERG

Visto el Tratado de Cooperación Franco-Alemana de 22-1-1963.

Visto el Acuerdo de hermanamiento concluido entre la Universidad de Rennes y la Universidad de Erlangen-Nuremberg, aprobado y firmado el 30 de junio de 1972.

Efectuada la presentación del presente protocolo a las autoridades tutelares con arreglo a las reglamentaciones vigentes en cada uno de los Estados implicados.

Entre la Universidad de Rennes, representada por su presidente, y la Universidad de Erlangen-Nuremberg, representada por su rector.

Se ha convenido lo siguiente:

**Art. 1.º** El presente Acuerdo tiene por objeto el fijar las condiciones de escolaridad y de control de conocimientos, y las equivalencias de estudios que permitan a los estudiantes en Medicina de Rennes proseguir sus estudios médicos (2.º ciclo) en la Universidad de Erlangen-Nuremberg, y recíprocamente, teniendo en cuenta el nivel que hayan adquirido en su Universidad de origen, y ello con una duración máxima de un año o de dos semestres consecutivos.

Las equivalencias acordadas en virtud del presente protocolo tienen por objeto permitir a un estudiante de Medicina que en su Universidad de origen haya pasado satisfactoriamente el control de conocimientos y haya convalidado las estancias hospitalarias correspondientes, el proseguir sus estudios en la Universidad receptora, y a la recíproca.

**Art. 2.º** Las Universidades contratantes renuncian a efectuar a los estudiantes implicados en los intercambios, a la vista de su inscripción, un examen previo de control de su aptitud para las lenguas francesa o alemana; pero las mismas se comprometen a presentar candidatos que posean conocimientos lingüísticos suficientes.

**Art. 3.º** Todo estudiante que haya sido excluido de los estudios de Medicina por la Universidad de Erlangen-Nuremberg no podrá beneficiarse de las disposiciones del presente protocolo, ni solicitar su inscripción en la Universidad de Rennes, y recíprocamente.

**Art. 4.º** Los estudiantes a quienes concierna el presente Acuerdo deberán efectuar, dentro del plazo, las formalidades necesarias para ser inscritos a principio del curso universitario en Rennes, es decir, en octubre, y al iniciarse el semestre de invierno en Erlangen.

**Art. 5.º** Todo estudiante de Medicina de Erlangen, inscrito en la Universidad de Rennes, quedará sometido al régimen de escolaridad vigente en esta Universidad, y recíprocamente.

En lo referente al control de conocimientos, se efectuará en la Universidad receptora con arreglo a las modalidades vigentes en la Universidad de origen.

**Art. 6.º** La escolaridad del curso 3.º de Medicina y su control de conocimientos efectuados en la Universidad de Rennes y en la Universidad de Erlangen-Nuremberg serán equivalentes entre sí, de conformidad con el esquema de equivalencias que figura en el anexo I del presente protocolo.

**Art. 7.º** I. Las enseñanzas teóricas dispensadas en las Universidades de Rennes y de Erlangen-Nuremberg en los cursos 4.º, 5.º y 6.º de Medicina serán equivalentes entre sí en lo que concierne a los certificados señalados en el anexo I, de la misma forma que las enseñanzas prácticas y clínicas correspondientes.

II. La actividad hospitalaria en la Universidad de Rennes y la enseñanza clínica en la Universidad de Erlangen-Nuremberg, en relación con los certificados del anexo I, serán equivalentes entre sí, a reserva de que el estudiante siga, durante un curso universitario en la Universidad receptora, las enseñanzas de tres certificados como mínimo.

**Art. 8.º** Las dos Universidades hermanadas reconocen la equivalencia de las estancias clínicas de su último curso de Medicina (estancia interna de Rennes), (Krankenhaustätigkeit de Erlangen-Nuremberg).

La Universidad de Rennes organizará para los estudiantes de Erlangen-Nuremberg, durante ese último curso de Medicina, una actividad hospitalaria equivalente a las tres estancias clínicas obligatorias de la Universidad de Erlangen-Nuremberg.

**Art. 9.º** En las actuales circunstancias, el número máximo de estudiantes de Medicina que podrán ser acogidos por cada una de las dos Universidades en el marco del presente acuerdo será de 12, por año universitario y para el conjunto de cursos del 2.º ciclo de estudios de Medicina y de estancia clínica de fin de estudios.

**Art. 10.** Las Universidades hermanadas se comprometen, cada una por su lado y para sus estudiantes, a llevar a cabo las gestiones necesarias para que puedan beneficiarse de becas que les permitan efectuar su año de estudios en la Universidad receptora.

**Art. 11.** El presente protocolo entra en vigor a partir del 1 de octubre de 1974. Se concluye con una duración de un año, renovable por tácita reconducción. Podrá ser revisado a solicitud de cualquiera de las dos Universidades y de común acuerdo, salvo oposición de las autoridades competentes.

Otorgado en Rennes el 13 de diciembre de 1975, en doble ejemplar, en lengua francesa y alemana.

El presidente de la Universidad  
Friedrich-Alexandre de Erlangen-  
Nuremberg

I. A. profesor Dr. B. Ilschner

El presidente de la Universidad  
de Rennes,

profesor R. Dabard

**AL PROTOCOLO DE EQUIVALENCIAS PARA EL SEGUNDO CICLO DE ESTUDIOS DE MEDICINA ENTRE LA UNIVERSIDAD DE RENNES Y LA UNIVERSIDAD DE ERLANGEN-NUREMBERG**

**CUADRO ESQUEMATICO DE EQUIVALENCIAS**

**Universidad de Rennes**

A) 2.º ciclo, 1.ª parte:

3.º curso de Medicina (incluido el control de conocimientos).

B) 2.º ciclo, 2.ª parte:

4.º, 5.º y 6.º cursos de Medicina.

Certificados:

- Pediatría (oblig.).
- Dermo-venereología (opt.).
- Nefrología-Urología (oblig.).
- Ginecología-Obstetricia (oblig.).
- Aparato locomotor (oblig.).
- Oftalmología (opt.).
- Otorrinolaringología y maxilofacial (opt.).
- Neurología (oblig.).
- Psiquiatría (oblig.).
- Medicina preventivo-social y economía médica. Derecho médico. Medicina legal. Deontología. Medicina del trabajo (\*).

C) *Ultimo curso de estudios de Medicina:*

Estancia interna.

**CUADRO ESQUEMATICO DE EQUIVALENCIAS**

**Universidad de Erlangen-Nuremberg**

A) *Primeros estudios clínicos:*

3.º año de estudios  
(1.ª parte del examen médico).

(\*) Para este certificado, a título excepcional, se exigirá al estudiante en su Universidad un complemento de Derecho médico del país de origen.

B) *Segundos estudios clínicos:*

4.º y 5.º año de estudios.

- Curso práctico de Pediatría (oblig.).
- Curso práctico de Dermo-venereología (oblig.).
- Curso práctico de Urología (oblig.).
- Curso práctico de Ginecología y Obstetricia (oblig.).
- Curso práctico de Ortopedia (oblig.).
- Curso práctico de Oftalmología (oblig.).
- Curso práctico de Otorrinolaringología (oblig.).
- Curso práctico de Neurología (oblig.).
- Curso práctico de Psiquiatría (oblig.).
- Curso práctico de Medicina psicosomática y psicoterapia (oblig.).
- Cursos de Materias Ecológicas (\*) (oblig.).

C) *6.º año de estudios:*

Actividad hospitalaria.

(\*) La obtención de este certificado requiere, a título excepcional, un examen complementario de Derecho médico en la Universidad de origen del estudiante.

## ACUERDO

### **De colaboración entre la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb.**

En el marco del espíritu de las antiguas relaciones entre las instituciones científicas y los hombres de ciencia de ambas Universidades, la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb se han manifestado a favor de la firma de un Acuerdo de cooperación científica.

#### I

Las partes contratantes tienen por ello presente el mantenimiento y la intensificación de la colaboración en todos los sectores científicos representados en ambas Universidades. En consecuencia, las partes contratantes intercambiarán cada dos años Programas de Trabajo que contendrán los detalles sobre las formas de colaboración.

#### II

En particular se ha pensado en lo siguiente:

1. Conferencias de los científicos de ambas Universidades en la Universidad de acogida e intercambio de experiencias con sus colegas con intereses comunes.
2. Participación en reuniones científicas y congresos, así como en los acontecimientos solemnes patrocinados por una de las dos partes.
3. Estancias de estudio para lectores de germanística y yugoslavística.
4. Estancias de estudio y ayudas especializadas.
5. Intercambio de informaciones sobre las correspondientes especialidades y entre instituciones científicas.
6. Intercambio de libros de texto, bibliografía especializada y publicaciones universitarias.

#### III

Ambas Universidades se declaran dispuestas a prestar apoyo en la medida de sus posibilidades a los miembros invitados de la Universidad respectiva durante su estancia en el país de acogida.

#### IV

Las partes contratantes acuerdan, además, enviar sus Programas de Trabajo a la Universidad respectiva antes del 31 de noviembre de cada dos años y obtenido un acuerdo favorable, disponer su firma antes del 31 de diciembre.

Para la elaboración, intercambio de correspondencia y coordinación de todos los aspectos recogidos en este Acuerdo serán nombrados apoderados por parte del presidente de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y del rector de la Universidad de Zagreb. Dichos apoderados de mutuo acuerdo deberán elaborar los Programas de Trabajo para la cooperación común a los que se alude en el punto IV. Bajo esta perspectiva analizarán la posibilidad de establecer Programas de Trabajo para varios años, respecto a los que únicamente la lista del personal de científicos a participar en el intercambio se enviará cada año a la parte respectiva como anexo al Programa de Trabajo.

## VI

Ni el Estado Libre de Baviera ni la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich quedarán sometidos a obligaciones financieras. Respecto al pago de los costes de viaje y estancia se realizará un acuerdo suplementario. La Universidad Ludwig-Maximilians de Munich se esforzará en proporcionar los medios necesarios para las dietas y gastos de viaje a través del Patronato de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich.

## VII

El Acuerdo tendrá una duración de cuatro años. En el supuesto de que una de las partes contratantes no lo denuncie al menos un año antes del cumplimiento de dicho plazo, se prorrogará su vigencia otros cuatro años. En el caso de que surgiera algún motivo especialmente importante podría el Acuerdo ser denunciado excepcionalmente con anterioridad.

## VIII

Las modificaciones en este Acuerdo precisan la aprobación de ambas Universidades signatarias.

## IX

Este Acuerdo se redacta en lengua alemana y croata, siendo el contenido de ambas versiones idéntico.

## X

Este Acuerdo tendrá validez jurídica a partir de la aprobación del Senado de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y de la Universidad de Zagreb y tras ser firmado por su presidente y rector, respectivamente.

Ambas partes renuncian a los procedimientos judiciales.

Munich, 31 de mayo de 1976.

El rector de la Universidad de Zagreb.

Prof. Dr. Pedrag Vranicki

El presidente de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich.

Prof. Dr. Nicolaus Lobkowicz

### ACUERDO COMPLEMENTARIO

#### **Al acuerdo sobre cooperación entre la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb del 31 de mayo de 1976.**

Programa de Trabajo y Financiación para la cooperación científica entre la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb, durante los años 1976 y 1977.

En relación con el Acuerdo sobre Cooperación Científica firmado entre la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb, ambas Universidades se manifiestan a favor de las siguientes formas de cooperación para los años 1976 y 1977.

I

La Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y la Universidad de Zagreb enviarán dentro del marco de un intercambio que no implique gastos de divisas a profesores y a otros científicos con funciones docentes pertenecientes a sus Universidades, a la Universidad de acogida, con fines de investigación o para pronunciar conferencias. El deseo recíproco de cooperación científica se centrará en las siguientes instituciones y especialidades.

#### *Universidad Ludwig-Maximilians*

#### *Universidad Zagreb*

Especialidad Economía de la Empresa.  
 Especialidad Economía Nacional.  
 Especialidad Agricultura.  
 Especialidad Medicina.  
 Especialidad Medicina Animal.  
 Especialidad Ciencias Históricas y Arte.  
 Especialidad Filosofía, Teoría de la Ciencia y Estadística.  
 Especialidad Arqueología y Ciencias de la Cultura.  
 Especialidad Lengua y Literatura I y II.  
 Especialidad Matemáticas.  
 Especialidad Física.  
 Especialidad Química y Farmacia.  
 Especialidad Geografía y Geología.

Facultad de Derecho: Especialidad Ciencias Jurídicas.  
 Facultad de Filosofía: Especialidad Germanística, Filosofía e Historia del Arte.  
 Facultad de Medicina: Especialidad Óptica.  
 Facultad de Estomatología: Especialidad Cirugía Facial y Maxilar.  
 Facultad de Veterinaria: Partos.  
 Escuela Superior de Deportes.  
 Centro de Información: Especialidad Bibliotecas, Documentación y Ciencias de la Información.  
 Centro Interuniversitario para Estudios de Posgraduados de Dubrovnik.

Ambas Universidades procurarán intercambiar anualmente hasta un máximo de doce profesores u otros docentes, hasta alcanzar una duración global de doce semanas, una estancia de estudio de un mes para un lector de germanística-eslavística y dos estancias de un mes para jóvenes científicos. Debido a la necesidad de preparar tales visitas docentes y/o de investigación, la parte remitente enviará a la otra parte el Programa de Trabajo del profesor respectivo o de los otros docentes, al menos un mes antes de efectuarse la visita prevista. La parte que efectúe la acogida queda obligada en este caso a crear las condiciones que permitan realizar las consultas necesarias y a organizar las conferencias, e incluso a posibilitar un intercambio de información en el marco del programa de trabajo aceptado.

El envío de científicos de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich a la Universidad de Zagreb, en cuanto necesidades del servicio así lo exijan, sólo podrá tener lugar en la época en que no tengan lugar clases lectivas.

## II

Ambas Universidades fomentarán el intercambio de trabajos científicos destinados a ser publicados en publicaciones y revistas especializadas, y a servir a las finalidades del Centro de Información de Zagreb y de la institución correspondiente de la Universidad de Munich.

## III

Ambas Universidades intercambiarán información acerca de los congresos científicos, reuniones y simposios que se vayan a celebrar.

## IV

La realización de las visitas recíprocas se fundamentará en el marco de un intercambio que no suponga gastos de divisas. Los gastos de alojamiento durante la estancia en el centro universitario corren a cargo de la parte receptora de acuerdo con los medios existentes a su disposición, que además se ocupará de las dietas, en la medida de acuerdo con los precios vigentes según el derecho regulador de los costes de viaje en el país (a saber 28 DM o 150 Din. actualmente). Los gastos del viaje de ida y vuelta corresponden a la parte remitente.

Queda exceptuada la regulación de las cuestiones de seguros de enfermedad, accidente y responsabilidad civil que se regirán de acuerdo con las normas vigentes en ambos países.

## V

Este Programa de Trabajo no excluye la posibilidad de otras formas de colaboración entre ambas Universidades.

VI

Con vista a un desarrollo continuado de la cooperación científica, los proyectos de los Programas de Trabajo se elaborarán recíprocamente.

La elaboración del proyecto del Programa de Trabajo correspondiente a los años 1976 y 1977 será realizada por la Universidad de Zagreb.

La Universidad Ludwig-Maximilians de Munich preparará el proyecto del Programa de Trabajo para los años 1978 y 1979.

VII

Este Acuerdo Complementario entrará en vigor tras ser firmado por el presidente de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich y por el rector de la Universidad de Zagreb.

Munich, 31 de mayo de 1976.

El rector de la Universidad de Zagreb  
Prof. Dr. Predrag Vranicki.

El presidente de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich.  
Prof. Dr. Nikolaus Lobkowicz.

## LA COOPERACION ENTRE LAS UNIVERSIDADES DE EUROPA ORIENTAL Y EUROPA OCCIDENTAL

Para conocer el estado actual de la situación de las relaciones entre las universidades europeas orientales y occidentales, la Conferencia Europea de Rectores (C.R.E.) pidió a sus miembros que contestasen a seis preguntas relativas a la colaboración interuniversitaria Este-Oeste. A continuación se publican los diversos elementos de dicha encuesta, tal y como fueron recogidos por el «Boletín de Información de la C.R.E.» (núm. 36, 4.º trimestre 1976).

Por desgracia, algunos países no contestaron al cuestionario, a pesar de que desempeñan realmente una función en este campo, como ocurre con Italia. Por otra parte, las respuestas son muy heterogéneas, algunas veces detalladas (Finlandia, Inglaterra, Yugoslavia), otras veces lacónicas. Además los datos no son siempre actuales (en Gran Bretaña se refieren al año 1973-1974, pero el British Council está clasificando la información sacada de una encuesta realizada estos últimos meses). Finalmente, las respuestas dan una visión general de las relaciones esencialmente desde el punto de vista de Europa occidental.

Con todas estas salvedades se pueden, sin embargo, desprender tendencias y ver que Polonia es un elemento motriz en las relaciones universitarias Este-Oeste, pues mantiene relaciones con todos los países de Europa occidental y escandinavos que tienen nexos con Europa oriental. A continuación vienen Rumania, Hungría y Yugoslavia. Seguidamente, Checoslovaquia, Alemania (República Democrática) y Unión Soviética. Bulgaria es la más aislada.

En Europa occidental, Finlandia, Gran Bretaña, Alemania Federal y Francia desempeñan una función central, pero de modos distintos. Así, por ejemplo, las universidades francesas han concluido muchos acuerdos formales con sus correspondientes del Este europeo, mientras que las escuelas superiores británicas han creado una red de contactos informales que se inscriben pocas veces en convenios bilaterales.

En cuanto a las preguntas hechas por la C.R.E., han recibido las siguientes respuestas:

1. Existen en casi todas partes lazos contractuales entre universidades occidentales y universidades de los países de Europa oriental. Pero son raros y se refieren habitualmente a temas precisos. Los convenios generales de colaboración son aún más raros (véase a continuación convenio Amsterdam-Bucarest, por ejemplo).

Algunos países, Dinamarca, Noruega, inscriben su cooperación dentro del marco de los acuerdos culturales bilaterales firmados por los Gobiernos. En Noruega, una oficina especial del Ministerio de Asuntos Exteriores trata estas cuestiones y trabaja en estrecho contacto con las universidades. Un comité que se reúne cuatro veces por año asesora al Gobierno, formando parte del mismo representantes de la enseñanza superior, tales como el Secretario de la Conferencia de Rectores. En Austria todo programa de cooperación internacional debe ser aprobado por el Ministerio.

La cooperación existente se realiza más bien a nivel departamental que al de las instituciones universitarias, y particularmente en Gran Bretaña existen numerosos contactos entre profesores e investigadores de sectores especializados (véase P.T.E. Infra Manchester). No cabe duda de que estas relaciones personales existen también, pero el cuestionario C.R.E. se refería en primer lugar a las relaciones formales entre universidades.

2. Los acuerdos multilaterales, es decir, que implican a varias universidades en un mismo proyecto de colaboración, son inexistentes. Sin embargo, existe un intento en este sentido de Mons, donde el Servicio de Física Nuclear teórica trabaja al mismo tiempo con las universidades de Lovaina, Cracovia y Munich. Los contactos multilaterales existen, sin embargo, a nivel de conferencias o de coloquios especializados (véase punto 4).

3. La investigación común se hace esencialmente intercambiando colaboradores, tal como profesores, investigadores o estudiantes de una universidad occidental que participan en trabajos en una institución oriental o viceversa. Existen pocos proyectos de investigación organizados de común acuerdo (por ejemplo, investigaciones de marketing realizadas en común por la Escuela de Economía de Turku, Finlandia, y la Universidad de Lodz, en Polonia) y la mayoría de las veces se encuentran, en Europa oriental, bajo la responsabilidad de una academia en lugar de una universidad (Academia de Ciencias de Moscú en particular). En Austria la Conferencia de Rectores coordina los proyectos comunes existentes.

4. Los seminarios, coloquios y simposios comunes son raros en sí. Numerosas son las conferencias organizadas por una universidad occidental a las que acuden participantes de Europa oriental o viceversa. Pero no existen en realidad reuniones realizadas en común por universidades de los países del Este y del Oeste del continente.

5. Las dificultades administrativas (lentitud y complicación) y las dificultades financieras son los obstáculos principales para el desarrollo de la cooperación Este-Oeste. Se observa frecuentemente que los invitados socialistas anulan a veces su participación en el último momento.

6. Las universidades no han iniciado por lo general discusiones con los Ministerios afectados para desarrollar los resultados de Helsinki, con la excepción de Noruega, por mediación del comité consultivo de Asuntos Exteriores, y Gran Bretaña, por mediación del British Council; en Austria se invita a las universidades que sugieran medios de aplicación de los tratados culturales bilaterales: Ha habido numerosos contactos con el Gobierno como consecuencia de los trabajos de la C.R.E. en Munich.

En conclusión, se puede decir que las relaciones son raras y que tropiezan con problemas administrativos y financieros. Los contactos existen sobre todo a nivel de los investigadores y de los departamentos (relaciones personales), pero no se integran en proyectos de investigación, patrocinados por diversas universidades. Algunos países, como Polonia, pueden desempeñar una función motriz en la progresión de los contactos interuniversitarios, pues sus universidades, ligadas a los establecimientos de la mayor parte de los países europeos, pueden convertirse en el eje de una eventual cooperación multilateral.

