

Mayo - Junio 1974



**Revista de
Educación**

**Problemas de la
Educación
Postsecundaria**



CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Velarde Fuertes

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

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



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M 57/1958
Imprime: Boletín Oficial del Estado

Número 232 ☆ Mayo-junio 1974



Sumario

	<u>Páginas</u>
PRESENTACION	3
ESTUDIOS	
B. HALLS: Acceso a la enseñanza superior e igualdad de oportunidades en Gran Bretaña.	5
H. LÖWBEER: Problemas de la educación postsecundaria en Suecia.	15
W. RASMUSSEN: Acceso a la educación superior en Dinamarca.	32
R. DEPPELER: El acceso a la universidad en Suiza.	38
M. MAURIRAS: Problemática de la Educación Permanente.	48
E. GONZALEZ GARCIA: Panorama actual de la investigación educativa.	61
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	70
GUMERSINDO DE AZCARATE: Educación y enseñanza según Costa.	72
DOCUMENTACION	
UNESCO: Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa, Bucarest, diciembre 1973.	78
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Reuniones y Congresos.	105
Información Educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Programas de educación de adultos; Proyecto de ley universitaria. <i>Argentina</i> : Proyecto de reforma de la Universidad. <i>Francia</i> : Reacciones contrarias a la reforma de la enseñanza secundaria; Aprobación del proyecto de reforma de la enseñanza secundaria; Organización del Centro Nacional de la Investigación Científica. <i>Italia</i> : Demanda de una educación mejor y más democrática. <i>Países Bajos</i> : Propuestas gubernamentales en educación universitaria.	108
Estadísticas: La educación preescolar y la general básica en el curso 1973/1974.	114

Sumario

	Páginas
CRONICA LEGISLATIVA	120
ESPAÑA	
FRANCIA: Proyecto de ley sobre reforma de la enseñanza de segundo grado.	122
BIBLIOGRAFIA	
Notas críticas	
CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI). Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement. Vol. I: Au niveau central. Vol. II: Au niveau régional. Vol. III: Au niveau de l'école. París, OCDE, 1973.—P. W. MUSGRAVE: «Sociología de la educación». Editorial Herder, Barcelona, 1972. — DIAZ ALLUE, M.ª TERESA: Problemática Académica del Universitario Madrileño. ICE, de la Universidad Complutense. Instituto de Pedagogía del CSIC, Madrid, 1973.	142
Noticias de libros	
CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT: Gestion des établissements d'enseignement supérieur. París, OCDE, 1972.—UNIVERSITE DE LANCASTER, O. C. D. E.: Planification du développement des Universités. Etudes sur la Gestion des Etablissements d'Enseignement supérieur. — DEUXIEME CONFERENCE REGIONALE EUROPEENNE, Raport II: L'emploi en Europe. Quelques problèmes d'importance croissante. Genève, Bureau International du Travail, 1973.—ANTONIO JIMENEZ-LANDI: La Institución Libre de Enseñanza. Taurus Selecciones, S. A., Madrid, 1973. A. LE GALL, J. A.; LAUWERYS, B. HOLMES et S. MATTSOON: Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur. París, Unesco, 1973.—UNESCO: Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas. Barcelona, id. OEI y Promoción Cultural, S. A. 1973.—JOSE LUIS ARANGUREN: El futuro de la universidad y otras polémicas. Taurus, Madrid, 1973.	149
La educación en las revistas	
J. C. EICHER: «L'économie de l'éducation».—ISABEL DIAZ ARNAL: «Acción precoz, educativa y reeducadora».—H. BACHENHEIMER y D. L. OSORIO: «Los institutos de educación media diversificada (INEM) colombianos». FRANCISCO PEREZ ALTUNA: «Consideraciones sobre el sistema educativo en el Japón».—R. F. PRICE: «Labour and Education in Russia and China».—CUADERNOS PARA EL DIALOGO (Ed.): VICTOR G. ONUSTKIN y ANTONY BROCK: «La universidad actual: problemas y deficiencias».—W. RUEGG: «Le rôle de l'université dans l'éducation permanente».—P. DALIN: «Strategies d'innovation dans l'enseignement».—J. RUIZ BERRIO Y OTROS: «Experiencias pedagógicas actuales en España».—«Le congrès général de l'Union internationale pour l'étude scientifique de la population. Liège 27 août-1 septembre 1973».—J. H.D.: «Tendances récentes de la escolarité aux Etats-Unis».	154
Bibliografía sobre acceso a la educación postsecundaria.	159

Presentación

En los dos últimos decenios se ha producido una fuerte expansión de la enseñanza superior en los países europeos. Para citar ejemplos concretos, en el período 1950-70, se ha pasado de 30.000 alumnos a 127.000, en Bélgica; de 185.000 a 779.000, en Francia, y de 113.000 a 351.000, en España. De acuerdo con algunos estudios realizados parece que en el decenio 70-80 continuará esta expansión, aunque a menor ritmo, sobre todo teniendo en cuenta que la tasa de crecimiento en los países miembros de la OCDE ha sido del 9,1 por 100 para el período 1960-65, mientras en el período 1965-70 ha bajado al 7,5 por 100.

Este crecimiento cuantitativo de la demanda de estudios superiores en el período indicado, ha provocado la necesidad de realizar cambios cualitativos importantes, tales como la adaptación a las nuevas necesidades económicas y sociales, la estructuración y democratización de este nivel de enseñanza y la introducción de innovaciones en contenidos y métodos.