Para apoyar este resumen muy sucinto con los resultados voluminosos de una encuesta relativamente general —incluso se limitó a las relaciones formales de las universidades entre sí—, puede verse a continuación algunos elementos del trabajo realizado.

A) CITAS DE LA CARTA A LOS MIEMBROS DEL COMITE PERMANENTE Y A LOS SECRETARIOS DE LAS CONFERENCIAS NACIONALES, ESCRITAS POR EL PRESIDENTE, PROFESOR RAISER, EL 4 DE MAYO DE 1976.

... Agradeceremos su ayuda crítica sobre las siguientes cuestiones específicas:

1. ¿Existen actualmente convenios bilaterales entre las universidades de su país y las universidades de los países socialistas del Este de Europa? En el caso afirmativo, ¿conoce usted la fecha de entrada en vigor y la duración de dichos contratos, su contenido esencial (intercambio de profesores o estudiantes, proyectos comunes de investigación), las facultades y departamentos afectados?

2. ¿Existen convenios multilaterales similares entre las Conferencias Nacionales de Rectores en los que participen universidades de más de dos países?

3. ¿Existen proyectos comunes de investigación o están previstos entre personal de sus universidades y sus homólogos con los países socialistas?

4. ¿Se han organizado en los pasados años seminarios comunes o simposios para universidades occidentales y orientales, y se ha intentado repetir dichos encuentros? (No habrá que tener en cuenta las reuniones ordinarias de grandes organizaciones científicas.)

5. ¿Posee usted alguna otra información relativa a la colaboración de universidades europeas (Este y Oeste), especialmente conocen ustedes algunos proyectos que fracasaron? ¿Cuáles fueron las razones de dichos fracasos? ¿Falta de interés por parte del personal docente o de los estudiantes, dificultades financieras, diferencias ideológicas, barreras administrativas?

6. Las universidades de su país, ¿han iniciado discusiones con los ministerios nacionales afectados por los resultados de la Conferencia, especialmente dentro del contexto de convenios culturales internacionales?

B) LAS RESPUESTAS

Se publican aquí las respuestas (o partes de las mismas) más representativas de los desarrollos existentes y posibles de la cooperación interuniversitaria entre centros de enseñanza superior de los países de Europa oriental y occidental. No procede, en efecto, publicar todo el material recibido, especialmente cuando ofrece pocos puntos de comparación con respuestas más elaboradas. En el cuadro sinóptico, reproducido más adelante se indica, sin embargo, las tendencias generales para todos los países de los que hemos recibido comentarios.

I. ALEMANIA (República Federal)

... En cuanto a las relaciones con las escuelas superiores de los países socialistas se puede decir que:

1. Existen convenios bilaterales entre universidades miembros del W.R.K. y universidades de los países socialistas de Europa oriental; por ejemplo, en la Unión

Soviética, en Polonia, en Hungría, en Rumania y en Yugoslavia. Por otra parte, no existe tratado similar con la República Democrática Alemana, Checoslovaquia, Bulgaria o Albania. El número y la naturaleza de dichos convenios de cooperación es también muy variable. Las dos universidades de Berlín tienen cada una de ellas un convenio con la Alta Escuela de Ingeniería Civil de Moscú y la Universidad de Leningrado. Ocorre lo mismo desde 1976 entre la Universidad de Hamburgo y la Universidad de Leningrado.

En lo que a Polonia se refiere, unas siete universidades constituyen la prueba del interés existente por un convenio de cooperación con universidades polacas y están trabajando en tratados bilaterales que firmarán próximamente. Desde hace casi seis años existe un convenio con Hungría que vincula a la Escuela Técnica de Karlsruhe y a la Universidad Técnica de Budapest. Se encuentran en estudio otros dos convenios. Actualmente existen cuatro tratados con universidades rumanas, entre la Universidad de Hamburgo y de Bucarest, entre la Escuela Técnica de Darmstadt y el Instituto Politécnico de Bucarest, entre la Universidad de Tübingen y la Universidad de Cluj-Napoca, así como en la Universidad de Freiburg y la de Jasi. Según nuestra información, cuatro escuelas superiores alemanas mantienen convenios bilaterales con universidades yugoslavas. Se trata aquí de acuerdos-marco para una duración de cinco años con posibilidad de prórroga ilimitada, así como de un programa de trabajo que se extiende a lo largo de dos años. En definitiva, determinan una colaboración por proyectos a nivel de investigación y para el intercambio regular de personal docente, de literatura profesional, de documentos universitarios (programas, programas de estudio, planes de examen, etc.).

No se practican por lo general intercambios de estudiantes, siendo ello más bien debido a las grandes diferencias existentes entre las formaciones y los planes de enseñanza que a razones de oposición política.

2. Los convenios multilaterales son difícilmente realizables, pues —con excepción de Yugoslavia— estos países no poseen conferencias de rectores o de instituciones comparables a la W.R.K. El presidente de la W.R.K. ha firmado, sin embargo, en 1971 en nombre de las universidades miembros de la W.R.K., una declaración de intenciones, teniendo como interlocutor por parte rumana una organización llamada Consejo Universitario; esta declaración se refiere al intercambio de delegaciones de rectores para discutir diversas opiniones y experiencias, así como al apoyo a aportar a la conclusión de convenios de cooperación bilateral.

3. En principio, los programas de trabajo de dos años comprenden proyectos de investigación a nivel de cátedras o de institutos, mediante los cuales los sabios de países socialistas participan en los trabajos de las universidades alemanas.

4. De vez en cuando estos convenios bilaterales prevén también la organización de coloquios o de congresos. Por ejemplo, varios coloquios germano-rumanos se han celebrado estos dos últimos años.

5. Por lo general, el fomento de la cooperación con las universidades de los países socialistas resulta difícil. Hace falta perseverancia, mucha paciencia y tacto. Las dificultades son las siguientes:

a) Las administraciones de los países socialistas sólo se interesan por las disci-

plinas técnicas, lo cual impide un intercambio armonioso que cubra el conjunto de las ciencias.

- b) Las dificultades administrativas consisten esencialmente en la lentitud del plan, así como en restricciones, a veces despóticas, relativas a los visados.
- c) Como consecuencia de las lagunas existentes a nivel de equipo de los institutos de Europa oriental, los profesores de dichos países están más motivados para los intercambios prolongados que sus colegas alemanes.

Hay que subrayar aquí que las dificultades no son debidas a una falta de fondos. En efecto, los intercambios se basan en el principio de que el beneficiario corre con los gastos de viaje y el anfitrión con los gastos de estancia. Por consiguiente, no existe gasto de divisas. Además la financiación de los convenios por las universidades alemanas está asegurada y los ministerios de los países socialistas ponen por su parte los medios necesarios en cuanto han aprobado las conclusiones del convenio.

6. A esta pregunta se puede responder negativamente. Existen contactos esporádicos con los ministerios de los países socialistas; el impacto del Acta Final de Helsinki no ha podido observarse hasta la fecha.

## II. AUSTRIA

1. Debe señalarse que la jurisdicción de todos los asuntos (culturales) que requieren conciertos nacionales (legales) radica en el Estado (Ministerio Federal de Educación Superior, Ciencia e Investigación); esto dimana de la ley de Organización de la Universidad, de 1975 (1). Las universidades austriacas pueden iniciar la colaboración internacional, pero necesitan una aprobación antes de proceder. Pueden sugerir la colaboración internacional y se les pide que ayuden a poner en práctica conciertos bilaterales o multilaterales. Los «consorcios» universitarios son planes o programas de trabajo de las distintas universidades para la colaboración internacional, que precisa de aprobación presupuestaria y otras formas de registro en el Ministerio y la aprobación de éste.

2. No.

3. a) Estos proyectos existen y han sido planificados, pero no han sido registrados totalmente en ninguna parte.

b) Un gran número de los actuales proyectos han sido planificados y llevados a cabo en la estructura de los tratados (culturales) bilaterales (con Estados socialistas) o «consorcios» (con universidades socialistas). Algunos proyectos han sido planificados directamente, como sucede frecuentemente con el intercambio de personal, pero la

1. Las universidades son instituciones federales. Su creación, ubicación, concesión y organización se regulan por ley federal.

2. Las universidades, facultades e institutos, así como las instituciones universitarias particulares, tienen personalidad jurídica, en la medida en que tienen derecho a:

a) ...

b) Adquirir la calidad de socio, con autorización del ministro Federal de Ciencia e Investigación, en asociaciones, otras personas jurídicas y organizaciones intergubernamentales, cuyos fines sean los del fomento de las funciones universitarias.

experiencia ha demostrado que únicamente bajo la «sombra» de los tratados oficiales puede establecerse realísticamente el intercambio de personal-alumnos o proyectos de investigación común. Periódicamente se solicita de las Universidades austriacas sugerencias e iniciativas. El Ministerio Federal las incluye en las consultas de las comisiones mixtas de expertos de las potencias signatarias que intervienen en los tratados. Durante los últimos años se ha pedido a la Conferencia de Rectores, tanto por parte del Ministerio como de las universidades, que coordine los intereses y proyectos. A nivel de la Conferencia se han preparado relaciones de iniciativas coordinadas y han sido comunicadas al Ministerio (como sucedió en los recientes conciertos con las universidades polacas).

4. Cada dos años, la Conferencia de Rectores Austriaca organiza un simposio sobre didáctica de la enseñanza superior. También acoge a representantes de otras conferencias de rectores europeas y de otras universidades socialistas. El simposio proyectado para 1976 tuvo que posponerse hasta 1977.

5. Desgraciadamente, hasta ahora no se ha logrado la participación en el simposio de expertos socialistas (véase el punto 4). A pesar de inscribirse, los participantes no comparecieron, o notificaron a la Conferencia que no asistirían a causa de dificultades administrativas.

### III. GRAN BRETAÑA

#### **Vínculos entre las universidades del Reino Unido y las universidades de Europa oriental**

El Comité de Vicecancilleres y distintas universidades del Reino Unido han mantenido contactos de largo alcance con universidades de todo el mundo y, efectivamente, en 1970 el Comité inició un estudio de los vínculos académicos con universidades de otros países. Posteriormente, en 1974 el Consejo Británico publicó un Estudio de Vínculos Académicos que abarcaba tanto las universidades como las escuelas politécnicas. Esto reflejó que 25 universidades del Reino Unido tenían alguna forma de contacto con universidades de países de la Europa oriental, entre los que se incluían Bulgaria, Checoslovaquia, la República Democrática Alemana, Hungría, Mongolia, Polonia, la Unión Soviética y Yugoslavia.

A la sazón, la mayoría de los vínculos tomaban la forma de visitas de intercambio por parte de distintos miembros del «staff», generalmente sobre una base informal, y se establecían mediante contacto personal, pero con el conocimiento y aprobación de las universidades afectadas. Un gran número de universidades tenían también programas para intercambio de «staff» (alto personal docente), alumnos e investigadores, durante períodos de tiempo que comprendían desde dos semanas a un año. Algunos de estos conciertos entrañaban proyectos de investigación conjunta financiados por cada universidad participante. Se tiene entendido que el Consejo Británico ha venido recopilando información de las universidades al objeto de efectuar una edición revisada de dicho estudio, para ser publicado hacia finales del presente año.

Sin embargo, por el momento, con el fin de proporcionar respuestas a la consulta efectuada por la C.R.E., el Comité estableció contacto con un muestreo de universidades que representaban distintos tipos y tamaños, así como diferentes ubicaciones dentro del Reino Unido, y a continuación se recoge un resumen general de la infor-

mación recibida. No obstante, consideramos que es necesario hacer algunas observaciones generales. En primer lugar, las universidades han puesto de relieve que, en general, no tienen establecidos conciertos formales ni programas conjuntos con universidades de la Europa oriental, pero sí tienen contactos extensos y periódicos que deben describirse como que son en gran parte de tipo personal más que establecidos sobre una base oficial, y que dimanen principalmente de intereses de investigación comunes. En segundo lugar, puesto que la consulta se refería específicamente a la recopilación de datos sobre las relaciones científicas internacionales, se ha prestado atención a ese campo en particular. Los resultados de estas consultas son como sigue:

### 1. *Conciertos bilaterales*

Existen amplios conciertos bilaterales entre universidades del Reino Unido y otras universidades de Europa oriental. Que se sepa, tales conciertos no toman la forma de un contrato, sino que son establecidos sobre una base especial. Los conciertos más comunes se realizan a nivel de facultad y de departamento más que a nivel de universidad, y se refieren a intercambios y visitas de «staff», así como intercambios de alumnos y de investigadores.

Existen también conciertos para proyectos conjuntos en el campo de la investigación que afectan al intercambio de visitas, intercambio de información y de materiales por espacio de varios años, así como para la publicación de ponencias conjuntas. Un ejemplo de esto es la labor conjunta realizada entre la Universidad de St. Andrews y el Instituto de Física Experimental de la Universidad de Varsovia. En respuesta a la encuesta de muestreo, las universidades se han referido al interés generado por la Declaración de Helsinki y a la consideración que se ha prestado a la cuestión de reforzar los vínculos existentes con universidades de la Europa oriental.

### 2. *Conciertos multilaterales*

En la medida en que se dispone de información sobre los conciertos multilaterales, éstos han adoptado la forma de seminarios y de simposios (véase la sección 4, más abajo).

### 3. *Proyectos de investigación*

El estudio de muestra ha revelado que el personal docente de diversas universidades participa en diversos proyectos de investigación conjunta con personal académico de universidades de la Europa oriental. También en este caso éstas se realizan de forma no oficial y generalmente a nivel de departamento. Existen numerosos casos de colaboración en el campo de la investigación entre los distintos miembros del «staff» de las universidades británicas y sus compañeros de muchos otros centros académicos importantes de la Europa oriental.

### 4. *Seminarios y simposios comunes*

Como parte de sus programas académicos, un cierto número de universidades del

Reino Unido organizan seminarios, simposios y cursos de experiencia para posgraduados, a los que pueden asistir los miembros de otras universidades europeas, tanto del Este como del Oeste. Por ejemplo, la Universidad de Dundee organiza una vez al año una gran reunión de matemáticos de todo el mundo. Estas reuniones, que son financiadas por el Consejo de Investigación Científica y a las que asisten unos 200 matemáticos de universidades tanto de Oriente como de Occidente, han sido consideradas como sumamente fructíferas. En forma similar, el Imperial College, de la Universidad de Londres, organiza diversos simposios y, durante los últimos años, a éstos han asistido representantes de Bulgaria, Polonia y la Unión Soviética.

##### 5. Otra información

Entre las universidades del Reino Unido existe un marcado interés en la promoción y fomento de contactos con universidades de países de la Europa oriental, bien sea a nivel de universidad o entre los miembros del «staff» (personal docente) con carácter individual. En general, las universidades han adoptado el punto de vista de que la colaboración extraoficial es más beneficiosa que el establecer vínculos oficiales con otros centros, y los proyectos de colaboración materializados hasta ahora han demostrado, en general, que son valiosos. Quizá la razón más frecuentemente citada para no ampliar los vínculos con la intensidad que desearían las universidades ha sido la cuestión económica, si bien el Gobierno británico está facilitando más fondos para estimular el progreso en el intercambio académico, basado en el espíritu de la Declaración de Helsinki. Estos fondos están siendo facilitados al Consejo británico y a otros organismos nacionales. El objetivo del Consejo británico al utilizar los fondos del Gobierno es hacer extensibles los actuales programas de vínculos académicos y de intercambio académico que existen actualmente para la Europa occidental (más Polonia y Yugoslavia) con respecto a la Europa oriental.

También vale la pena patentizar que la Royal Society, desde 1956, ha desarrollado conciertos de colaboración con la mayoría de las Academias de Ciencias de los países de Europa oriental, y los únicos países con los que no existen conciertos actualmente son la República Democrática Alemana y Albania, con las posibilidades de que se establezca oportunamente un concierto con la primera de éstas. Por lo tanto:

La Royal Society de Londres tiene establecidos conciertos de colaboración con los siguientes organismos:

- I. Academia de Ciencias de Bulgaria.
- II. Academia de Ciencias de Checoslovaquia.
- III. Academia de Ciencias de Hungría.
- IV. Academia de Ciencias de Polonia.
- V. Academia de la República Socialista de Rumania.
- VI. Academia de Ciencias de la U.R.S.S.
- VII. Consejo de Academias de Ciencias y Arte de la República Federal Socialista de Yugoslavia.

2. Estos conciertos fueron firmados con el objetivo de desarrollar las relaciones científicas, teniendo en cuenta la experiencia práctica de la colaboración científica y, en cada caso, proporcionar:

- I. Contactos científicos entre especialistas en las disciplinas científicas con su competencia mutua.

- II. Visitas de intercambio realizadas por científicos del más alto nivel.
- III. Intercambio de investigadores científicos (excepto Bulgaria).

3. El cupo de visitas de intercambio establecido es muy pequeño, pero, por otra parte, tienen lugar muchas más visitas en base a los conciertos nacionales generales, que son negociados por el Gobierno británico y puestos en práctica por el Consejo británico.

4. La Royal Society concede becas de viaje con fondos del Gobierno para muchos científicos que asisten a reuniones en el extranjero, o para efectuar visitas individuales para fines específicos. En algunos casos, estas visitas forman parte de los conciertos sobre «proyectos conjuntos» acordados entre los laboratorios de Gran Bretaña y de Europa oriental. Sin embargo, los fondos de que dispone la Sociedad son limitados, y su función es más bien la de un iniciador que fomenta las actividades de colaboración, en donde los laboratorios afectados se espera que participen con su propio entusiasmo y con fondos.

5. En general, éste es el objetivo de todos los conciertos de intercambio establecidos por la Royal Society con muchos países del mundo. Un aspecto importante a tener en cuenta es que estos conciertos, al igual que otros, permiten no solamente visitas entre universidades, sino que, muy especialmente en el caso de los países de Europa oriental, con laboratorios que están sujetos a la jurisdicción de las diversas academias de ciencias, en donde tienen lugar la mayor parte de la investigación.

#### IV. HOLANDA

**Publicamos una relación de proyectos holandeses (similar a las muchas que hemos recibido) en especial por su valoración crítica de los resultados de los distintos programas.**

*Colaboración entre las universidades de Holanda y las de Europa oriental.*

— Concierto de cooperación entre la *Universidad de Amsterdam* y la *Universidad de Bucarest (Rumania)*.

Desde: 1969.

Objetivo: Intercambio de profesores, alumnos y publicaciones.

Resultados: Hasta ahora no han sido muy satisfactorios, principalmente a causa de las barreras administrativas. Una reciente visita realizada a Bucarest por el rector de la Universidad de Amsterdam ha hecho confiar que se experimentará una mejora de la situación.

— Concierto entre la *Universidad Agrícola de Wageningen* y la *Academia de Agricultura Polaca*, con respecto a la colaboración con institutos agrícolas de Varsovia y Poznan.

Objetivo: El intercambio de profesores, alumnos, conocimientos, publicaciones.

Resultados: Satisfactorios.

Contactos de la misma clase (aunque no formalizados mediante un concierto) existen entre Wageningen y el Instituto Agrícola de Wroclaw.

— Concierto de colaboración entre la *Universidad de Groningen* y la *Academia de Ciencias Polaca*, con respecto a un proyecto de excavación a realizar en Pal-

myra (Siria). Ambas instituciones contribuyen a este proyecto con personal y medios económicos.

La colaboración se realiza satisfactoriamente y de acuerdo con las previsiones.

- Concierto sobre colaboración entre el *Departamento de Metalurgia, Universidad de Tecnología de Delft*, y el *Departamento Mecánico-Tecnológico, Universidad de Tecnología de Poznan (Polonia)*.

Desde 1973.

Objetivo: Intercambio de profesores y alumnos.

Resultados: No muy satisfactorios, posiblemente debido a los actuales problemas existentes por parte polaca.

- Colaboración (no formalizada en la estructura de un concierto) entre el *Departamento Electrotécnico, Universidad de Tecnología de Eindhoven*, y la *Facultad Electrotécnica de la Universidad de Bratislava (Checoslovaquia)*.

Desde 1971.

Objetivo: Intercambio de personal docente y de alumnos.

Resultados: Satisfactorios.

- La *Universidad de Tilburg* intenta arrancar con un programa de intercambio con las *Academias de Economía de Varsovia, Poznan y Cracow (Polonia)*, concebido para profesores y alumnos de la Facultad de Economía.

- La *Universidad de Tecnología de Twente* está indagando las posibilidades de colaboración que existen con la *Universidad de Moscú* en el campo de administración empresarial, matemáticas aplicadas e ingeniería mecánica.

## V. NORUEGA

Actualmente no existen conciertos bilaterales entre las universidades de países socialistas de Europa oriental y las universidades de Noruega. Tampoco existen conciertos similares sobre una base multilateral.

En especial, la cuestión de los conciertos bilaterales ha sido tratada varias veces, pero no hemos considerado adecuado poner en contacto con determinadas universidades nuestros medios relativamente escasos, por ejemplo, en el campo de intercambios. (La misma actitud hemos adoptado también para con universidades de Europa occidental, América, etc.)

Por el contrario, nos ha parecido mucho más conveniente organizar distintos tipos de colaboración entre las universidades y también entre universidades y otros centros científicos, a través de un organismo estatal, un departamento especial del Ministerio de Asuntos Exteriores. Oficialmente, esto ha sido realizado mediante conciertos de colaboración científica y cultural e intercambio entre cada uno de los países orientales y Noruega. Antes de iniciar negociaciones sobre tales conciertos, y antes de que sean firmados, el departamento del Ministerio establece siempre contacto con las universidades y les pide que expongan las propuestas que desearían ver reflejadas en el concierto.

El Ministerio ha establecido también un comité asesor para el concierto cultural con miembros de distintas partes de la vida cultural y científica noruega, y ha pedido también a las universidades que propongan a los miembros de este comité. Estas propuestas son coordinadas a través de la Conferencia de Rectores Noruegos: un representante para lengua, uno para ciencia, y así sucesivamente. Yo mismo soy secretario general en funciones de la Conferencia de Rectores, así como miembro de este comité asesor. El comité se reúne entre dos y cuatro veces por año, y a alguno

de nosotros se nos ha pedido también que seamos miembros de las delegaciones noruegas para realizar negociaciones con otros países. En las dos últimas reuniones, el comité ha utilizado gran parte de su tiempo para tratar la forma en que, a la vista de las declaraciones de Helsinki, podríamos desarrollar y reforzar la colaboración con los países de Europa oriental.

Además del intercambio, etc., mencionado en los conciertos culturales, cada una de las universidades noruegas (o, en realidad, más bien los distintos departamentos de las universidades) tienen establecidos conciertos, bien sea registrados o no, sobre proyectos especiales. En la Universidad de Troms, por ejemplo, tienen un concierto sobre geofísica entre el Instituto de Geografía Polar de Apatiti y el Observatorio de la Aurora Boreal. En Troms, los profesores de medicina tienen también contactos especiales en medicina polar con instituciones de Murmansk.

En Noruega (al igual que en todos los demás países) existen muchos proyectos comunes con colegas también de países orientales sobre muchas materias diferentes, como, por ejemplo, química, ciencias sociales, etc. Afortunadamente, la mayoría de estos proyectos parecen basarse en contactos personales, base ésta de colaboración que ha sido la que ha proporcionado generalmente los mayores beneficios.

## VII. VATICANO

### **Relaciones de la Universidad Gregoriana con Europa oriental**

#### 1. *En general.*

Desde hace varios años, la Universidad Gregoriana tiene relaciones bastante regulares y diversificadas con las Instituciones de Enseñanza Superior del Este Europeo. A pesar de que subsisten dificultades que siguen limitando la libre circulación, se van favoreciendo desde hace un decenio contactos, visitas bilaterales, intercambios entre las autoridades y entre los profesores.

Por lo general, las relaciones se han desarrollado a diversos niveles: visitas e intercambios de puntos de vista entre las autoridades académicas, cursillos de perfeccionamiento o de enseñanza para los profesores, estancia de estudiantes, intercambio de publicaciones, conferencias y congresos, creación por la Universidad Gregoriana de un Centro de Estudios Marxistas.

#### 2. *Visitas e intercambios a nivel de las autoridades académicas.*

Varias veces durante estos últimos años, las autoridades académicas de las Universidades de Lublin, en Polonia; las de la Academia Teológica de Varsovia y las de la Facultad Teológica de Cracovia han tenido contactos con las autoridades de la Universidad Gregoriana. El rector de la Gregoriana ha podido encontrarse repetidas veces con sus homólogos en Polonia.

Los rectores de las Academias Teológicas de Leningrado y de Zagorsk han visitado la Universidad Gregoriana acompañados por sus colaboradores. Estas visitas han permitido encuentros útiles con los profesores y un mejor conocimiento recíproco de nuestras instituciones, de sus programas, de su organización y de su servicio.

Poco antes de tener su cargo, el actual rector del Instituto Oriental —asociado a la Gregoriana— asistió dos veces en la Universidad de Moscú a cursos de perfeccio-

namiento de filosofía en lengua rusa. Estas diversas estancias tuvieron una duración aproximada de trece meses.

El rector de la Universidad Gregoriana tuvo la ocasión de visitar la Academia Teológica de Zagorsk y la de Leningrado, así como la Universidad de Moscú. En estas dos academias teológicas pudo tener largos encuentros con las autoridades académicas y los profesores y proceder a un intercambio de puntos de vista sobre el contenido de la enseñanza, los métodos pedagógicos, las nuevas orientaciones de la investigación. En la Universidad de Moscú se encontró con los representantes de la dirección y participó con ellos en un examen comparativo de los métodos de gobierno universitario y de planificación académica. Como consecuencia de este encuentro recibió la medalla Lomonosov.

### 3. *Circulación de profesores.*

Diversos intercambios de profesores y conferenciantes tuvieron lugar entre la Universidad Gregoriana y las facultades católicas de Polonia.

En septiembre y octubre de 1975, un profesor del Instituto Oriental impartía un curso en la Academia de Leningrado y recibía de dicha academia el diploma de «maîtrise».

Otro profesor participó estos últimos años en diversas actividades en los países de Europa oriental; asistió a un seminario de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Praga, a otro seminario de filosofía en Korvula, Yugoslavia, celebró una conferencia en la Academia Eclesiástica de Budapest y fue invitado a Moscú a un simposio sobre el problema de la investigación y la paz, en el que participaron diversos profesores de universidades de Europa del Este y del Oeste.

En la primavera de 1976, un miembro de la Academia de Ciencias de Lituania fue recibido en la Universidad Gregoriana para proseguir sus investigaciones en nuestra biblioteca y consultar a nuestros profesores.

Mencionemos también que los profesores de la universidad participan regularmente en los congresos internacionales que se celebran en los países del Este. La universidad alienta e intenta facilitar dicha participación, principalmente, mediante subvenciones.

### 4. *Estancia de estudiantes.*

Desde hace varios años la Universidad Gregoriana recibe a estudiantes de casi todos los países del Este. Las últimas estadísticas anuales señalan 86 estudiantes procedentes de Europa oriental. Este año se ha concedido un diploma académico a 28 de ellos, seis de los cuales son doctorados. Hay que señalar estos dos últimos años que de los estudiantes procedentes de la U.R.S.S., un candidato ha obtenido el doctorado en Teología, otro el doctorado en Derecho Canónico, un tercero el doctorado en Historia Eclesiástica.

### 5. *Examen comparativo de programas.*

Estos últimos años la Universidad Gregoriana ha discutido con las dos academias teológicas de la Unión Soviética el contenido de su enseñanza y se ha intentado

precisar las condiciones que permitirían eventualmente intercambios más fáciles, así como un reconocimiento recíproco de los cursos o programas.

#### 6. *Centro de Estudios Marxistas.*

Este centro se creó en la Universidad Gregoriana en 1968. Lo dirige un tipo de profesores especializados en filosofía, historia y sociología que tienen un sólido conocimiento de los problemas soviéticos, de las cuestiones marxistas y de la lengua rusa.

### VII. YUGOSLAVIA

1. La Universidad de Belgrado ha suscrito contratos, cuya realización se va desarrollando con éxito, con:

La Universidad Panthéon-Sorbonne (París I). El contrato prevé una cooperación que cubre todos los intereses científicos de los dos establecimientos a nivel de facultades, así como al de otras unidades científicas.

Además la Universidad de Belgrado desarrolla desde hace algunos años una cooperación específica con la Universidad de Estrasburgo y algunas universidades francesas más. Los preparativos para la firma del contrato de cooperación con la Universidad de Estrasburgo están llegando a su fin. Han acabado asimismo los preparativos para un contrato con la Universidad de Ginebra. Entran en su fase final las conversaciones de cooperación con algunas universidades de Gran Bretaña. Lo mismo ocurre con algunas universidades de Alemania occidental y con la Universidad de Viena. Existe asimismo un consenso de colaboración entre la Universidad de Belgrado y las universidades de Finlandia.

El 3 de diciembre de 1975 la Universidad de Zagreb concluyó un contrato con la Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia.

La Universidad de Ljubljana tiene contratos con las Universidades de Oulu y de Regensburg (República Federal Alemana) concluidos en 1976.

La Universidad de Skoplje colabora también con las Universidades de Bradford, Aquisgrán, de Clausthal-Zellerfeld y de Erlangen-Nürnberg. Los agentes de la cooperación son las facultades correspondientes.

En cuanto a la Universidad de Sarajevo, colabora con la Universidad de Mannheim (Ciencias Económicas, Ciencias Políticas, Filosofía y Derecho), con la Universidad Libre de Bruselas (Filosofía, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Estomatología y Metalurgia), con la Universidad de Heidelberg (Medicina) y con la Facultad de Derecho de la Universidad de Trieste.

La Universidad de Nis tiene contratos de cooperación con la Universidad del Ruhr en Bochum, la de Rijeka con Trieste, mientras que la Universidad de Split colabora con el Instituto de Sociología de Viena.

2. A nivel de las universidades yugoslavas no existen contratos de base multilateral.

Sin embargo, es importante mencionar que la Unión de las Universidades yugoslavas ha procedido, a nivel de su presidencia, en el curso de los años pasados, al intercambio de delegaciones al más alto nivel universitario con los países siguientes: U.R.S.S., Polonia, Rumania, Alemania-República Democrática, Alemania-República Federal (a través de la Conferencia de Rectores), Gran Bretaña (con el Comité de Vicecancilleres); esto para Europa.

3. Algunas universidades yugoslavas, a través de sus facultades, cátedras y profesores, participan en la realización de proyectos comunes con las universidades con las que colaboran. Los trabajadores científicos de la Universidad de Nis, por ejemplo, participan en la elaboración de una monografía sobre «las máquinas de marcha intermitente».

4. En cuanto a los seminarios y coloquios, es interesante mencionar que la Unión organiza desde hace veinte años el seminario internacional sobre «La universidad de hoy». La Unión y la Universidad de Bloomington (U.S.A.) han celebrado siete seminarios de trabajadores científicos yugoslavos y americanos sobre temas comunes. En el séptimo participaron también trabajadores científicos suizos y canadienses. Su tema era «El federalismo en la teoría y en la práctica».

La Universidad de Belgrado organiza desde hace más de quince años el seminario «El socialismo en la teoría y en la práctica». Los participantes a dicho seminario son jóvenes trabajadores científicos procedentes de numerosos países del mundo. Las Universidades de Zagreb y las de los demás centros de las Repúblicas de Yugoslavia que hablan servocroata organizan desde hace más de veinte años el seminario eslavista, que participan profesores y estudiantes eslavistas de numerosos países. Un seminario similar se organizó estos últimos años en las regiones de lengua eslovena y de lengua macedonia por las Universidades de Ljubljana y de Skoplje.

5. Las particularidades de pensamiento, las diferencias ideológicas y políticas no han sido obstáculo para un lenguaje común en el tratamiento de las cuestiones de la enseñanza superior, como lo demuestra el seminario internacional «La universidad hoy».

6. Las decisiones de Helsinki son, sin duda alguna, un estimulante para una cooperación más compleja y amplia entre las instituciones científicas en Europa. Las universidades yugoslavas al traducir fielmente los esfuerzos de la política exterior de Yugoslavia aportarán y aportan su contribución al espíritu de Helsinki en todos los sectores de la vida social, económica, científica, educativa y cultural de los pueblos y de los Estados de Europa. No cabe duda de que los contratos interestatales sobre la cooperación científica, educativa, cultural y técnica enriquecerán la colaboración entre los países de Europa dentro del espíritu y la intensidad de Helsinki.

## CUESTIONARIO C.R.E. Mayo 1976

## CUADRO SINOPTICO DE RESPUESTAS

	(1) Convenios bi- laterales inter- universitarios	(2) Convenios mul- tilaterales entre Conf. de Rectores	(3) Proyectos de investigación comunes	(4) Coloquios inter- universitarios	(5) Dificultades proyectos frustrados	(6) Aplicación Hel- sinki por Gobiernos y universidades
Alemania (R.F.A.) .....	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Austria .....	Sí (1)	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Bélgica .....	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Dinamarca .....	Sí (1)	No	No	No	No	No
Finlandia .....	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Gran Bretaña .....	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No (4)
Grecia .....	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Irlanda .....	No	No	No	No	Sí	No
Noruega .....	Sí (1)	No	Sí	Sí	—	Sí
Países Bajos .....	Sí	No	Sí	No	Sí	—
Suecia .....	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Suiza .....	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Turquía .....	No	No	No	—	—	—
Vaticano .....	No	No	Sí	Sí	Sí	No
Yugoslavia .....	Sí	No	Sí	Sí	No	—

(1) A través del Gobierno.

(2) En general, visita de investigadores de países del Este y viceversa, pero ausencia de proyectos comunes auténticos.

(3) En general, invitaciones a coloquios organizados por una universidad o asociación, pero no organizados comúnmente.

(4) A través del Consejo británico.

(5) No hay datos para Francia, Italia, Portugal y España.

N. Estas respuestas indican sobre todo tendencias que podrían ser matizadas.

C.R.E. Agosto 1976.

# Actualidad educativa

## FINLANDIA

### Posibilidad de que la enseñanza obligatoria comience a una edad más temprana

De acuerdo con un reciente *informe* del Consejo Nórdico, las tendencias principales para la próxima década en materia educativa, en los tres países escandinavos, Finlandia e Islandia son: menos exámenes escolares, mayor poder local en los planes de estudios e incremento de las escuelas maternas.

Una de las posibilidades es el adelantar la edad de comienzo de la educación obligatoria de los siete años (la más alta de Europa) a los seis años. El gobierno finlandés ya ha comunicado dicha decisión, y en Noruega se está estudiando.

El *informe* «Grunnskoleni Norden», del señor Jostein Osnes, de la Universidad de Tromsø (Noruega), forma parte del programa del Consejo Nórdico para coordinar el desarrollo educativo en los cinco países. Es una continuación del estudio previo que en 1968 realizó el señor Sixten Marklund, de la Junta Nacional Sueca de Educación, y describe el progreso común de la educación nórdica en los últimos nueve años.

El cambio más importante es la introducción de una escuela comprensiva («comprehensive school») de nueve años de duración, según el modelo sueco legislado en 1962. La reforma, totalmente realizada ya en Noruega y Dinamarca, ha llevado hasta ahora siete años en Finlandia, llegando a Helsinki este mes de agosto, y para el curso 1981-82 estará en todo el país. En Islandia, la ley de hace tres años estará en pleno cumplimiento para 1984.

No obstante, las diferencias continúan. Mientras que sólo un 0,4 por 100 de los niños suecos y noruegos de siete a dieciséis años van a escuelas privadas, en Finlandia es un 18 por 100 de este grupo de edad, y en Dinamarca el 5,2 por 100 de los niños de siete a trece años y el 9,1 por 100 de los de catorce a dieciséis años.

Tanto en Noruega como en Dinamarca está permitido que los niños abandonen sus estudios a los catorce años. En Dinamarca, aproximadamente un 2,2 por 100 los abandonan (justamente la mitad de los que empiezan la for-

mación profesional), mientras que en Noruega el 0,91 por 100 abandonan antes del último año y un 3,5 por 100 durante el mismo.

Las escuelas comprensivas o integradas («comprehensive schools») han asistido al reforzamiento de las materias generales a expensas de la especialización, así como a un notable decrecimiento de las ramas de estudio y, más recientemente, a la reducción en el número de opciones. Los principios son que todos los alumnos deberían permanecer en el mismo tronco común de conocimientos a lo largo de su escolaridad y que la posibilidad de opciones no debería afectar a sus estudios posteriores.

Sin embargo, las ramas de estudio todavía existen en los dos últimos años de la escolaridad (tres años en Suecia). Salvo en Noruega. Las disciplinas comunes obligatorias constituyen el 85 por 100 de los dos últimos años en el horario escolar noruego, mientras que en Suecia y Finlandia es el 60 por 100, y sólo el 50 por 100 en Dinamarca e Islandia.

Las ramas de estudio se han suprimido para todos los escolares menores de catorce años en tres países y para todos los menores de quince años en Noruega y Finlandia. Pero todavía permanece una amplia gama de disciplinas, incluyendo, con frecuencia, un segundo y tercer idioma extranjero, economía, comercio, artes y disciplinas técnicas.

Las asignaturas básicas (matemáticas, idiomas nativo y extranjero) ocupan la mitad del tiempo de la enseñanza; el resto se divide más o menos en partes iguales entre materias prácticas y estéticas, por un lado, y ciencias sociales y naturales, por otro (incluyendo historia, geografía y enseñanza religiosa).

Mientras que las ciencias ocupan más tiempo a medida que los alumnos son mayores, las clases prácticas ocupan la mayor parte del tiempo de los estudiantes entre diez y trece años y las asignaturas básicas predominan en los primeros y en los últimos tres años de la escuela. La excepción es Suecia, donde las materias básicas van ocupando menor tiempo progresivamente y las otras disciplinas más tiempo.

En el futuro, el *informe* prevé la creciente integración de las disciplinas tradicionales en grupos multidisciplinarios. Esto ya se ha llevado a cabo en Suecia y Noruega, donde la historia, geografía, educación cívica, química, biología y física se han unificado.

Esto y la introducción de más disciplinas sin un puesto fijo en el horario escolar, dará a los maestros y a las escuelas más poder sobre el contenido de los planes de estudio. También se está promocionando la descentralización de las decisiones a través de reformas.

Entre las disciplinas sin horario escolar en los cinco países, se incluyen: las normas de tráfico, educación sexual, proble-

mas del alcohol, tabaco y drogas, y asesoramiento vocacional. Otras veces se incluyen materias como: temas sobre el consumo, nutrición, salud e higiene, seguridad y enseñanza de los papeles sexuales, cuidado de los niños pequeños y convivencia familiar.

Parecen probables grandes cambios en relación al sistema de evaluación. Comisiones gubernamentales en cuatro países informarán sobre este tema en un plazo breve.

Generalmente se dan notas en todas las asignaturas obligatorias. Los niveles o escalas de puntuación probablemente disminuirán. Islandia, con 11 puntos, y Dinamarca, con 10, tienen los niveles más altos. Los 7 de Finlandia se quedarán en 5, lo mismo que en Noruega, mientras que los 5 de Suecia desaparecerán.

El número de ocasiones en las que se dan notas disminuirá igualmente. En la actualidad varía entre las 14 de Finlandia y las 9 de Islandia, hasta las 6 de Noruega, 5 de Suecia y 4 de Dinamarca. Con dos trimestres por curso, las ocasiones máximas serán de 18.

Otro cambio previsible, como continuación de la descentralización y de la participación, será la proliferación de los consejos escolares.

Sin embargo, un modelo nórdico común parece improbable. Los consejos existentes en Dinamarca y Finlandia están llevados por los padres en su mayoría, mientras que en Islandia predomina el poder de los profesores. Los planes suecos de adoptar el sistema noruego de consejos, en los que están paritariamente los alumnos, profesores, padres y otros empleados de la escuela, parecen haber sido temporalmente aplazados.

El *informe* prevé también el crecimiento del segundo ciclo de una enseñanza secundaria comprensiva con la integración de cursos generales, profesionales y técnicos, siguiendo líneas similares a los cambios introducidos en Noruega y Finlandia.

*(The Times Educational Supplement.)*

## FRANCIA

### **La reforma educativa trata de adaptarse a la época actual**

Francia está preparando la primera etapa de la mayor reestructuración educativa: La Reforma Haby. Los cambios empiezan el mes de septiembre en el primer año de las escuelas primarias y secundarias y se irán extendiendo gradualmente.

Esencialmente, las reformas son el producto de la filosofía educativa de un hombre, antes profesor y director escolar, el señor René Haby, Ministro de Educación.

El señor Haby intenta cambiar el aspecto de la educación francesa para los alumnos entre cinco y diecinueve años de edad, y a pesar de la fuerte oposición que han tenido sus planes, parece probable que se pondrán en marcha.

Las principales líneas de la reforma quedaron bien claras desde el principio: adaptar el sistema a la medida de las necesidades individuales del niño, compensando las desigualdades sociales, preparar al individuo para el mundo actual y dar una preparación técnica competente.

Para conseguir todos estos objetivos se dará a todo el sistema educativo un sentido de continuidad.

*Escuelas de párvulos:* el 95 por 100 de los niños de cuatro años asisten ya a una escuela de párvulos, pero el Ministro quiere que los padres puedan mandar a sus niños desde los dos años, de esta manera se reducirán las desigualdades sociales. El papel crucial de las escuelas será preparar a los niños para la educación primaria. La reforma detalla la forma en que se vincularán las dos etapas.

*Escuelas primarias:* la edad obligatoria se rebajará de seis a cinco años. Los seis años de escuela primaria se dividirán en tres ciclos de dos años cada uno, aunque no todos los niños seguirán el mismo camino a lo largo del sistema.

Rebajando la edad se conseguirá que los dos primeros años del ciclo preparatorio sean más flexibles. Antes duraba tan solo un año y era evidente el alto porcentaje (20 por 100) de niños que tenían que repetir el año y que después mostraban problemas educativos.

Aunque casi todos los niños hacen el curso de dos años, algunos terminarán el primer año en la escuela de párvulos, otros en la escuela primaria y una pequeña proporción de niños aventajados harán tan solo un año, pasando directamente al segundo ciclo si los padres, profesores y el médico de la familia lo aprueban.