De todos estos problemas que se plantean en la enseñanza superior se ha ocupado la Segunda Conferencia de Ministros de Educación Europeos, celebrada en Bucarest bajo los auspicios de la UNESCO.

Las conclusiones de esta conferencia, cuyo informe final se reproduce parcialmente en la sección Documentación, son las siguientes:

1. Vinculación de la enseñanza superior a la sociedad, a la economía y a la vida práctica, poniendo, en la mayor medida posible, el derecho a la educación en conexión con el derecho al trabajo y formando los especialistas que la sociedad necesita.

2. Diferenciación e integración de la enseñanza superior, creando ramas de formación, de duración y carácter muy diverso..., y englobando todas estas

formas y ramas en un conjunto, en un sistema coherente de enseñanza superior.

En este sentido, la Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria de la OCDE había señalado un año antes que, a favor de la diversificación, juegan factores diversos, tales como el carácter cada vez más heterogéneo de los estudiantes de la enseñanza superior, las necesidades crecientes y variadas de la economía y de la sociedad, y la multiplicidad de las funciones que deben ser asumidas por los establecimientos y los sistemas de enseñanza postsecundaria.

La diversificación, que puede referirse a programas, estructura, duración de los estudios..., puede ser realizada tanto en el marco de la totalidad de las instituciones educativas como en el seno de una sola de ellas. En este aspecto se enfrentan dos posturas antagónicas. Por una parte, el modelo polivalente trata de reformar radicalmente el sector universitario actual, dotándolo con las nuevas posibilidades de la enseñanza superior de masas (Gesamthochschule de Alemania), y, por otra, el modelo binario trata de constituir un sector paralelo al universitario clásico (Gran Bretaña). En la práctica existen también soluciones mixtas. Tal es el caso de Francia, donde las universidades han experimentado reformas radicales y donde han sido creados los Institutos universitarios de Tecnología.

3. La democratización no concierne únicamente a la participación ni a la gestión democrática de la enseñanza superior, sino, en mayor grado aún, a la organización entera y al papel de dicha enseñanza, que debe ser imagen de la sociedad moderna y constituir una verdadera «preparación para la vida por medio de la vida».

4. La innovación comprende tanto la organización como las estructuras, los contenidos, los métodos para enseñar y aprender, la introducción de nuevas disciplinas, la interdisciplinariedad y los modos de evaluación.

5. Todos estos cambios deben ser realizados desde la perspectiva de la educación permanente, en el sentido de que la enseñanza superior no se presente ya como la cumbre, como el fin de los estudios, sino más bien como una etapa del proceso educativo. En el contexto de esta educación podrán ser una realidad la adaptación a las necesidades de la sociedad, la creación de sistemas: a la vez integrados y diferenciados, la innovación y la democratización.

La REVISTA DE EDUCACION aborda bajo el título «Problemas de la Educación Postsecundaria» algunos aspectos de la enseñanza posterior a la secundaria, esté o no integrada en la universidad. B. Halls, director del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford, estudia los sistemas de acceso a la enseñanza superior en Gran Bretaña y su conexión con el principio de la igualdad de oportunidades. El canciller de las universidades suecas, M. Löweer, analiza con detalle los cambios ocurridos en la educación postsecundaria de su país y sus repercusiones en el problema del acceso.

El vicepresidente del Consejo de Planificación de la Educación Superior de Dinamarca, W. Rasmussen, estudia varios aspectos de la expansión de la educación superior en su país. R. Deppeler, secretario general de la Conferencia de universidades de Suiza, hace un profundo análisis de estas instituciones.

La Sección de Estudios se cierra con dos artículos de M. Mauriras y de E. G. García, que tratan de describir, respectivamente, la Educación Permanente como concepto y el panorama actual de la investigación educativa.

ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: SITUACION EN GRAN BRETAÑA

BILL HALLS

Director del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford.

La expansión sin precedentes de la enseñanza superior en Gran Bretaña durante la pasada década se ha debido a dos causas: la necesidad económica de una alta cualificación de la mano de obra y el deseo de alcanzar un mayor grado de justicia social. Así, la universidad ha ensanchado sus puertas debido a que el interés nacional y las aspiraciones individuales han coincidido. La implantación de la segunda enseñanza obligatoria en 1944 estimuló la demanda de la enseñanza superior. La equidad requería que el acceso a aquella no dependiera sólo de la capacidad económica. El principio de organización que ha determinado los mecanismos para la regulación del ingreso en la enseñanza superior, puede ser descrito como basado en la igualdad de oportunidades en materia educativa. Como se verá, sin embargo, la implantación de estos mecanismos no ha dejado de tener sus dificultades, en parte, por las diversas clases de instituciones implicadas y, en parte, por las discusiones que se han suscitado sobre cuestiones fundamentales.

La gran diversidad de la enseñanza superior en Gran Bretaña ha complicado el problema del ingreso, desde el momento que implica una «unión» o «correspondencia» entre la segunda enseñanza, que es de carácter general, y una variedad de instituciones de enseñanza superior, que ofrecen no sólo cursos de carácter general, sino también de carácter profesional o vocacional. En efecto, existen no menos de cinco tipos de instituciones. Las más importantes de todas siguen siendo las *universidades*, un