*Escuelas secundarias:* el cambio más importante es la desaparición de los tres niveles diferentes —liceo, colegio técnico y transición—. Todos los niños seguirán el mismo plan de cuatro cursos con las asignaturas básicas: francés, idioma extranjero, matemáticas, economía, biología y física, educación técnica y manual y deportes.

En cada curso se dará énfasis a la aplicación práctica: la lectura incluirá periódicos, en matemáticas se enseñará a cada niño a interpretar sus futuras cuentas de pago y en biología recibirán lecciones sobre cómo educar a los niños.

Los cuatro años se dividirán en dos ciclos de dos años cada uno. En el primero, el ciclo de «observación», se dará una hora de cada una de las tres asignaturas principales: francés, idioma extranjero y matemáticas, a los niños que

vayan retrasados con la ayuda de los profesores o de los niños más adelantados.

En el segundo ciclo, de «orientación», hay las mismas asignaturas básicas, pero con una o dos opciones. Al final del primer ciclo los padres y el niño pueden decidir qué curso seguir, pero les aconsejará lo mejor para el niño un consejo de profesores.

La decisión de los padres y el consejo conducirá bien a la reducción del trabajo, por ejemplo, quitando el idioma extranjero, o a la ampliación del mismo con asignaturas optativas, como latín, griego o un segundo idioma extranjero.

Todos los niños serán encaminados hacia algún tipo de opción manual, como formación pre-profesional, pensando al mismo tiempo en una futura carrera.

Aquella podrá ser desde la construcción de edificios hasta el trabajo en fábricas o trabajo doméstico. Cuando sea posible, los niños que ya no van a seguir los estudios después de los dieciséis años, tendrán un período de preparación en las fábricas locales.

Al final de los cuatro años casi todos los niños tendrán su Diploma de Estudios del Primer Ciclo (B.E.P.C.) de acuerdo con los ejercicios escritos y la evaluación de los profesores. El que el niño continúe sus estudios superiores depende en su mayor parte de los padres.

Cuando los padres y la escuela no se pongan de acuerdo, bien puede acudir a una Junta de evaluación independiente o bien se puede hacer un examen al niño.

*Educación técnica:* los anteriores colegios técnicos se llamarán ahora liceos de educación profesional. Los estudiantes se prepararán para tres diplomas; los dos primeros, Brévet d'Etudes Professionnelle (B.E.P.) y el Certificat d'Aptitude Professionnelle (A.P.) servirán para los que se encaminen a la industria.

El único que tendrá una duración de tres años será el Certificat d'Education Professionnelle (C.E.P.). No habrá exámenes formales para ninguno de estos diplomas. Los estudiantes aprobarán o suspenderán de acuerdo con la evaluación continua de su trabajo.

*Educación general:* el liceo clásico ya no impartirá la multiplicidad de programas que acababan en treinta diferentes tipos de bachiller. Sin embargo, las asignaturas básicas, francés, idioma extranjero, matemáticas, economía, biología y física, y deportes continuarán con una o dos opciones.

Después del primer año, las materias optativas podrán rechazarse en favor de una mayor dedicación a las asignaturas obligatorias. La mayor especialización se guarda para el curso final, que sólo se aprueba con un examen.

En el último curso todo es optativo, excepto deportes y

filosofía. Los estudiantes, de esta manera, pueden elegir materias que les servirán de preparación para una eventual carrera universitaria.

El nuevo bachillerato se dividirá en dos partes. Al final del primer ciclo habrá un examen de asignaturas básicas seguido de exámenes en asignaturas especializadas al final del último curso.

Los que no aprueben a la primera tendrán otra oportunidad en septiembre en lugar de repetir todo el año, como hasta ahora. El señor Haby también propone reformas radicales en la estructura administrativa de las escuelas, dando a los padres y a los niños más voz y voto en la educación, así como más poder de los alumnos en las escuelas.

*Organización interna:* los liceos y colegios técnicos recibirán el nombre de «establecimientos públicos de carácter pedagógico».

Cada escuela podrá tener el número de profesores que considere necesarios para dar aquellas clases que requieran grupos reducidos (ejemplo: las clases prácticas). El dinero extra podrá emplearse como mejor considere cada centro, por ejemplo, en dar ayudas de estudios a los alumnos necesitados.

*Padres y alumnos:* en las escuelas primarias los profesores y padres se reunirán tres veces al año, además habrá comités de padres formados por representantes elegidos. Estos comités se reunirán tres veces al año para discutir la política de la escuela. En los liceos el nuevo sistema es cada vez más comprensivo o integrado.

Todo el equipo educativo (profesores, asesores, asistentes sociales, médicos) se reunirán con cada familia anualmente.

El cambio más importante es el papel de los niños en la escuela donde llevarán la iniciativa en la marcha del centro. Cada clase elegirá tres delegados para un consejo por voto secreto. La asistencia de los delegados a las reuniones será obligatoria hasta los dos últimos años de la escuela secundaria.

Los delegados se reunirán con el director por lo menos una vez al trimestre y se les informará de los cambios propuestos. El director «escuchará sus opiniones sobre el funcionamiento de la escuela, las condiciones de vida y los menús en el restaurante».

Todos los alumnos de la secundaria tienen que ver sus informes anuales antes de que se manden a sus padres, y si tienen más de dieciocho años pueden oponerse a que éstos sean enviados.

*Profesores:*

Se propone dividir a los profesores en cuatro secciones. Los profesores de primaria estarán obligados a dar 27 horas

a la semana. Para calificar a los estudiantes tendrán que haber completado dos años en el centro de formación del profesorado después de haber aprobado el bachillerato; posteriormente tendrán que pasar otro examen antes de hacer un curso de prácticas.

Los profesores que hayan conseguido un diploma al término del primer ciclo universitario, enseñarán principalmente en los liceos técnicos y estarán obligados a dar 21 horas a la semana. La mayor parte de ellos serán reclutados entre los profesores de enseñanza primaria que tengan al menos tres años de experiencia.

Los profesores graduados empezarán su formación cuando entren en el segundo ciclo de la universidad, momento en que pueden solicitar su adscripción a un «centro académico» que estará vinculado a una universidad. De esta manera harán la parte pedagógica en el centro y el trabajo ordinario, al mismo tiempo, en la universidad. Tendrán un mínimo de 18 horas semanales de enseñanza.

La categoría máxima de agregados tendrán derecho a enseñar en cualquier liceo, con prioridad el último curso. Tendrán que dar 15 horas por semana y procederán de oposición libre y curso de perfeccionamiento.

*(The Times Educational Supplement.)*

## GRAN BRETAÑA

**Se pide al Gobierno que revise la política con respecto a los estudiantes de ultramar**

El Gobierno deberá establecer una comisión permanente con poderes políticos, para poder examinar en cualquier momento los asuntos de los estudiantes de ultramar.

La llamada se ha hecho en un documento confidencial y provisional que circuló en la reciente Conferencia de la Commonwealth y que fue preparado por el Consejo del Reino Unido para los Asuntos de Estudiantes de Ultramar (U.K.C.O.S.A.) y por el Consejo para la Educación en la Commonwealth (C.E.C.).

Este documento intenta hacer ver la urgencia de un organismo constituido por representantes de organizaciones relacionadas con estudiantes extranjeros y miembros de los departamentos ministeriales interesados (Ministerio de Educación y Ciencia, Ministerio de Desarrollo de Ultramar, Oficina de la Commonwealth y Extranjero y Departamento de Empleo). El documento mantiene la necesidad de crear una comisión permanente para asegurar una mejor coordinación entre los departamentos del Gobierno que tengan competencia sobre el tema crucial de los estudiantes extranjeros. También servirá de importante ayuda para trazar la política futura sobre tasas y condiciones de admisión de estudiantes extranjeros en Gran Bretaña.

En una reunión, celebrada en el pasado mayo por el C.E.C. tuvo lugar una pequeña discusión, a partir de la cual surgió la urgente preparación de un borrador inicial del documento, describiendo el plan para la creación de la comisión permanente. Se espera que circule entre los Ministerios del Gobierno, incluida la señora Williams, Secretaria de Estado para Educación y Ciencia.

El U.K.C.O.S.A., el Consejo Británico y el C.E.C. están alarmados por los últimos aumentos de tasas y la perspectiva de futuras subidas para los estudiantes de ultramar. Les preocupa la falta de coordinación entre las partes interesadas en los departamentos del «Whitehall» y buscan de los políticos su ayuda para el esquema de la comisión.

La señora Williams, advertida de que tal esquema ha sido discutido informalmente entre las organizaciones anteriormente relacionadas con los estudiantes de ultramar, no recibirá el documento definitivo hasta finales de este año.

La constitución de la comisión permanente no se ha decidido todavía, pero si se establece, sin duda incluirá representantes del U.K.C.O.S.A., del Consejo Británico y del C.E.C. También se nombrará un presidente independiente.

La señora Pickthorn, enlace oficial del C.E.C., declaró que la comisión identificará y antipará los problemas futuros de los estudiantes en ultramar, dando las soluciones oportunas.

El Gobierno está pensando reducir el número de estudiantes de ultramar desde los 80.000 actuales hasta 60.000-65.000 tan pronto como sea posible. Cuando se produjo el aumento de tasas académicas, el último diciembre, el Ministerio de Educación declaró que el número se había elevado sustancialmente desde los 31.000 que había en 1967-68.

Las cifras del Consejo Británico muestran que entre los estudiantes de ultramar hay menos de la Commonwealth que de otras partes del mundo. Sin embargo, se dice que los estudiantes de la Commonwealth constituyen la más amplia proporción procedente de los países en vías de desarrollo.

En el último curso académico el número de estudiantes de ultramar, en colegios de formación de profesorado, ascendió a más de 6.000. Las universidades admitieron 3.560 más estudiantes extranjeros que el año anterior, y las politécnicas, 2.990.

El 25 por 100 de todos los estudiantes extranjeros en Gran Bretaña estudian en Londres. Pero los colegios se opusieron al reciente intento de la «Inner London Education Authority» para introducir un sistema controvertido de cuotas de estudiantes de ultramar en las cinco politécnicas. Algunos temieron que varias escuelas o facultades, como las de ingeniería, ciencia y tecnología, se vieran forzadas a cerrar por la falta de estudiantes si no se admiten a los estudiantes extranjeros.

*(The Times Higher Education Supplement.)*

## Los médicos declaran la guerra a los jóvenes fumadores

Una de las principales recomendaciones del Tercer Informe del Real Colegio de Médicos sobre los efectos del tabaco en la salud («Smoking or Health». Pitman Medical Ed.), es la de aumentar los esfuerzos por disuadir a los niños para que no fumen. También indica que los profesores deberían dar ejemplo no fumando en las clases.

«Algunos niños empiezan a fumar a los cinco años y se ha comprobado que un tercio de los fumadores adultos empezaron antes de los nueve años. Alrededor del 80 por 100 de los niños que fuman regularmente continúan haciéndolo cuando crecen», dice el informe publicado a principios de junio de 1977.

Son frecuentes las típicas enfermedades de pecho, flema y tos de los fumadores entre los niños que fuman, y persisten después, cuando son adultos, a no ser que dejen de fumar.

Cuanto más pronto inician los adultos el hábito de fumar, mayor es la probabilidad de que mueran a causa de ello.

Sin embargo, tan sólo escasos esfuerzos se han hecho hasta ahora. «No ha habido ningún intento coordinado para disuadir a los niños de empezar a fumar.»

«La educación sanitaria en las escuelas debería ser más efectiva y esto requiere el desarrollo, experimentación y promoción de mejores métodos que disuadan a los niños de fumar.» Los niños, a menudo, no ven el peligro del tabaco para su salud. En una encuesta, el 85 por 100 de los niños de escuela primaria preguntados, pensaban que el tabaco ocasionaba cáncer de pulmón, pero sólo el 40 por 100 pensaba que era muy dañino para la salud.

El Colegio de Médicos desea que los profesores den buen ejemplo. Otro estudio mostró que los chicos están mucho más influenciados por la costumbre de sus profesores de fumar, que por la información que se les da sobre los efectos dañinos del tabaco. El fumar es menos común entre los muchachos de las escuelas en las que el profesor no es fumador. «Se debería dar más atención en los centros de formación de profesores a la necesidad de disuadir a los niños de fumar, a los medios de dejar de fumar y a la importancia de que los propios profesores se abstengan de fumar.»

El informe señala la importancia de la prevención más que la cura. Los adolescentes que intentaron fumar se hicieron adictos a la nicotina tan sólo después de unos pocos cigarrillos. Los que llegaron a la edad de veinte años sin fumar son más reacios a empezar a hacerlo, mientras que la tasa de éxito de las clínicas para el tratamiento de los fumadores fue inferior al 30 por 100.

Los niños más predispuestos a empezar a fumar son los extrovertidos, los procedentes de la clase trabajadora y aquellos cuyos padres, hermanos, profesores o amigos fuman. En

los últimos años se ha producido un amplio aumento en el número de mujeres que fuman.

El señor Trefor Willimas, director de dos proyectos de educación sanitaria del Consejo de Escuelas, comentando las recomendaciones del informe, dijo que los profesores tendrían que hacer mucho más que dar una simple información sobre los peligros para la salud. «La información por sí misma no es productiva, sino que ha de ir unida a un contexto relacionado con la propia vida de los niños y hacerla relevante para ellos.»

El informe añade que resultaría provechoso el que los mismos niños discutieran y clarificaran sus propias ideas sobre el tabaco. Asimismo pone de relieve las presiones sociales y ambientales que les inducen a fumar, con la esperanza de que sean ellos mismos los que se interesen por la información.

*(The Times Educational Supplement.)*

**La señora  
Williams  
inicia un  
minidebate  
sobre el  
castigo  
corporal**

La posibilidad de que el Gobierno Británico sea llamado a declarar ante el Tribunal Europeo, en relación con el castigo corporal en las escuelas, junto con la presión creciente de los grupos que se oponen al castigo corporal, ha obligado a la señora Williams, Ministra de Educación, a iniciar un minidebate en relación con este asunto.

Recientemente envió una carta a 39 organismos de Inglaterra y Gales, incluyendo las grandes organizaciones sindicales de profesores, las asociaciones locales y diversos grupos de presión, preguntándose si existía algún consenso común en un área donde se mantienen fuertes y frecuentes puntos de vista divergentes.

A pesar de estas importantes divergencias, que incluyen el deseo repetidamente señalado por la mayoría de los profesores de mantener el castigo corporal, la señora Williams cree que diversos organismos podrían «unirse bajo una misma perspectiva para tratar un problema que, por una u otra razón, parece haber sido más difícil de resolver en este país que en otros».

Tanto la Sociedad de Profesores contra el castigo físico (S.T.O.P.P.) como la «Portia Trust», dirigen sus últimas campañas a conseguir la prohibición del castigo corporal en las escuelas. En una reciente encuesta de todas las autoridades educativas locales de Inglaterra y Gales, la Sociedad de Profesores demostró que el castigo corporal reaparecía en muchas escuelas locales y que en ninguna se había suprimido completamente.

La posibilidad de que el Gobierno Británico tenga que comparecer ante el Tribunal de Justicia Europeo o ante el Comité de Ministros para justificar el uso continuado en

las escuelas de estos castigos, surgió de la petición presentada por dos padres de Strantesclyde ante la Comisión Europea alegando que el Gobierno contraviene la Convención Europea de Derechos Humanos.

Los padres habían solicitado previamente de su autoridad educativa local, de la región de Strantesclyde, la seguridad de que sus niños serían protegidos contra la violencia física, pero se les denegó alegando las leyes del país, y que el contencioso europeo era un asunto que debía contestar el Gobierno Británico.

La Comisión Europea ha oído el caso una vez y ha interrogado a ambas partes. El caso se considerará de nuevo, probablemente en julio; la Comisión decidirá entonces si es «admisible». Si lo es, pasará al Tribunal Europeo o al Comité de Ministros, elección que decidirán la Comisión y el Gobierno Británico.

Es la primera vez que un ministro de educación inicia un debate sobre este tema tan controvertido, a pesar de que la Ministra de Educación y Ciencia afirma que no se trata más que de un ejercicio de síntesis de información. La invitación de la señora Williams ha causado sorpresa entre muchos profesores. La Unión de Profesores y las asociaciones locales también han expresado su gran sorpresa por el hecho de que la señora Williams haya iniciado este debate.

La Unión Nacional de Profesores (N.U.T.) ha declarado repetidas veces su oposición a la prohibición del castigo corporal, señalando que se trata de un asunto que debe dejarse a la discreción de cada director de escuela. Sin embargo, en enero del año pasado, la Asociación de Autoridades Metropolitanas expresó al Ministerio su deseo de que el castigo corporal fuese abolido en todas las escuelas.

Un miembro ejecutivo de la Unión Nacional de Estudiantes de Escuelas (N.U.S.S.) comentó: «Estamos muy dolidos porque nadie nos ha consultado. Ninguno de los órganos invitados por el Ministerio será capaz de exponer las opiniones de las personas que actualmente se ven realmente dañadas.»

*(The Times Educational Supplement.)*

**El «Libro Verde» aborda el tema del plan de estudios escolar**

La Ministra de Educación, señora Shirley Williams, propondrá una estructura nacional para el plan de estudios de las escuelas primarias y secundarias. Un borrador, el «Libro Verde», que el Departamento de Educación está preparando para su publicación a finales del verano, revela claramente que la señora Williams trata de elaborar esta estructura nacional en cooperación con las autoridades locales. Los

maestros tendrán libertad de decidir cómo enseñar las disciplinas consideradas como esenciales.

La lengua inglesa, las matemáticas, la educación religiosa y probablemente una lengua extranjera y las ciencias, serán el núcleo de disciplinas básicas en las escuelas secundarias. Las escuelas primarias se concentrarán prioritariamente en la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la aritmética.

El «Libro Verde» es el resultado del gran debate sobre educación que inició el Primer Ministro en octubre pasado.

El borrador del «Libro Verde» que ahora circula en el Departamento, será revisado antes de su publicación, pero indica claramente la actitud del Gobierno respecto de varios puntos clave.

El debate sobre educación evidenció que existía un amplio consenso acerca del hecho de que las escuelas no están respondiendo a las necesidades de la sociedad. El borrador del «Libro» indica que algunas quejas se basan en malentendidos, que las acusaciones de fracaso no están justificadas en la mayoría de los casos y que deben reconocerse numerosos éxitos.

Pero otras quejas sí están justificadas y son precisos cambios e innovaciones. Algunas de las medidas sugeridas son relativamente simples y podrían llevarse a la práctica en poco tiempo.

Se señalan cinco fines del sistema educativo:

1. Ayudar a los niños a desarrollar su personalidad fomentando la aptitud a las preguntas, a argumentar racionalmente, y la aptitud a dedicarse por sí mismos a las tareas.
2. Fomentar el respeto y la apreciación de los valores morales e inculcar el autorrespeto y el respeto a los demás, la tolerancia de otras formas de vida y la comprensión del mundo.
3. Ayudar a los niños a utilizar su propio lenguaje adecuadamente e imaginativamente en la lectura, escritura y en la conversación.
4. Asegurar que los niños adquieran y usen flexiblemente las habilidades físicas y mentales necesarias para su vida personal y para su desarrollo en el seno de la comunidad, en particular los conocimientos matemáticos, científicos y técnicos imprescindibles en el mundo laboral, en el que los procesos son a la vez complejos y de rápido desarrollo.
5. Motivar a los niños hacia la apreciación del progreso humano y aspiraciones en las artes y las ciencias, en la búsqueda de un orden social justo y procurar la comprensión de la experiencia religiosa.

El documento sugiere que la mayoría de las escuelas apenas tendrán dificultades en suscribir estos fines. Pero diferentes escuelas optan por enseñar cosas diversas poniendo más énfasis en diferentes aspectos del plan de estudios.

El «Libro» establece claramente que la señora Williams y la Secretaría de Estado para Gales son responsables de la política educativa a nivel nacional, teniendo el deber de dirigir los temas educativos que se han convertido en un asunto de dominio público. «Les corresponde, en consulta con los demás sectores interesados en el servicio de educación, el establecimiento de una estructura nacional para el plan de estudios escolar.» «En cambio, corresponde a las autoridades educativas locales coordinar el plan de estudios y su desarrollo en las diversas regiones, teniendo en cuenta las circunstancias locales y consultando a los intereses locales.»

«Las Secretarías de Estado tienen derecho a esperar que, nacionalmente y dentro de cualquier área de autoridad local, el plan de estudios escolar concuerde con los objetivos educativos nacionales... Aquellas proponen que se procure establecer un amplio acuerdo con los sectores educativos interesados acerca de la estructura del plan de estudios y particularmente sobre si una parte de este plan debería ser obligatorio, es decir, común a todas las escuelas y a todos los alumnos a ciertas edades.»

Las autoridades locales y los sindicatos de profesores serán invitados a intervenir en las consultas relativas a la revisión del plan de estudios. El Consejo de las Escuelas y otras organizaciones interesadas serán también consultadas.

*(The Times Educational Supplement.)*

## ITALIA

### **La reciente violencia estudiantil reduce los motivos de descontento**

La violencia que se produce en la rebelión estudiantil en Italia después de haber disparado a dos policías en los enfrentamientos en el campus de la Universidad de Roma, está provocando en la opinión pública la desaprobación de este tipo de rebelión.

El Ministro del Interior, Francesco Cossiga, advirtió a los estudiantes que en el futuro las manifestaciones armadas serían tratadas como «una agresión contra el Estado». Si los estudiantes disparan contra la Policía, ésta disparará también.

Después de los incidentes, los estudiantes se reunieron en asambleas y, a pesar de la oposición verbal y a veces física de los extremistas, condenaron los disparos.

Afirmaron que la violencia hizo estragos incalculables a la causa estudiantil para la reforma —o, como muchos quisieran, la revolución— en las universidades. Un grupo dijo que la lucha armada era «suicida».

Existe también una creciente impaciencia entre los estudiantes más moderados, con respecto a la manía de los extremistas de ocupar las facultades y forzar a los profesores a parar sus clases cuando quieren protestar contra algo que no les gusta.

También se está desarrollando una actitud más comprensiva hacia la Policía entre los estudiantes. Hasta ahora se les consideraba como «enviados» del Gobierno.

Pero recientemente se ha empezado a considerar que la mayor parte de los policías provienen de los estratos pobres de la sociedad y que trabajan en eso porque no tienen ningún otro puesto en que hacerlo.

El señor Cossiga señaló que resulta irónico que la mayoría de los estudiantes extremistas provengan de familias acomodadas, y añadió que no permitiría que «los hijos de los labradores del Sur sean asesinados por los hijos de la burguesía romana».

Los partidos de la izquierda declararon hace poco que los grupos estudiantiles armados actuaban por orden de organizaciones italianas o internacionales con la intención de impedir la llegada de los comunistas al poder en Italia.

No es casualidad que los incidentes ocurrieran justo cuando los partidos políticos iban a empezar sus reuniones para llegar a un acuerdo que daría a los comunistas más voz en la política del Gobierno y que posiblemente incluiría «técnicos» comunistas en el Gabinete.

Los extremistas han negado las acusaciones. Su odio hacia los comunistas es en cualquier caso más profundo que el de la derecha.

*(The Times Higher Education Supplement.)*

## PAISES BAJOS

**El Gobierno concede ayudas para que los jóvenes conserven sus trabajos**

El paquete de medidas temporales introducido el año pasado por el doctor Joap Boersma, Ministro de Asuntos Sociales, para luchar contra el desempleo entre la juventud, ha sido ampliado y, en algunos casos, prorrogado un año más.

De los 190.000 jóvenes que acabaron sus estudios secundarios el año pasado, han encontrado trabajo todos,

excepto 12.000. Es difícil calcular, sin embargo, hasta qué punto los que están trabajando deben su éxito a estas medidas. Todavía no se ha hecho ninguna investigación sobre los efectos de las medidas en el mercado de trabajo.

Desde 1966 el desempleo entre los jóvenes ha crecido de forma alarmante. En aquel año, el 24 por 100 de todos los parados tenían menos de veinticuatro años. Ocho años más tarde, en 1974, la cifra había subido al 32 por 100 y en 1976 era del 40 por 100. Todavía no hay un porcentaje oficial para este año, pero es muy probable que los 170.000 jóvenes que acaban sus estudios este curso puedan elevar estas cifras bastante más.

Los 215 millones de florines a que ascendían las ayudas en 1976, se verán aumentadas en 100 millones más. El dinero irá destinado principalmente a premios y gratificaciones para los empresarios. Por ejemplo, los empresarios que contraten a cualquier joven entre diecisiete y veintidós años que haya estado parado al menos los últimos seis meses, podrán continuar percibiendo un subsidio de 650 florines al mes durante un año.

Este año aumentarán los premios para los empresarios, estimulando así las oportunidades para los jóvenes que acaben sus estudios. Cada empresario que contrate un joven recién acabado sus estudios y le proporcione un adecuado aprendizaje, recibirá un premio de 100 florines a la semana (antes eran 80) o 75 florines (antes 60) si el joven está comprendido en la Ley de Educación a Tiempo Parcial.

Esta última está destinada a los jóvenes que han completado diez años de enseñanza obligatoria y no desean permanecer en la escuela más tiempo. Están obligados, en este caso, a asistir a un instituto de educación o a una escuela de formación para aprendices dos días a la semana durante un año.

Para proteger el segundo año de aprendizaje se ha constituido este año, por primera vez, un premio de 50 florines a la semana para empresarios por cada segundo año de aprendizaje.

*(The Times Educational Supplement.)*

### **Presiones en favor de planes de estudios más cortos**

Las universidades no han aceptado de buen grado el tener que acortar sus programas en cumplimiento de la Ley de Reestructuración Universitaria (1975), puesto que tendrán que volver a planificar sus programas.

Un Comité asesor, a las órdenes del profesor R. A. De Moor, sociólogo de la Universidad de Tilburg, acaba de publicar su último informe sobre el memorándum del Gobierno sobre la enseñanza superior en el futuro.

Este memorándum ha levantado protestas en las universidades a causa de las recomendaciones que hace para

reemplazar gradualmente el sistema binario por un sistema unificado de enseñanza superior. Las universidades perderían su actual posición privilegiada.

El Comité De Moor recomienda también que los nuevos programas de cuatro años que están elaborando ahora las universidades, se basen en el sistema de los créditos, con exámenes regulares, en vez de consistir en un período de estudios continuados sin ninguna evaluación desde el principio hasta el final. Añaden que, de esta manera, el potencial futuro de los estudiantes y su capacidad para los estudios podría ser evaluado con mayor rapidez. A pesar de todo, no hay cifras recientes que apoyen esta idea. El profesor De Moor dijo que ciertos cursos tienen un porcentaje de aprobados no superior al 45 por 100.

Todas estas recomendaciones no cabe duda de que serán tomadas en cuenta por el Ministro de Educación, doctor Jos Van Kemenade. Establecido en 1970 el Comité, desde 1972 ha trabajado en todas las innovaciones relativas a la enseñanza superior. Así, por ejemplo, trabajó en los planes para una Universidad a Distancia y propuso carreras universitarias de tres años de duración más adaptadas a las necesidades personales y que ofrecen todo tipo de formaciones para una amplia gama de empleos.

En términos generales, el Comité De Moor está a favor del memorándum (que en la actualidad se está discutiendo en el Parlamento), cuyo objetivo es reducir los gastos y absorber la demanda oscilante de enseñanza superior introduciendo una estructura completamente nueva. Los institutos de formación profesional superior se unificarían todos para constituir escuelas politécnicas con mayor variedad de programas. A largo plazo desaparecerían las diferencias institucionalizadas entre las universidades y otros institutos.

El memorándum constituye, de hecho, una alternativa en el futuro de las universidades. En los florecientes años 60, las universidades pudieron afrontar sin dificultades las escasas peticiones de reforma. Pero el doctor Van Kemenade, convencido de que las universidades podrían ser más útiles a la sociedad y de que las necesidades económicas les estimularían, está determinado a hacer cambios a gran escala.

El Ministro pretende hacer un ahorro del 15 por 100 en el presupuesto de la enseñanza universitaria reduciendo en general, la duración de las carreras a cuatro años. Esto contrasta bastante con el hecho de que actualmente los estudiantes no tienen un límite de tiempo para aprobar los cursos.

Sin embargo, sin ninguna excepción todas las facultades del país han elaborado planes de estudio de cinco años con dos años adicionales para que los estudiantes puedan repetir parte de sus estudios, la diferencia entre los planes antiguos y los nuevos es muy pequeña.

Los cursos alternativos para enseñanza superior a largo plazo, según recomienda el Comité, se dividirían en tres fases distintas, pero interrelacionadas. La primera fase la constituirían cursos básicos de dos años, pudiéndose elegir entre una preparación más práctica en casi todas las materias que constituiría la primera fase.

Después, los estudiantes serían evaluados antes de entrar en la segunda fase de estudio que duraría otros dos años y que conduciría a un primer grado. Los estudiantes más inteligentes seguirían sus estudios tres años más hasta doctorarse.

El Comité está en contra de la implantación de un nuevo Estatuto de Enseñanza Superior, además del actual Estatuto Académico que, por ahora regula los exámenes universitarios. Recomienda en su lugar un Comité para certificados y títulos semejante al Consejo Británico para Títulos Académicos Nacionales.

Entre las tareas del nuevo Comité se incluiría el asesoramiento al Ministro de Educación en relación a los programas y a su evaluación periódica, así como la salvaguardia de la libertad académica de las universidades.

*(The Times Higher Education Supplement.)*

## REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

### **Amplias protestas contra los planes de reforma de la educación**

Durante los últimos meses, la enseñanza en las universidades de Alemania Federal se ha deteriorado hasta tal grado, que existe una grave amenaza de que 1977 sea el peor año de protestas estudiantiles desde 1971.

Las actuales dificultades comenzaron en la Universidad de Hamburgo, que, aunque tradicionalmente ha sido más moderada que otras instituciones de Alemania Occidental, tiene un sindicato estudiantil cuyo comité ejecutivo está dominado por la Federación de Estudiantes Marxistas, de carácter extremista, y por la Federación para la Universidad Socialista.

Los estudiantes y el personal, que intentaron desafiar el boicot a las clases tuvieron que soportar que los grupos de extrema izquierda invadiesen sus clases demandando que se convirtiesen en discusiones políticas.

Deseoso de evitar todo enfrentamiento, el Presidente de la Universidad rehusó llamar a la Policía y en su lugar suspendió las clases en todas las facultades, excepto en Medicina, una semana después de que comenzase la huelga; se trata de la primera acción de este tipo tomada por las autoridades de la República Federal.

Los disturbios se extendieron a otras universidades en la baja Sajonia y en el Estado de Renania del Norte-West-

phalia, en respuesta a una petición de la Unión Nacional de Estudiantes de Alemania Occidental, para una amplia campaña nacional de protesta.

Los estudiantes protestan abiertamente de la revisión por los diversos parlamentos de los Länder de sus estatutos universitarios que necesitan estar de acuerdo con la controvertida Ley Marco de Enseñanza Superior que entró en vigor en enero de 1976. La ley establece los criterios de orientación para la enseñanza universitaria que deben de ser adoptados por todos los estados federales. Entre los puntos que han levantado las mayores protestas en la población estudiantil están las medidas para limitar el tiempo que los estudiantes pueden permanecer en la universidad y la introducción de un código nacional disciplinario conforme al cual los transgresores podrán ser excluidos de la universidad durante tres años.

Los estudiantes utilizan la huelga como medio para expresar su protesta contra el incremento de las tasas que ha sido anunciado recientemente y para denunciar su alarma sobre las cada vez menores posibilidades de empleo para los graduados. Al mismo tiempo, en las facultades de Medicina se ha producido un amplio movimiento de boicot a las clases debido al hecho de que muchos estudiantes de la facultad no poseen plaza para hacer sus prácticas clínicas en un hospital universitario.

Todas las principales asociaciones médicas de Alemania Occidental y muchos decanos de las facultades de Medicina han dado su apoyo a los estudiantes, incluso a su petición para un salario durante el año de prácticas, a la vez que deploran la forma en que esta protesta se ha expresado.

*(The Times Educational Supplement.)*

### **Centros de información profesional para la juventud**

La Oficina Federal del Trabajo en Nuremberg, que tiene competencia principalmente en orientación universitaria en la Alemania Federal, está pensando establecer una red de centros de información profesional que cubriría la totalidad del país.

Un número creciente de jóvenes en Alemania Federal está buscando orientación profesional sobre carreras, en lugar de apoyarse en los padres o los profesores. En 1976, 1.016.000 jóvenes hicieron alguna consulta a los centros de empleo para jóvenes, es decir, 70.300 más que el año anterior.

Esta tendencia puede explicarse parcialmente por la mayor complejidad de las estructuras de empleo, debido al desarrollo tecnológico y a la aparición de todo un nuevo tipo de oportunidades en campos como la electrónica y el proceso de datos.

También se debe a la rígida competencia que hay para

los puestos de formación a causa del aumento anual en el número de estudiantes que finalizan sus estudios secundarios. Así pues, al final del último año sólo quedaron sin cubrir el 7 por 100 (19.000) de las vacantes de puestos de trabajo comunicadas a las agencias de empleo, comparado con el 40 por 100 (604.000) a finales de 1971.

Los centros de información profesional intentan suplir el servicio que en la actualidad proporcionan las «agencias de empleo local». Mientras que estas últimas responden a demandas específicas de jóvenes que buscan trabajo, aquéllos estarán mejor preparados para ofrecer asistencia tanto a personas individuales como a grupos.

Desde noviembre último está funcionando una agencia de este tipo en Berlín Occidental. Está formada por cuatro secciones: información, conferencias y discusiones, instrucción de grupos y exposiciones.

El primer propósito perseguido por esta agencia es el de funcionar como un auténtico centro de información sobre todos los aspectos de la formación profesional y del empleo juvenil, con una sección aparte dedicada a las 465 profesiones y empleos oficialmente reconocidos en la República Federal.

Una de las actividades esenciales del centro, es la cooperación con las escuelas berlinesas. Su logro más significativo hasta el momento, ha sido la introducción de un curso obligatorio sobre elección de carrera para todos los alumnos en el 9.º y 10.º año escolar (es decir, de quince a dieciséis años de edad), al cual, el personal del centro contribuirá con 10 horas de enseñanza.

*(The Times Educational Supplement.)*

## SUECIA

### **Más oportunidades para los adultos y ampliación de los poderes regionales**

El Parlamento sueco acaba de aprobar la versión final de la reforma U68 de la enseñanza superior y postsecundaria. La ley entró en vigor el 1 de julio.

La ley culmina un debate de nueve años que empezó con la puesta en marcha de una encuesta a gran escala sobre enseñanza superior por el anterior Primer Ministro, Olof Palme, cuando era Ministro de Educación en 1968. Reemplaza las anteriores propuestas socialdemócratas.

La reforma persigue dar mayores oportunidades de educación recurrente, estableciendo planes para incrementar las matrículas entre los estudiantes de más edad, estrechando las relaciones entre la enseñanza y la vida activa, dando mayor énfasis a los estudios de corta duración y a la creación de una nueva organización administrativa y de varios nuevos centros de aprendizaje.

En el futuro sólo habrá una organización para toda la

educación postsecundaria, que será administrada centralmente a través de la reformada Junta Nacional de Universidades y Colegios, responsable ante el Gobierno y el Parlamento.

Según las propuestas, el país se dividirá en seis regiones, cada una de ellas estará basada en una de las universidades existentes. Las Juntas regionales coordinarán sus actividades en sus áreas y designarán fondos para un número limitado de cursos iniciados localmente.

Las Juntas, integradas por 21 miembros, incluirán 14 representantes de «intereses públicos» procedentes de los sindicatos, el mundo de los negocios y la política. De los siete miembros restantes, tres serán elegidos por los profesores de universidad y de colegios y dos por los estudiantes.

En cada región habrá varias unidades de enseñanza superior (högskoleenheter); todos los centros de una misma ciudad formarán una unidad administrativa.

Los planes de estudio y los programas de las asignaturas los decidirán otras Juntas para cada carrera, y comprenderán igual número de estudiantes, profesores y representantes del mundo laboral.

Los temores de que los pequeños colegios serían absorbidos por las grandes instituciones dentro de cada unidad administrativa, han desaparecido por el argumento de que la creación de las regiones y la amplia representación de estudiantes y profesores a nivel subregional ayudará a respetar los intereses educativos locales.

La reforma traerá eventualmente la educación superior a 28 ciudades, muchas de las cuales ya tienen una universidad o un colegio universitario. Sin embargo, será necesario un amplio programa de construcciones escolares en varias ciudades.

El cambio más importante con respecto a los planes antiguos, es la decisión de no poner restricciones a la entrada a cualquier carrera. No obstante, los límites actuales para entrar en medicina, escuelas de formación del profesorado y otras carreras se mantendrán. El número de admitidos se decidirá en el Parlamento anualmente.

En principio, la enseñanza superior está abierta a todos aquellos que tengan al menos dos años de escuela secundaria superior, incluyendo dos años de sueco y de inglés, o tengan más de veinticinco años y posean, al menos, cuatro años de experiencia en algún trabajo —considerándose a tal efecto el servicio militar (obligatorio) y el cuidado de los niños propios—, y el conocimiento equivalente de los dos idiomas.

Donde exista algún tipo de selección, los candidatos de mayor edad serán protegidos de la competencia procedente de los que han finalizado los estudios secundarios. Los candidatos se dividirán en cuatro grupos y las plazas se distribuirán en proporción a cada uno de los grupos. Estos

cuatro grupos son: 1) los que hayan cursado tres o cuatro años del segundo ciclo de enseñanza secundaria (dieciséis a diecinueve años); 2) los que sólo tengan dos años de dicha enseñanza secundaria; 3) los que tengan algún tipo de cualificación (como experiencia laboral); 4) y los que tengan títulos extranjeros.

Los dos primeros grupos serán evaluados conforme a las notas escolares y a la experiencia profesional, según una escala puntuable que daría por 15 meses de trabajo un mínimo de puntuación, llegándose al máximo por cinco años de trabajo profesional. El tercer grupo será evaluado según su experiencia profesional y el resultado de un test voluntario de aptitud para el estudio. Para los estudiantes extranjeros se reservará un máximo del 10 por 100 de las plazas.

*(The Times Educational Supplement.)*

#### U.R.S.S.

#### **Los teóricos urgen el abandono de la búsqueda del «alumno ideal»**

El Ministro de Educación soviético, señor F. Panachin, ha criticado duramente a los científicos y administradores que, estando apartados de la práctica diaria de la enseñanza, y cuyas recomendaciones son irrealistas y nada prácticas, manifiestan en sus publicaciones un desconocimiento casi total de lo que es un niño.

El Ministro ha publicado un artículo en el «Uchitel'skaya Gazeta» en el que recuerda a los educadores que el mundo de la enseñanza no puede aislarse de la vida social de un país. Sus observaciones pueden considerarse como una advertencia dirigida al creciente movimiento que trata de desarrollar en Rusia una teoría integral del plan de estudios.

Algunos de los conceptos que emergen de estas teorías son los del «alumno ideal», «graduado ideal» y el «técnico industrial ideal». Para conseguir estos «tipos ideales», los investigadores educativos soviéticos están muy ocupados midiendo y evaluando el éxito de las escuelas, a los alumnos y a los profesores.

En diciembre del 75, el señor M. O. Kashin, Director del Instituto para el Plan de Estudios y Métodos de Educación, dijo que la causa principal del retraso de la teoría educativa era el amplio uso del método inductivo.

Estas ideas condujeron recientemente a la propuesta de lanzar en el período 1976-80 una investigación nacional destinada a crear una teoría de planes de estudio. El supuesto principal que hay detrás de esta investigación es que un plan de estudios de carácter general no está formado por la simple adición de programas de aprendizaje bajo la forma de breves y simplificados cursos de educación.

*(The Times Educational Supplement.)*

... los resultados de la investigación...  
... se han observado...  
... en el ámbito de la...  
... de los datos...  
... de la muestra...  
... de los sujetos...  
... de los instrumentos...  
... de los procedimientos...  
... de los análisis...  
... de los resultados...  
... de las conclusiones...  
... de las recomendaciones...

... los resultados de la investigación...  
... se han observado...  
... en el ámbito de la...  
... de los datos...  
... de la muestra...  
... de los sujetos...  
... de los instrumentos...  
... de los procedimientos...  
... de los análisis...  
... de los resultados...  
... de las conclusiones...  
... de las recomendaciones...

... los resultados de la investigación...  
... se han observado...  
... en el ámbito de la...  
... de los datos...  
... de la muestra...  
... de los sujetos...  
... de los instrumentos...  
... de los procedimientos...  
... de los análisis...  
... de los resultados...  
... de las conclusiones...  
... de las recomendaciones...

# Crónica legislativa

## NOTA EXPLICATIVA

*A continuación se insertan las disposiciones legales que regulan las modalidades de cooperación internacional de las universidades francesas. El decreto del 28 de febrero de 1972, completado por una circular del mismo año, define el marco en el cual pueden ejercerse las iniciativas de las universidades en materia de cooperación universitaria internacional. Las universidades deben hacer aprobar los acuerdos que concluyen por los ministerios competentes; el Estado conserva, en efecto, el monopolio de las relaciones con los Estados extranjeros y las organizaciones internacionales. Bien entendido que las leyes y reglamentos de derecho interno que regulan las relaciones entre personas físicas o morales francesas y extranjeras son igualmente aplicables a las actividades internacionales de las universidades.*

*El conjunto de estos textos legales distingue dos modelos jurídicos diferentes: de una parte, los acuerdos; de otra, los convenios. Los primeros dependen ante todo de la voluntad de las universidades que desean ponerlos en ejecución; los segundos resultan de una demanda de las autoridades de tutela.*

*Los acuerdos entre las universidades francesas y las extranjeras se concluyen bajo la iniciativa de los centros interesados. Las modalidades de ejecución de estos acuerdos pueden adaptarse a cada caso y por consiguiente diferir de uno a otro. En principio, las actividades de intercambios definidas por estos acuerdos son enteramente organizadas y financiadas por las universidades contratantes. Los compromisos aceptados por las universidades no pueden poner en causa la responsabilidad financiera del Estado.*

## FRANCIA

### INTERCAMBIOS UNIVERSITARIOS

(Primer ministro; Educación Nacional; Asuntos Exteriores)  
Vista la ley núm. 68-978 de 12-11-1968 y la ley núm. 77-557 de 12-7-1971, en particular el artículo 2; con informe del Consejo Nacional de la Enseñanza Superior y la Investigación.

Aplicación del artículo 2 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior (\*).

(\*) *N. de la R.* El artículo 2 señala: «Las universidades, así como las instituciones regionales y nacionales previstas en el título II (las instituciones universitarias), toman, en el marco definido por los poderes públicos, las iniciativas y las disposiciones necesarias para organizar y desarrollar la cooperación universitaria internacional, principalmente con las universidades parciales o enteramente de lengua francesa. Deben establecerse vínculos particulares con las universidades de los Estados miembros de la Comunidad Económica Europea.»

**I. Decreto  
núm. 72-172 de  
28 de febrero  
de 1972**

Artículo primero.—Las iniciativas de las universidades francesas en materia de cooperación universitaria internacional se ejercen en el marco definido por el presente decreto, conforme a las disposiciones de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior antes mencionada, particularmente conforme a su artículo 2.

Para la aplicación del presente decreto quedan asimiladas a las universidades los centros universitarios y los restantes centros públicos de carácter científico y cultural independientes de las universidades.

Artículo segundo.—Las universidades francesas organizan sus relaciones con las universidades, los organismos universitarios y los centros dedicados a la enseñanza y a la investigación de otros países en función de los medios de que disponen. Estas relaciones pueden afectar a todos los sectores de la actividad universitaria y se manifiestan principalmente mediante el envío de misiones, de representantes de los profesores, el intercambio de estudiantes, la difusión de la información, la coordinación de las enseñanzas, la utilización del equipo en común, la creación de centros y servicios comunes, la organización de coloquios internacionales.

Artículo tercero.—En la realización de estos objetivos, las universidades se encuentran obligadas a respetar las disposiciones legislativas y reglamentarias relativas a las relaciones del Estado francés con los Estados extranjeros.

Igualmente deben someterse a los tratados, a las reglas y a las costumbres internacionales, en cuanto se refieran a sus actividades.

Resultan igualmente aplicables a las actividades internacionales de las universidades las leyes y los reglamentos que regulan en Francia las relaciones entre personas físicas o jurídicas francesas y extranjeras.

Artículo cuarto.—Los programas presentados en aplicación del artículo 27 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior, antes mencionada, incluyen de manera especial las actividades universitarias internacionales de las universidades, organizadas por iniciativa de éstas o en aplicación de los compromisos internacionales de Francia.

Artículo quinto.—Cualquier universidad francesa que tenga la intención de comprometerse o de contratar con una universidad o un organismo universitario extranjero ha de comunicar el texto de los convenios previstos al ministro de Educación Nacional, que los someterá al ministro de Asuntos Exteriores y, en su caso, al secretario de Estado ante el ministro de Asuntos Exteriores.

Los proyectos así comunicados serán objeto de un examen conjunto por parte del ministro de Educación Nacional y del ministro de Asuntos Exteriores. El ministro de Educación Nacional, llegado el caso, notificará a la universidad francesa la decisión por parte de uno u otro ministro o su

decisión común de oponerse a la conclusión de todo o parte del convenio previsto.

Si a los tres meses, contados a partir de la recepción de los proyectos por el ministro de Educación Nacional, no se han aplicado las disposiciones antes mencionadas, los convenios previstos pueden ser concluidos.

En todo caso, las obligaciones contraídas por las universidades francesas sólo comprometen a las partes contratantes y no vinculan al Estado francés, especialmente en lo referente a los aspectos de tipo financiero.

Artículo sexto.—Cuando un compromiso internacional de Francia deba implicar, para su ejecución, la intervención de universidades francesas, compete al ministro de Educación Nacional, a petición del ministro de Asuntos Exteriores y, en su caso, del secretario de Estado ante el ministro de Asuntos Exteriores, examinar junto a las universidades las modalidades de esta intervención.

En este sentido, podrán concluirse convenios entre el ministro de Educación Nacional y las universidades francesas.

Estos convenios podrán prever la atribución por parte del ministro de Educación Nacional de medios específicos en forma de subvenciones o de dotaciones de empleos.

(«B.O.» de 7 de marzo de 1972 y «B.O.E.N.» núm. 11 de 16 de marzo de 1972.)

**II. Circular  
núm. 72-477  
de 5 de diciembre  
de 1972**

(Universidades y centros de enseñanza superior e investigación: oficinas DISUP 2, DISUP 19)

Texto dirigido a los rectores, a los presidentes de centros universitarios y a los presidentes de institutos nacionales politécnicos.

**Cooperación universitaria internacional y recepción de estudiantes extranjeros.**

El decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972, relativo a la aplicación del artículo 2 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior, y el decreto núm. 71-928 de 15 de noviembre de 1971, relativo a los servicios comunes universitarios e interuniversitarios de estudiantes extranjeros, han definido el marco en el que se ejercen las iniciativas de las universidades francesas en materia de cooperación universitaria internacional y de recepción de estudiantes extranjeros.

En lo sucesivo, las universidades francesas organizarán sus relaciones con las universidades, los organismos universitarios y los centros dedicados a la enseñanza superior y

a la investigación de otros países. Por otra parte, deben adoptar las disposiciones necesarias para crear los servicios comunes de estudiantes extranjeros, cuya gestión deben asegurar.

### **I. Decreto relativo a la aplicación del artículo 2 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior**

El artículo primero del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 asimila, en cuanto a su aplicación, los centros universitarios y los restantes centros públicos de carácter científico y cultural independiente de las universidades, a las universidades.

Conviene distinguir las dos situaciones previstas por el decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972:

#### **1.º Actividades internacionales de las universidades organizadas a iniciativa de éstas ,**

A) Los artículos 2 y 3 del decreto definen las condiciones en las que las universidades pueden actuar en el campo de la cooperación universitaria internacional, ejerciendo su libertad de acción teniendo en cuenta lo precisado en el artículo 3.

Efectivamente, las universidades, por una parte, quedan sometidas al derecho internacional, particularmente en lo que se refiere a la soberanía del Estado francés, que cuenta con el monopolio de las relaciones con los Estados extranjeros; por otra, quedan también sometidas a los reglamentos del derecho interno.

Por último, las leyes y reglamentos que regulan en Francia las relaciones entre las personas físicas y jurídicas francesas o extranjeras resultan igualmente aplicables a las actividades internacionales de las universidades.

Esta libertad de acción supone la responsabilidad de las universidades en la financiación de sus actividades.

En materia de actividades internacionales, al igual que en los restantes campos, corresponde a las universidades establecer sus prioridades en función de los medios de que disponen.

Estas actividades entran dentro del marco general de los programas establecidos por las universidades. De esta forma, los medios correspondientes a la realización de las actividades internacionales fijadas, en definitiva, por las universidades, deberán ser descontados de los créditos puestos a disposición de las universidades, en aplicación del procedimiento previsto por los artículos 26 y 27 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior.

B) El artículo 5 del decreto precisa las condiciones en que las universidades pueden comprometerse o contratar con una universidad extranjera o con un organismo universitario extranjero; ningún acuerdo puede concluirse sin que el Ministerio de Educación Nacional, que lo someterá al Ministerio de Asuntos Exteriores o al Secretariado de Estado para los Asuntos Exteriores, haya sido informado antes de poder ejercer los poderes que le confiere este artículo.

Conviene añadir que, aunque las competencias de los consejos de las unidades de enseñanza e investigación de las universidades deben ser respetadas, no resulta menos indispensable que cualquiera acuerdo general o particular realizado bien con universidades extranjeras, bien con organismos universitarios o centros extranjeros dedicados a la enseñanza superior y a la investigación, debe ser aprobado, antes de la firma por el consejo de la universidad. Igual sucede en lo que se refiere a los acuerdos realizados por un centro universitario o un centro público de carácter científico y cultural independiente de las universidades. Sólo mediante su firma, el presidente de estas universidades, centros universitarios o centros pueden iniciarlos. El presidente que actúa de esta forma, especialmente por cuenta de una unidad de enseñanza e investigación, puede, por supuesto, delegar su firma.

Es de subrayar que es el Ministerio de Educación Nacional, Dirección encargada de las universidades y los centros de enseñanza superior e investigación, división de la cooperación universitaria internacional, oficina DISUP 2, a quien las universidades deben dar cuenta de su intención de comprometerse o contratar con una universidad extranjera o un organismo universitario extranjero, siendo él quien debe someterlo bien al Ministerio de Asuntos Exteriores, bien al Secretariado de Estado para los Asuntos Exteriores.

Por supuesto, los proyectos transmitidos en cinco ejemplares por los presidentes de las universidades o los centros deberán ser remitidos a través de los señores rectores de Academia.

Igualmente, es el Ministerio de Educación Nacional quien notifica, llegado el caso, a las universidades francesas la decisión del ministro de Educación Nacional o del ministro de Asuntos Exteriores o la decisión común de ambos, de oponerse a la firma de todo o parte de los acuerdos previstos.

Por último, si pasado un plazo de tres meses, contado a partir de la recepción de los proyectos por el Ministerio de Educación Nacional, este último no ha dado conocimiento a las universidades de alguna de las decisiones anteriormente mencionadas, los acuerdos previstos pueden firmarse.

Cinco ejemplares del acuerdo definitivamente realizado deberán remitirse al Ministerio de Educación Nacional en la forma antes indicada.

C) De una forma general, cuando las universidades consideren la posibilidad de discutir un proyecto con una universidad extranjera, les será conveniente someterlo rápidamente al Ministerio de Educación Nacional (en la forma antes indicada), el cual informará a su vez al Ministerio de Asuntos Exteriores. De esta forma podrán asegurarse con anterioridad a la negociación, que su proyecto se inscribe en el marco de las preocupaciones del Gobierno, en materia de actividades culturales exteriores.

## **2.º Las actividades internacionales de las universidades organizadas en aplicación de los compromisos internacionales realizados por el Gobierno francés**

El artículo 4 prevé que tales actividades pueden ser incluidas en el programa de las universidades presentado en aplicación del artículo 27 de la ley de Orientación de la Enseñanza Superior.

Por otra parte, cuando un compromiso internacional de Francia, para su puesta en ejecución, implique el concurso de las universidades, corresponde al Ministerio de Educación Nacional examinar con estas universidades las modalidades de sus intervenciones.

(«B.O.E.N.» núm. 48 de 21 de diciembre de 1972.)

**Circular núm. 74-226  
de 13 de junio  
de 1974  
(Servicio de  
Asuntos  
Internacionales)**

Texto dirigido a los rectores, a los presidentes de universidad, a los presidentes de centros universitarios y a los presidentes de los institutos nacionales politécnicos.

### **Cooperación universitaria internacional**

Tengo el honor de hacerle llegar los documentos siguientes relativos a las modalidades, de acuerdo con las cuales las universidades francesas pueden concluir con las universidades extranjeras los acuerdos previstos por el decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 y por la circular en aplicación de éste.

Se trata de:

1. Una nota informativa sobre los acuerdos y convenios.
2. Un plan tipo enumerando los diferentes puntos que parece deseable desarrollar en los proyectos presentados por las universidades.

Estos documentos se encuentran destinados a facilitar la tarea de los presidentes de las universidades francesas en el desarrollo de sus relaciones internacionales.

(«B.O.E.N.» núm. 25 de 20 de junio de 1974.)

### **NOTA INFORMATIVA**

De acuerdo con los términos del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 y de la circular núm. 72-477 de 5 de diciembre de 1972, las actividades internacionales de las universidades francesas pueden inscribirse dentro del marco de acuerdos entre ellas y las universidades extranjeras o, eventualmente, cuando se trata de la puesta en aplicación de los compromisos internacionales de Francia, en el marco de los convenios concluidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Con el fin de facilitar la tarea de las universidades (1) francesas en el desarrollo de sus relaciones internacionales, parece necesario:

1. Precisar las condiciones en que los acuerdos y convenios pueden ser aprobados.
2. Proporcionar a las universidades un plan indicativo conteniendo todas las precisiones útiles en relación con los acuerdos entre las universidades francesas y las extranjeras.

#### **I. Los acuerdos**

Los acuerdos entre las universidades francesas y las extranjeras se establecen siempre a iniciativa de los centros afectados, pero pueden variar sus modalidades de ejecución.

Normalmente, las actividades definidas por estos acuerdos resultan enteramente organizadas y financiadas por los contratantes. En este caso y según las disposiciones del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 y de su circular de aplicación, las obligaciones aceptadas por las universidades sólo comprometen a las partes contratantes y no vinculan al Estado francés, sobre todo en lo referente al campo financiero.

En determinadas ocasiones, los acuerdos pueden suponer una parte de actividades susceptibles de inscribirse dentro del marco de programas de intercambios culturales y científicos organizados entre Francia y los países extranjeros. Estas actividades, en su caso, pueden ser financiadas

(1) Para la aplicación del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 se encuentran asimilados a las universidades los centros universitarios y los restantes centros públicos de carácter científico y cultural independientes de las universidades.

eventualmente por las instancias nacionales competentes, especialmente en forma de becas, misiones de estudio, información o conferencias, misiones de investigación o enseñanza de duración limitada.

Tales operaciones deben ser sometidas al examen de las comisiones mixtas encargadas de establecer los programas de intercambios antes señalados. Son estas comisiones las que, llegado el caso, decidirán su inclusión dentro del marco de los programas que ellas establecen periódicamente. Estas operaciones, por consiguiente, no podrán ser definidas con precisión en el texto del acuerdo y deberán ser objeto de programas periódicos anexos al acuerdo.

Por consiguiente, con referencia a las universidades francesas en cuestión, será necesario presentar al ministro de Educación Nacional, de acuerdo con las disposiciones del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972, en primer lugar, un *acuerdo marco* que deberá prever la presentación de programas anexos, ya anuales, ya plurianuales.

La presentación de estos programas, necesaria cuando se trata de prever operaciones susceptibles de ser aceptadas y financiadas a escala nacional, resultará también útil en el caso de que los intercambios se encuentren organizados y financiados por las universidades. Las actividades previstas por tales acuerdos, por supuesto, pueden variar de un año a otro.

Las indicaciones relativas a la forma y al contenido de los acuerdos constituyen el objeto del plan indicativo anexo a la presente nota.

## II. Los convenios

A) El artículo 6 del decreto núm. 72-172 de 28 de febrero de 1972 ha previsto que cuando un compromiso internacional de Francia deba suponer para su ejecución la intervención de universidades francesas, corresponde al ministro de Educación Nacional, a petición del ministro de Asuntos Exteriores, examinar junto a las universidades las modalidades de esta intervención.

En este sentido, podrán concluirse convenios entre el Ministro de Educación Nacional y las universidades francesas.

B) El Ministerio de Educación Nacional puede también concluir convenios con las universidades francesas en los siguientes casos:

— Cuando recurra al concurso de una universidad francesa para la realización de sus propios objetivos.

— Cuando una actuación internacional, iniciada por la propia universidad francesa, sea de particular interés para el Ministerio de Educación Nacional y siempre que este depar-

tamento decida, en unión, llegado el caso, con el Ministerio de Asuntos Exteriores, contribuir a su realización, afectando medios específicos a la universidad.

C) Es necesario recordar que en materia de actividades universitarias internacionales, el acuerdo y el convenio constituyen, consiguientemente, dos actos jurídicos diferentes.

El acuerdo es un contrato de intercambio presentado al Ministerio de Educación Nacional a iniciativa de una universidad francesa y firmado ulteriormente por el presidente de este centro y por la universidad extranjera en cuestión.

El convenio se concluye entre el Ministerio de Educación Nacional y la universidad. Véase A) y B).

### **Plan tipo de acuerdo entre una universidad francesa y una extranjera**

1.º Visto bueno.

Conviene señalar determinados refrendos referentes a textos internacionales, especialmente acuerdos culturales. Las informaciones serán proporcionadas en la oficina SAI/3.

Conviene hacer figurar la siguiente fórmula: «Tras presentación del presente acuerdo a las autoridades tuteladoras según los procedimientos reglamentarios en uso en cada Estado».

2.º Enunciado de las partes contratantes.

Por ejemplo: «Entre la universidad (francesa) de \_\_\_\_\_, representada por su presidente, y la universidad de \_\_\_\_\_, representada por \_\_\_\_\_, ha sido convenido lo siguiente».

Se recuerda igualmente que también puede utilizarse la siguiente fórmula: «El presidente de la universidad (francesa) de \_\_\_\_\_, actuando por cuenta de la U.E.R. \* de \_\_\_\_\_».

3.º Definición del campo en que ha de ejercerse la cooperación.

Descripción concreta de los objetivos y del objeto del acuerdo, temas y disciplinas en cuestión.

4.º Precisiones sobre la puesta en ejecución del acuerdo por las dos universidades.

A título de ejemplo (2):

a) Definición de las formaciones que serán impartidas:  
Naturaleza de los programas de investigación a realizar en común.

Naturaleza de las enseñanzas definidas en común por las dos universidades contratantes.

\* Unidad de enseñanza e investigación.

(2) La lista de los intercambios señalados en este párrafo se proporciona únicamente a título indicativo y de forma que sea posible la elección entre los diferentes medios. No es exhaustiva.

b) Medios a poner en ejecución:

Intercambios regulares de documentación, publicaciones, material pedagógico entre las universidades, las unidades de enseñanza e investigación, las bibliotecas de cada uno de los centros en cuestión.

Intercambios o recepción anual de profesores, estudiantes e investigadores dentro del marco de la reglamentación en vigor en cada uno de los dos países (3).

5.º Modalidades financieras.

Estas deberán definir de una forma general las bases recíprocas de financiación.

Deberán prever el establecimiento de una ficha financiera:

— Para utilización de las universidades.

— Para utilización de las administraciones centrales.

En el caso de que uno u otro de los contratantes o los dos consideren, dentro del marco de los programas internacionales de cooperación, la atribución de medios específicos, deberá convenirse en algún artículo del acuerdo que las peticiones referentes a estos medios serán objeto de documentos anexos que han de ser presentados periódicamente a los departamentos ministeriales en cuestión, con el fin de que sean examinados eventualmente por las comisiones mixtas. Estos documentos anexos deberán proporcionar el detalle de los medios puestos en ejecución (indicaciones de número, de duración, etc.).

6.º Resulta deseable indicar que ambas partes han de consultarse cada vez que se estime necesario, en particular con el fin de evaluar en común el desarrollo de las acciones de enseñanza e investigación y hacer el balance de lo realizado o en curso de realización.

7.º Es conveniente prever un artículo precisando:

— La duración del acuerdo que se concluye.

— Su fecha de entrada en vigor.

— Una cláusula de denuncia del acuerdo.

Las universidades interesadas, naturalmente, encontrarán conveniente el contactar con las autoridades tutelares con el fin de poder obtener eventualmente precisiones en relación con determinados detalles de la reglamentación en vigor (sobre todo en aquello que se refiere a la cobertura social de los participantes en los intercambios y las garantías a prever en materia de responsabilidad civil en el ejercicio de su misión), así como sobre las prioridades definidas por el Ministerio de Asuntos Exteriores en lo referente a la cooperación con los países interesados.

(3) Llegado el caso, a título indicativo, podrá proporcionarse el número de los intercambios.

# Bibliografía

LA COEDUCACION. *Las Ciencias Sociales: ¿Cómo se plantean en la E.G.B.? Matemáticas: ¿Un nuevo modo de pensar? Ciencias de la Naturaleza: Hacia una nueva didáctica.* Apuntes I.E.P.S. Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid, 1976.

Cada uno de los títulos citados constituye un cuadernillo, un folleto monográfico —de entre treinta y cuarenta páginas de extensión— que van dirigidos especialmente a los educadores, a los profesionales de la enseñanza.

El folleto sobre la coeducación intenta ofrecer una reflexión sobre el tema y sus planteamientos en estos momentos en que, tanto a nivel internacional como entre nosotros, se está procediendo a una búsqueda y a una renovación pedagógica continua. Sabido es que el tema de la coeducación es un viejo tema en la discusión y en la lucha hacia una educación en libertad y para la libertad. Entre nosotros ha sido objeto desde el siglo pasado de continuas defensas e inserciones en el sistema educativo y —desgraciadamente— de unas continuas anatemizaciones y persecuciones. Corrientes como la Institución Libre de Enseñanza figuran entre sus más fervientes defensores. La autora de la monografía distingue claramente entre coeducación y enseñanza mixta y enfrenta la cuestión desde distintas perspectivas: antropológica, psicológica, social, moral y pedagógica; señala, asimismo, los objetivos que persigue la coeducación, las condiciones que la hacen posible y su importancia en el contexto de una educación integral.

La monografía sobre las matemáticas sitúa la cuestión en torno a los pronunciamientos públicos a favor y en contra de lo que se ha venido denominando «matemática moderna», implantada oficialmente en los programas es-

colares desde hace unos años y que ha sido objeto de frecuentes desazones para alumnos, enseñantes, padres de familia, etc. Entre sus detractores se señala que «muchos padres temen que sus hijos no salgan capacitados para resolver las sencillas realidades aritméticas que presenta la vida. Los «antiguos» profesores se sienten vejados por la imposición desagradable y molesta de una nueva teoría que les obliga a cambiar su habitual método de trabajo y a incorporar a su bagaje cultural una terminología que les resulta absurda e innecesaria». La monografía defiende claramente la matemática moderna, que es un nuevo modo de pensar, de hacer ciencia, de crear. También se incluye una experiencia realizada con alumnos de 5.º de E.G.B. bajo el tema: «Secuencias lógicas, inclusión de conjunto».

La monografía sobre las Ciencias Sociales y su planteamiento en la E.G.B. plantea la necesidad de una renovación en su enseñanza: «En primer lugar, una clarificación de la amplitud y contenido de estas ciencias. Las Ciencias Sociales en la E.G.B. no pueden ser la Geografía y la Historia exclusivamente». En segundo lugar, un replanteamiento de los objetivos propuestos y una transformación del proceso didáctico: «Frente a la clase tradicional expositiva, el trabajo indagatorio que arranca de los problemas y centros de interés del alumno o de la comunidad; en lugar de dogmatismos, apertura, diálogo, pluralismo democrático en el aula; en vez de memorización, conceptualización...». Un ejemplo de la vinculación a los problemas e interés del alumno y la comunidad se ofrece también en la monografía que recoge la experiencia de un estudio a nivel 5.º de E.G.B. sobre la región valenciana, y otro sobre la Industria en España realizada a nivel de 4.º de E.G.B.

En la monografía sobre las Ciencias de la

Naturaleza se hace un recorrido sobre el proceso de integración de las ciencias y sobre las discusiones acerca del modo de enseñar las materias científicas. Incluye también experiencia realizada a nivel de 7.º de E.G.B. sobre el tema: «La Tierra, un lugar para la vida».

E. G.

RAY HEMMING. *Cincuenta años de libertad.*

Las ideas de A. S. Neill y la escuela de Summerhill, Madrid, Alianza Editorial, S. A., 1975. 312 págs.

Aparece de nuevo un trabajo sobre la obra de Neill en Summerhill. El autor, Ray Hemmings, es un testigo directo, ya que trabajó como profesor en el internado inglés en los años cincuenta, presenta un equilibrado balance de los orígenes, desarrollo y consecuencias de las ideas de A. S. Neill en su escuela de Summerhill.

Hemmings, de acuerdo con Paul Goodman, sostiene que la obra de Summerhill fue tarea de Neill, pero también y en gran parte de la época. Neill reconoce en varias ocasiones su deuda con hombres como Homer, Lane, Freud, que influyeron de una manera decisiva en su pensamiento, pero por encima de esta ideología Summerhill es una cuestión de historia, es un aspecto de la lucha en contra y en favor de la libertad del hombre.

El autor no se propone en este libro minusvalorar las excepcionales cualidades de Neill, que hicieron posible seguir adelante con su obra y mantenerla viva el tiempo necesario para que no se quedase en ser un simple experimento. Cincuenta años de existencia es un período suficiente para que evolucionara como consecuencia de sus propias experiencias internas. Precisamente la obra trata de estudiar esta evolución con la esperanza de ofrecer una ayuda para clasificar el contexto actual de las ideas a que Summerhill ha dado cuerpo. El trabajo que nos ocupa no es una biografía sobre Neill, el propio pedagogo manifestó su animadversión a las biografías porque, en su opinión, lo que importa «no es lo que el hombre es, sino lo que el hombre hace». La selección de hechos y movimientos de que se ocupa la obra ha sido hecha por el autor resaltando lo importante dentro del amplio universo de la actividad humana en el presente siglo. Nuestro siglo ha estado preocupado por la libertad. Todas las épocas han

vivido preocupadas por la libertad, pero el siglo xx aporta como innovación la exploración de los aspectos psicológicos de la libertad teniendo como fondo la ampliación de las libertades intelectuales, económicas y políticas que habíamos heredado. Neill ha contribuido de una manera importante a esta actividad exploratoria.

La tesis que sostiene Hemmings es que Neill trató por todos los medios de formar para liberarnos de la sociedad sin que ello ocasionase la destrucción de la sociedad. No llega a posiciones extremas de conformismo e inconformismo sin una base y un proceso de elección.

El libro ofrece un amplio panorama de la obra de Neill desde sus orígenes, pasando por todas las experiencias que vivió este maestro libertario. A lo largo de la narración, mezclado con el relato de los pasos que siguió Neill, en sus escuelas aparecen citas de las obras y escritos del maestro, toda su doctrina de libertad se palpa en los hechos y situaciones que se plantean.

Neill veía el peligro que encierra el concepto del saber académico y procuró por todos los medios que el tiempo que los niños desperdiciaran adquiriéndolo fuese mínimo. Neill quería hacer «conscientes» a sus alumnos de la capacidad de enriquecimiento que tiene el ser humano en todas sus facetas.

Señala el autor las corrientes actuales de «desescolarización» como el proyecto de Illich de establecer «estructuras interrelacionadas que constituyan una especie de red de aprendizaje», este proyecto no parece del todo idóneo, si bien resulta una alternativa razonable frente a las instituciones «manipuladoras», ya que la pertenencia a ellas es obligatoria, son complejas y costosas, producen efectos contrarios a los fines que dicen perseguir, toda su organización es antieducativa y más que la liberación del individuo lo que se pretende es la sumisión del alumno a las plantas culturales vigentes.

Neill manifestaba: «Summerhill no es una escuela, sino una forma de vida». Era una pequeña sociedad desescolarizada, puede ser que los medios resulten inadecuados y fuese una comunidad demasiado aislada, pero en ella estaban presentes los elementos esenciales para una educación abierta. Quizás hubiera que complementar estos pequeños centros con «las redes de aprendizaje» que describe Illich, pero siempre tendrían que ser instituciones de servicio a las necesidades del niño.

Summerhill era una demostración práctica de este tipo de antiescuela, y el problema de la libertad en la educación sigue latente hoy.

Al final del libro aparecen dos apéndices. El primero ofrece las respuestas de directores de escuelas de Inglaterra a un cuestionario enviado por el autor sobre la obra de Neill y sus escritos. El segundo recoge notas de la prensa sobre Neill desde 1915 a 1968 (Neill falleció en septiembre de 1973).

C. C.

DIEZ HOCHLEITNER, RICARDO; TENA ARTIGAS, JOAQUIN; GARCIA CUERPO, MARCELINO: *La reforma educativa española y la educación permanente*. Oficina Internacional de Educación e Instituto de la U.N.E.S.C.O. para la Educación. U.N.E.S.C.O. París, 1977, 116 págs.

Los autores del presente estudio se plantean un doble objetivo. El primero de ellos sería una clarificación «de los criterios, métodos y problemas implicados en la elaboración de una reforma integral que, como la española, preconiza la aplicación del principio de la educación permanente y aspira a transformar, en función del mismo, el sistema educativo antes existente». El segundo consistiría en «determinar en qué sentido se recoge en la reforma el principio de la educación permanente, cuáles son sus manifestaciones características, hasta dónde llega actualmente su aplicación y qué perspectivas se ofrecen para su ulterior desarrollo, habida cuenta de que la Ley General de Educación de 1970, que es el instrumento jurídico de la reforma, marca hasta el año 1980 el período de su total implantación».

A cumplir el primer objetivo se dirigen las primeras 41 páginas del estudio, a través de un recorrido sobre los condicionamientos y presupuestos de la reforma educativa española en el que se incide sobre las transformaciones sociales producidas en nuestro país en las dos décadas anteriores a la reforma. Estas transformaciones chocan, sin duda, con el sistema educativo imperante hasta 1970. La decisión política de configurar un nuevo sistema educativo globalmente entendido, y no meros retoques parciales que minimicen las disfuncionalidades más sangrantes, es el punto de partida de un proceso renovador en el que destacan la aparición del Libro Blanco «La Educación en España. Bases para una política

educativa»; la elaboración del proyecto de ley que, discutido y aprobado en Cortes, constituye la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

La parte segunda del estudio analiza el nuevo sistema educativo desde la perspectiva de la educación permanente, la estructura de dicho nuevo sistema, la aplicación de los imperativos de la ley hasta 1976, para finalizar realizando una valoración del sistema en relación precisamente con la educación permanente y un intento de sistematización del proceso de reforma.

El punto de partida exige, claro está, una concepción de la educación permanente. Los autores parten del concepto elaborado por la U.N.E.S.C.O., entre cuyas características conceptuales destacan:

- La educación no acaba con la instrucción escolar, sino que constituyendo un proceso permanente abarca toda la vida de la persona.
- La educación permanente abarca a la vez las modalidades formales y no formales de la educación y no se limita a la educación de adultos, sino que comprende y unifica todas las etapas de la educación.
- El hogar, la comunidad, las instituciones pedagógicas desempeñan todas un importante papel en la educación permanente, que no corresponde en exclusiva a las últimas.
- La educación permanente configura en su integridad a todo el sistema educativo, es principio organizador de la educación toda y tiene como misión adaptar e innovar al individuo de acuerdo con las necesidades que plantea continuamente la realidad, con vistas a mantener y mejorar la calidad de la vida.

En base a estas características se valora el sistema educativo español surgido de la reforma de 1970; un sistema que intenta responder a las características de totalidad, calidad de vida, integración, flexibilidad, democratización, interrelación de niveles educativos, interrelación educación-trabajo, igualdad de oportunidades, mejora de la educabilidad. También se hace un balance de los logros conseguidos con la reforma y de cuáles son los sectores y aspectos en los que habrá que poner más énfasis.

E. G.

BERNARD CHARLOT: *La mystification pédagogique*. Payot, París, 1977, 285 págs.

El libro de Charlot ha de inscribirse en el seno de una incesante producción francesa que en los últimos años se ha volcado no sólo sobre el análisis de su propia historia educativa, sino también sobre el estudio de la educación en su contexto social, considerándola como uno de los aparatos ideológicos a través de los cuales la ideología dominante se impone como tal.

En este camino podríamos citar, como referencias más significativas, los trabajos de *Baudelot y Establet* «L'École capitaliste en France», *Bourdieu y Passeron* «La Reproduction», los trabajos de Vázquez, Oury, Lapassade, entre otros, sobre la pedagogía institucional, etc.

Evidentemente, los postulados de cualquier ideología tienen vocación de universalidad, y específicamente la ideología burguesa hace hincapié en esta vocación; pero señalar que conceptos como libertad, igualdad, progreso, justicia, hombre, etc., no tienen ningún sentido extraídos de realidades concretas, de un contexto social caracterizado por su división en clases —clases definidas por su relación con los medios de producción— no supone precisamente una innovación. Sin olvidar precedentes históricos no demasiado sistemáticos, los padres del marxismo lo especificaron hace más de un siglo al desentrañar el complejo de relaciones sociales vinculadas al modo de producción capitalista. El interés, pues, de estos trabajos no reside en su originalidad, sino en su carácter militante en el proceso de lucha por la hegemonía ideológica.

Los postulados de Charlot son claros y consecuentes. La educación es política y lo es porque la cultura es socialización, formación de la personalidad social del educando. «El niño se educa, se cultiva, se humaniza, se socializa (todas estas expresiones pueden ser consideradas equivalentes), integrándose en un mundo social adulto, organizado ya según ciertas estructuras económicas, sociales y políticas. La escuela juega un papel de mediación entre el niño y el mundo social adulto.» La pedagogía, por otra parte —sea nueva o tradicional—, «presenta la cultura como un fenómeno individual de autorrealización, fenómeno que presenta ciertas consecuencias sociales, pero que no es en sí mismo un fenómeno social; define al hombre y al niño por referencia a una naturaleza humana, universal

y eterna; aísla la escuela de la realidad social, concibiéndola como un medio educativo destinado a proteger al niño de la influencia corruptora de la sociedad».

La pedagogía dominante es, pues, una mistificación, transmite una visión falsa de la realidad, la presenta intentando ocultar la división en clases que en ella impera; es más, intenta imponer una concepción autónoma de la ciencia y de la cultura, aislada del contexto social, de la necesidad social.

El autor propone una pedagogía social y señala que se han dado ya pasos en este sentido; la concepción pedagógica de Freinet, los trabajos de los institucionalistas, una cierta concepción de la educación permanente son las bases, los trazos sobre los que se puede construir esta pedagogía. El quid de la cuestión es que ésta no es posible sin una previa transformación de la sociedad, sin la construcción de una sociedad sin clases. Por ello, concluye Charlot, la pedagogía social es una pedagogía socialista, sólo posible en el socialismo.

Tenemos que señalar que desde otras perspectivas también se ha advertido la limitada capacidad transformadora de la educación por sí misma. Los trabajos críticos sobre las falacias de la igualdad de oportunidades, de la educación compensatoria, entre otros, han concluido de igual manera: no hay que transformar la educación, sino la sociedad; el primer intento si no es simultáneo con el segundo tiene unos efectos muy limitados, cuando no baldíos.

Lo que caracteriza, sin embargo, el trabajo de Charlot y de otros citados es que señalan precisamente el modelo concreto de sociedad transformada que se propone; en este sentido, a la par que su carácter sistemático, adquieren su mayor importancia a la luz de la lucha de clases en su nivel ideológico.

E. G.

SOLA PERE: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Tusquets Editor. Barcelona, 1976, 222 págs.

Para el autor, la Escuela Moderna, fundada por Ferrer i Guardia, fue «un intento más o menos coherente de conjugar en un proyecto renovador de la enseñanza elementos ideológicos masónicos-racionalistas (burgueses ilustrados) y elementos de crítica libertaria de la

escuela, de la sociedad y de la apropiación burguesa de la ciencia positiva». Parece demostrado que en vida de Ferrer su proyecto pedagógico racionalista cuajara mucho más en los medios escolares lerrouxistas que en los círculos obreros anarquistas, y así poco después de 1907 se constituye una Asociación de Profesores Laicos Racionalistas, integrada en buena parte por profesores vinculados al lerrouxismo.

El autor va mostrando los acontecimientos que, en relación con las Escuelas Racionalistas se produjeron en el período 1909-39. Así el I Congreso Libre pensador español se celebró el 10 de octubre de 1910. En este Congreso, bajo la rúbrica de maestros racionalistas, se reunieron pedagogos de ideologías diversas: lerrouxistas, republicanos de otras tendencias, anarquistas o simplemente libre pensadores. Sólo poco a poco se fue configurando el mito de Ferrer como pedagogo ejemplar en las filas anarquistas. Anselmo Lorenzo tendrá mucho que ver con ello. Dirá Lorenzo: «Para mí la enseñanza racional es como un anticipo de la sociedad futura, es ya una parte de la revolución triunfante.» Con el tiempo se planteará la necesidad de establecer escuelas dentro de los sindicatos obreros al estimar los círculos anarquistas que la escuela público-estatal y la privada eran de naturaleza profundamente clasista. De esta forma, en los órganos de expresión «Solidaridad Obrera» y «Tierra y Libertad» la educación racionalista será un tema obsesivo.

Apunta Solá que en el movimiento racionalista, con los años, se entrará en una fase de cierta decadencia, postración, pobreza teórica, insuficiencia de escuelas, aunque «en cualquier caso, empero, se va imponiendo la convicción de que la instrucción politécnica es inseparable de la emancipación social del obrero. Pero esta convicción no se traducirá en hechos hasta 1936». El autor, a lo largo de las páginas de su libro, va resaltando la labor que realizaron algunas Escuelas Racionalistas, tales como la Escuela Natura de Clot, la Escuela del Ateneu Llibertari de Gràcia y la Escuela Laica de San Feliu. También resalta el autor la Institución Horaciana de Cultura (la escuela era mixta; se recibían clases de educación sexual «la mestra explicava a les noies la manera de ser dona»; era neutral en materia religiosa, pero su laicismo era tolerante) y la Escuela de Roigé, de Sants, primera iniciativa escolar seria que surgió en el movimiento anarcosindicalista (en esta escuela «no cabe

duda de que predominaba el adiestramiento oral: lectura, conferencias sobre textos, discursos, etc., sobre el acaparamiento memorístico de nociones»).

Concluye Solá: «la gran desproporción existente en el anarcosindicalismo de estos años entre deseo de una cultura crítica vinculada a la lucha sindical revolucionaria, por un lado, y realizaciones escolares, se vio colmado en algunos casos por la actividad, llena de tesón y voluntarismo, de grupos, sociedades, federaciones de sociedades y sindicatos». Añade: «la llegada de la República actualiza de nuevo la problemática del laicismo escolar», y termina: «por vez primera ya no hablaremos de escuelas laicas, sino de Escuela Laica. La República se propone implantar el laicismo escolar. Ya no será la iniciativa privada la que intente tal cosa, sino el mismo Estado republicano» (más arriba el autor ha planteado las causas por las que la Escuela Unica no tuvo adeptos entre los libertarios, y estima que «la razón —o una de ellas— estriba en que este concepto organizativo-administrativo tiene sentido sólo para aquellos que pretenden transformar la sociedad reorganizando el Estado, reorganizando este aparato ideológico que es la Escuela Estatal»).

Durante la Segunda República, Solá destaca varios acontecimientos. Así la constitución de la Federación de Centros de Cultura Racionalista, promovida en 1933. En 1935 surge la Federación Estudiantil de Conciencias Libre, «su finalidad es promover una cultura crítica». Y en 1936 se celebra el Congreso Confederal, en una de cuyas ponencias se destacan los principios de libertad de creación cultural, científica y artística como patrimonio común, abolición de la división entre trabajos manuales e intelectuales, pedagogía como proceso de formación de hombres «con criterio propio». En 1936 se crea en Cataluña el C.E.N.U. (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) con representantes de U.G.T., C.N.T. y de la Generalitat.

Con la guerra civil se agudizarán las tensiones en el C.E.N.U. (los anarquistas lo acusarán de burocratismo y falta de decisión). En 1937 se constituye la Federación Nacional de Sindicatos de la Enseñanza (C.N.T.). De todo el período republicano (1931-39) Solá deduce un relativo fracaso del proyecto escolar racionalista debido a diversas causas que van desde la falta de medios económicos al descuido de la formación técnica combinada con educación humanística, etc.

Al libro de Pere Solá le acompañan unos cuadros que recogen una cronología de acontecimientos educativos y una relación de escuelas laicas fuera del área barcelonesa (1906-1938) y en el área barcelonesa (1900-1938), todos ellos útiles. Y también se adjuntan a esta obra un preludio del autor sobre Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna. La Escuela Moderna implicará así: que la educación es y debe ser un crucial problema político; la educación debe desarrollar la ciencia positiva; debe estimarse la coeducación como algo esencial; también debe plantearse la coeducación de clases en la escuela; orientación antiestatal y aestatal de la escuela; importancia del juego en el proceso educativo; pedagogía individualizada; ausencia de premios y castigos...

Como refiere el autor en el prólogo de su obra, «el contenido del libro es mayormente descriptivo y valorativo». Y advierte él mismo que deja para otra ocasión el estudio de las realizaciones pedagógicas de los anarquistas y de los principios educativos en que se basaron.

Son interesantes las páginas que Solá dedica en su libro a la actitud de los cenetistas en relación a la pedagogía y la guerra civil cuando se estaba desarrollando ésta. Solá recoge un artículo de «Campo» (revista cenetista) polemizado con «Escola Proletaria», órgano de la F.E.T.E., de la U.G.T.

F. D. L.

GIMENO SACRISTAN, JOSE: *Una escuela para nuestro tiempo*. Valencia. Fernando Torres, Editor, ed. 1976, 146 págs.

El libro de Gimeno se estructura en dos partes: I) Para lo que sirve la Escuela que tenemos; II) A la búsqueda de soluciones.

En primer lugar conviene aclarar lo que por escuela entiende el autor: «la institución que en nuestra sociedad se ha especializado en la complicada misión de transmitir el conocimiento». Al hilo de tal enfoque, Gimeno señala cómo la educación constituye una forma de poder, hoy, la más eficaz para situarse en la escala social. Así la escuela acusa una dependencia en la formación de profesionales útiles en la producción que, quizás, anule las otras posibles funciones a realizar por la institución escolar. Ello plantea el que nos formulemos una serie de preguntas, con el autor,

acerca de la escuela de nuestro tiempo y la crisis en que se debate: ¿es o no eficaz la escuela?, ¿no habrá que revisar los postulados políticos y económicos sobre los que se asienta?, ¿acaso es preferible la desescolarización? Gimeno refiere cómo la escuela y su inoperancia actual se manifiestan en la desconexión entre ella y la vida, en una desconexión que se muestra en el contenido de los libros de texto, en una investigación pedagógica atrasada en relación al progreso científico-técnico, en un profesorado anquilosado... Y el autor advierte, además, acerca del carácter selectivo de la escuela contemporánea, connatural a ella desde el momento en que depende de un sistema de producción. Un análisis del principio de igualdad de oportunidades muestra, además, su incumplimiento a partir del claro nexo existente entre rendimiento escolar y cociente intelectual. En efecto, al acentuarse en cada contexto la importancia de un tipo determinado de persona y de inteligencia, y constituir la inteligencia verbal y simbólica el centro de atención de nuestro sistema educativo, y vincularse aquélla a un cierto nivel de desarrollo económico - social - cultural del aprendizaje verbalista, memorístico, se produce una desigualdad en favor de los estratos sociales más dotados culturalmente, que suelen ser los más capacitados también económicamente. Por otra parte, Gimeno señala que las escuelas son también «instituciones totales que controlan de alguna forma la vida entera de los alumnos que pasan por ellas». Y en estas escuelas —refiere el autor— se le muestra al alumno el contenido de la enseñanza como algo acabado y permanente; se familiariza el discente con la idea de aceptar, bajo el principio de autoridad, lo que no comprende; se le mide al alumno lo que se le enseña; se produce una valoración del aprender por las consecuencias que postula, etc. Falla, entonces, la igualdad de oportunidades porque falla la igualdad de participación en el sistema educativo y porque no hay igualdad de tratamiento (igual calidad de la enseñanza) y porque no existe una igualdad a la salida y no a la entrada del sistema educativo, esto es, que todos tengan la misma probabilidad de concluir con éxito cada nivel educativo. Concluye Gimeno: «la responsabilidad de conquistar un nuevo hombre y una nueva sociedad no es exclusiva, pues, de la escuela, si bien sería difícil hacerlo sin ella, sino que es una misión del poder político que rige la sociedad y la misma escuela; la reforma de ésta

es incluso imposible sin la aquiescencia de ese poder».

En la segunda parte de su obra el autor, en el análisis de las distintas hipótesis que podían constituirse en soluciones a la crisis actual de la escuela, estudia, en primer término la desescolarización. Para los partidarios de esta hipótesis la supresión de la escuela es el prerequisite para solucionar los problemas más urgentes que hoy se nos plantean y así «el nuevo tinglado de enseñanza se basaría en la mejor accesibilidad de todos a los conocimientos por medio del fácil contacto con las más variadas fuentes de documentación, con las herramientas y maquinaria, con los centros de producción y con los profesionales de todo orden». Gimeno considera insuficiente esta hipótesis, ya que, en definitiva, la crítica a la escuela es la crítica a la sociedad en la que está inserta y quitar la escuela «sería dejar al individuo preso de las mismas desigualdades que la sociedad hoy en día tiene, indefenso entre ellas». Otra hipótesis, estudiada por el autor, es la de la «Escuela Permisiva». Aquí se defiende una pedagogía no directiva para que el alumno se eduque siempre por sí mismo o junto al grupo del que forma parte. Gimeno entiende que «una escuela al servicio de la expansión de las posibilidades humanas no se realiza con una pedagogía no directiva, sino que postula una institución dirigida a corregir las trabas de expresión de todos los hombres». Así la mejor actitud del profesor «no es cruzarse de brazos y esperar el growth del alumno», tal y como parece desprenderse de la pedagogía no directiva. Una tercera hipótesis es la del trabajo en la educación y la educación por el trabajo. Sobre esta hipótesis señala Gimeno que «compaginar estudio y trabajo sería una adecuada solución al problema de la separación entre la vida en y después de la escuela, con todas las secuelas que este divorcio trae». Además, el trabajo aplicado a la educación debe ser productivo y serio, refiere el autor siguiendo a Pistrak. Para Gimeno, en resumen, la educación y el trabajo deben constituir combinación fecunda.

En fin, Gimeno se pronuncia ante la crisis de la escuela de nuestro tiempo por una escuela, pero reformada y sujeta a una serie de directrices: En el sistema escolar deben entrar todos los alumnos en edad de frecuentarlo con independencia de su nivel económico; la educación debe extenderse a todos los escolares; en el sistema educativo no deben establecerse obstáculos en momentos

determinados a través de pruebas; hay que abolir los controles de entrada a los niveles escolares; la escuela debe dejar de ser un centro de selección y clasificación escolar; a la escuela verbalista debe suceder una escuela en que la palabra hablada o escrita no sea el único vehículo de conocimiento; los programas no deben ser rígidos ni impuestos desde arriba; debe de existir mayor dotación del profesorado y de locales adecuados; el conocimiento debe estar al servicio de la vida humana, al servicio de la transformación y conocimiento de la realidad para satisfacer las necesidades del hombre; el quehacer del alumno debe de ser cooperativo...

En suma: un programa de futuro para la escuela, necesario y sugestivo, en verdad, el que propone el profesor Gimeno en este bello libro, para arrancar a la institución escolar de la situación crítica en que se halla.

F. D. L.

C. RANDALL POWELL. *Universitarios y primer empleo en U.S.A.* Madrid, Cuadernos Universidad-Empresa, núm. 13, 1976, 270 páginas.

Esta publicación sigue a otros dos trabajos anteriores del mismo autor, «Business Career Guide» y «Reading in Career Planning and Placement», que recibieron críticas de todo tipo, opiniones que Powell tuvo en cuenta a la hora de elaborar el presente trabajo.

El autor ocupa en la actualidad el cargo de director de la Placement Office de la Universidad de Indiana y es, sin lugar a dudas, uno de los máximos expertos en materia de planificación profesional de graduados universitarios de Estados Unidos.

El problema del empleo de los universitarios en U.S.A. se plantea en el momento actual en la década de los años setenta, cuando la oferta de graduados universitarios supera la demanda de sus servicios, existe la incógnita de si el crecimiento económico será lo bastante fuerte para absorber el gran número de graduados universitarios, porque los estudios económicos muestran solamente un débil crecimiento anual hasta 1980. Esta situación podrá resolverse cuando el gran aumento de nacimientos después de la segunda guerra mundial empiece a producir grandes demandas sobre la economía de los años ochenta.

Este libro no ofrece ninguna solución nueva

al problema. Sin embargo, enseña a cada graduado universitario cómo disminuir la situación de desempleo y subempleo mediante la utilización de planes de elección de destinos y colocaciones cuidadosamente establecidas. El trabajo pretende ser una ayuda para los universitarios en el momento de seleccionar y obtener un puesto de trabajo después de terminar sus estudios. Esto se hace presentando conceptos de planificación profesional y técnicas de colocación profesional diseñadas para equipar al graduado universitario de ventaja competitiva en el mercado de colocaciones. Las ideas han sido ensayadas en el propio mercado.

La obra va dirigida hacia el graduado universitario no técnico que esté cercano a la obtención de su título. La planificación profesional no es la única respuesta a este problema nacional, pero ayudará en gran manera a aquellos individuos que lo sepan utilizar.

Por otra parte, este trabajo está respaldado por la ayuda profesional de una larga lista de ejecutivos empresariales, profesionales en materia de empleo, funcionarios gubernamentales, miembros del Claustro Universitario y Consejeros.

C. C.

## LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

### Experimentación

J. DESBONNET y M. LECLERQ: «Une expérience de transdisciplinarité au lycée de Montgeron», *Revue française de Pédagogie*, núm. 39, abril-junio 1977.

Durante los últimos años, el equipo de profesores de letras del liceo de Montgeron tuvo como meta lograr la conciliación de dos objetivos aparentemente contradictorios: la liberación del alumno y la estructuración de su personalidad. El sistema utilizado fue la realización de investigaciones por grupos pequeños organizadas sobre libros y películas elegidas por los alumnos y relacionadas con temas de su interés propuestos por ellos, que conducían a producciones finales de diferente índole (exposiciones, coloquios, montajes, etcétera...). A lo largo de estas experiencias, se introducían actividades orientadas a corregir las deficiencias lingüísticas encontradas u observadas en los alumnos.

Este sistema, para el que se consideró fundamental la motivación, puso pronto en evidencia la necesidad de recurrir de una u otra manera a otras disciplinas y a otros profesores. Se impuso, pues, la idea de grupos pluridisciplinarios. Esta idea se puso en práctica, con carácter experimental durante el curso 1975-76. El artículo recoge el desarrollo y resultados de la misma.

J. SIMON: «Les pédagogies compensatoires et la pédagogie expérimentale», revista *Les Sciences de l'Education*, números 1-2, 1977.

La pedagogía compensatoria, orientada a combatir el fracaso escolar provocado por factores socio-culturales externos a la escuela, ha tenido un extraordinario desarrollo en los Estados Unidos, donde ha adoptado fórmulas muy diversas, obtenido cuantiosos recursos y alcanzado resultados contradictorios y controvertidos.

La comunicación de J. Simon al XXI Coloquio de la AIP ELF aborda el problema de su distinta concepción y medios en los países europeos y las posibles aportacio-

nes que la pedagogía experimental puede ofrecer para una más ajustada y eficaz delimitación de su carácter.

### Orientación

M.<sup>a</sup> TERESA DIAZ ALLUE: «La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 134, octubre-diciembre 1976.

Análisis de algunos datos sobre grado de orientación y necesidad de la misma obtenidos de una encuesta realizada al comienzo de los años 70 entre alumnos de la Universidad Complutense de Madrid.

Entre otras, la autora señala las siguientes conclusiones:

- Preocupación del alumno por la posible insuficiencia de la preparación profesional que se les proporciona;
- desconfianza en los medios utilizables para la promoción profesional. Se sitúan casi al mismo nivel, como factores decisivos, la inteligencia y el conocimiento de personas influyentes;
- pobreza de información sobre salidas profesionales y situación del mercado laboral;
- conciencia de la necesidad urgente de implantación de actividades de orientación.

R. SIRON: «La pratique des centres psychomédico-sociaux», *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, año 26, núm. 2, 1977.

Se trata de un resumen de un curso dirigido a estudiantes que aspiran a dedicarse a las actividades de orientación y guía. En él se examinan primeramente los diferentes momentos por los que han pasado las actividades de orientación en Bélgica hasta llegar a las actuales prácticas de los centros psico-médico-sociales, en los que modernas técnicas y especialistas procedentes de diferentes campos se ponen a disposición del alumno para cooperar con él en el complejo problema de su orientación y desarrollo.

Tras este bosquejo de su origen y evolución, se pasa a una delimitación de su carácter mediante el examen de los principios que presiden su acción, los elementos que componen el complejo conjunto de relaciones sobre los que debe incidir, su variada problemática y los medios de que puede disponerse actualmente.

HENRI CHAUDAGNE: «Aperçu sur l'orientation professionnelle en URSS», revista *L'orientation scolaire et professionnelle*, octubre-diciembre 1976.

Artículo destinado al estudio de las principales características de la estructura de la orientación profesional en la URSS.

La generalización de la enseñanza media completa de diez años y los diversos medios utilizados para asegurar la selección de las futuras élites provoca una polarización de las apetencias hacia los estudios superiores o los oficios más prestigiosos en detrimento de ciertos otros servicios, especialmente agrícolas.

Diversas soluciones se han implantado o están en fase de experimentación para asegurar una mejor distribución de las opciones.

La creación de un cuerpo de especialistas de la orientación y los «combinados interescolares», aún en fase experimental, pero sumamente prometedores, son algunas de las realizaciones más interesantes.

### Educación secundaria

VARIOS: «Les CES et la innovation pédagogique», revista *Education et Développement*, núm. 116, abril 1977.

La reforma de la enseñanza secundaria francesa, de la que son exponente singular los Ces (colegios de enseñanza secundaria), se ha desarrollado a lo largo de un lento proceso no siempre exento, ni siquiera en la actualidad, de duras críticas.

En este número no se ofrece una total revisión de las innovaciones que ha supuesto, pero contiene una muestra bastante amplia de hechos y opiniones relacionados con las mismas. La primera parte reúne una serie de informes centrados

sobre aspectos especialmente relacionados con el proceso de adquisiciones intelectuales. La segunda recoge dos experiencias importantes y originales en materia de relaciones de la escuela con su entorno. La tercera, por último, insiste especialmente sobre la «vida escolar».

Debe destacarse la diversidad de situaciones de partida, enfoques e intereses de los autores de los distintos artículos.

VARIOS: «De l'école élémentaire au collège», revista *Les amis de Sèvres*, número 85, primer trimestre 1977.

El momento del paso de uno a otro de los diferentes ciclos del sistema educativo constituye uno de los aspectos más delicados de mayor incidencia en el desarrollo de la vida escolar del alumno.

Esto es especialmente cierto en el paso desde la enseñanza primaria al primer ciclo de la secundaria, momento en el que desaparece la figura del maestro único y surgen las primeras posibilidades de opción.

En este número de la revista «Les Amis de Sèvres» vemos algunos de los aspectos que presenta este problema en Francia y algunas de las soluciones adoptadas.

### Formación continua

H. CHR. RASMUSSEN: «La formación continuada entre los educadores sociales en Europa», *Revista internacional del niño*, núm. 26.

Entre los «trabajadores sociales», el grupo más importante está constituido por los que viven con sus «clientes» en los diferentes tipos de instituciones sociales —guarderías, escuelas de externado, clubs de jóvenes, centros de educación vigilada...—, constituyendo esta convivencia una de sus características más importantes.

El otro grupo, menos importante, comprende a los asistentes sociales y empleados contratados en las organizaciones oficiales y privadas de la administración social y que trabajan a nivel de consulta y gestión.

Estos dos grupos profesionales, relativamente nuevos en los países industrializados, empiezan a ser objeto de programas de formación de base. En este aspecto, existe una tendencia general que se inclina a asociar la formación del segundo grupo con las ciencias sociales, mientras que considera la del primero más próxima a las ciencias educativas.

El sistema de formación varía enormemente de un país a otro, siendo generalmente mayor el desarrollo alcanzado por la del segundo grupo. El autor expone las ventajas de un sistema de formación continua y las posibles alternativas para su organización.

### Administración educativa

BOGDAN SUCHODOLSKI: «Le premier Ministère de l'Éducation en Europe», revista *Paedagogica Historica*, vol. XVI, número 1976.

El 14 de octubre de 1773 nacía en Varsovia la Comisión para la Educación Nacional, órgano al que se confiaba el cuidado y la supervisión de la enseñanza en el conjunto del país.

La Comisión para la Educación fue, en Europa, el primer órgano de los poderes públicos encargado de la administración educativa en el sentido actual. Este organismo fue en realidad un verdadero Ministerio de Educación, el primero, que tenía atribuidas funciones respecto de todos los niveles educativos, incluida la Universidad, que abarcaban la extensión y mantenimiento de la red escolar, los programas y manuales escolares, la inspección escolar, la formación de los educadores, la definición del papel de la escuela en el medio social...

Si bien la causa inmediata de su creación fue la disolución de la Compañía de Jesús y la necesidad consiguiente de una organización educativa alternativa, sus últimas causas estuvieron en el deseo sentido en los ambientes progresistas del país de crear un sistema educativo nacional y moderno, en el que confiaban para poder acelerar las reformas sociales y económicas.

### Planificación

J. M. GARCIA BARTOLOME: «Análisis crítico de un plan de desarrollo regional: el Plan Tierra de Campos», revista *RS*, número 43, mayo 1977.

El Plan de Desarrollo Económico-social de Tierra de Campos nace a la vida oficial el 23 de septiembre de 1965 mediante la aprobación de un Decreto que lo configura y señala sus objetivos fundamentales e instrumentales, los medios para alcanzarlos y sus órganos de gestión.

Tierra de Campos es una región eminentemente rural, con un escaso grado de desarrollo y bajo nivel de renta, que se extiende por cuatro regiones castellanas —Palencia, Valladolid, Zamora y León. Los objetivos del Plan fueron y son la mejora de la estructura económica y la elevación de su nivel de vida. El plan puede, pues, considerarse como un típico proyecto de desarrollo integral de una zona rural.

J. M. García, tras exponer los orígenes del Plan y los datos fundamentales de partida, analiza los resultados alcanzados hasta el momento, tomando como base una encuesta realizada entre la población de la zona y sus propias experiencias personales. La valoración negativa a que llega pone de manifiesto algunos graves defectos estructurales en la concepción y desarrollo del plan.

IVAN BARRIENTOS: «Relaciones entre planeamiento educativo y planeamiento físico», revista *Conescal*, núm. 42, diciembre 1976.

Interesante artículo, extracto de una conferencia, del doctor Ivan Barrientos, director del Departamento de Socio-Filosofía de la Educación de la Universidad de Kansas, sobre las relaciones entre el proceso educativo y su marco físico, el edificio.

El artículo sigue el hilo de cuatro cuestiones clave, formuladas por el arquitecto Giancarlo de Carlo en un trabajo aparecido, en 1969, en la revista «Harvard Educational Review» —«Why/How to Build School Buildings»:

- ¿Es realmente necesario que en la sociedad contemporánea se organice la actividad educativa en una institución estable y codificada?
- ¿Debe la actividad educativa ocurrir en edificios diseñados especialmente para ese propósito?
- ¿Tiene que haber una relación directa y recíproca entre la actividad educativa y la calidad del edificio en el cual se lleva a cabo esa actividad?
- ¿Debe la construcción del edificio escolar, necesariamente, ponerse a cargo del especialista?

CARLOS RUIZ MANZANO: «El diagnóstico de la infraestructura física de la red escolar», revista *Conesca*, núm. 42, diciembre 1976.

La planificación educativa en su perspectiva cuantitativa requiere no solamente un análisis de la demanda educativa, sino también un diagnóstico, lo más afinado posible, del estado y características de la oferta disponible.

Este segundo aspecto, frecuentemente descuidado, presenta problemas específicos de no siempre fácil solución. Entre ellos destacan las deficiencias en la disponibilidad, obtención y uso de la información requerida.

El artículo de Carlos Ruiz Navarro ofrece un esbozo de una metodología para la selección y tratamiento de la información necesaria que, si bien es sumamente sencilla, contiene elementos de interés para el desarrollo de sistemas más elaborados.

### Evaluación

JEAN-GUY GODBOUT: «L'évaluation du rendement scolaire des élèves», revista *Education Canada*, vol. 16, núm. 4, 1976.

Tanto en los Estados Unidos como en Canadá se asiste en el momento actual a una puesta en cuestión de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar e incluso de los principios de la filosofía de la propia evaluación.

Los cuantiosos recursos económicos consumidos por la Educación anualmente y la, cada vez mayor, preocupación por la calidad de la enseñanza impartida hacen que se ponga frecuentemente en duda la validez de unos sistemas de comprobación de resultados que no permiten obtener visiones generales de la calidad real del sistema educativo en su conjunto y de los resultados logrados con los recursos utilizados.

El autor examina la situación actual en Canadá al respecto y ofrece algunas posibles alternativas.

### Educación comparada

VARIOS: «La escuela en Italia», revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 24, diciembre 1976.

La sección el «Tema del mes» de la revista «Cuadernos de Pedagogía» está dedicada en este número a la exposición y valoración de algunos de los aspectos de mayor interés o más característicos de la escuela italiana.

Un artículo de F. Zappa abre la sección con un examen de las connotaciones y condicionantes históricos de la escuela italiana. R. Maragliano expone el proceso democratizador que supuso la reforma de la Enseñanza Media y las dificultades con que tuvo que enfrentarse. La participación es el tema de la colaboración de L. del Corno «Democracia escolar y extensión de la democracia». El profesorado, su formación y su participación en este proceso es el objeto del artículo de G. Domenici. «Crisis de la escuela y perspectivas de cambio», de Mario A. Moncada, cierra el número.

### Problemas generales

VARIOS: «Estructura cultural del país», revista *Comentario sociológico; estructura social de España*, núm. 16, octubre-diciembre 1976.

El habitual capítulo «Estructura cultural» de la revista «Comentario sociológico»

aborda en su número 16, entre otros, los siguientes temas:

- Descripción del sistema educativo de la URSS.
- Líneas básicas del sistema educativo de la República Popular China.
- Problemas más acuciantes en el panorama educativo español a comienzos de curso escolar 1976/77.
- Y el informe final de la Comisión de evaluación de la aplicación de la Ley General de Educación.

Entre los problemas más importantes a comienzos del actual curso escolar, cita las deficiencias en las condiciones de escolarización en el nivel de EGB, la gratuidad, la alternativa enseñanza estatal-enseñanza privada, los temas universitarios, la identidad de la Formación Profesional, la situación de los funcionarios docentes y de la administración educativa...

### Cooperación internacional

VARIOS: «La cultura, la sociedad y la economía en un mundo nuevo», revista *Culturas*, vol. III, núm. 4, octubre-diciembre 1977.

Se recogen en este número más de treinta comunicaciones presentadas por personalidades del mundo entero en la mesa redonda sobre la cooperación cultural e intelectual y el nuevo orden económico internacional, celebrada en junio de 1976, en el seno de la Unesco a instancias de un comité integrado por representantes de organizaciones no gubernamentales.

El objetivo último de ese nuevo orden económico internacional es la instauración de un nuevo mundo en el que dominen la equidad en las relaciones económicas de los estados, el mutuo respeto de las culturas en las relaciones entre los pueblos y la cooperación internacional en la solución de los problemas materiales y culturales que se plantean a las sociedades en un momento de la historia en el que el progreso científico y tecnológico aporta por doquier a los hombres los medios para mejorar la calidad de la vida.

### Sociología de la educación

MAURICE REUCHLIN: «L'héritité, la culture et les conduites», revista *L'orientation scolaire et professionnelle*, octubre-diciembre 1976.

Los viejos problemas de la interacción entre herencia, medio social y resultados, no han dejado jamás de constituir el telón de fondo sobre el que han girado numerosos aspectos de la orientación escolar y profesional.

Lejos de estar superado, este problema está en constante evolución. Los progresos de la genética en general y de la genética del comportamiento en especial ofrecen un marco teórico y práctico considerable que no puede ser ignorado en los medios interesados en la orientación.

El artículo de M. Reuchlin sirvió de introducción a la publicación de los resultados de una investigación desarrollada por el seminario de psicología diferencial de la Universidad de René Descartes y recoge las líneas fundamentales de la misma.



## LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

### UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

#### Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *La Escuela de acciones múltiples: Sus incidencias sobre las construcciones escolares.*

#### Libros de próxima aparición:

Consejo de Europa: *La educación compensatoria.*

OCDE: *Gastos públicos de la enseñanza.*



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA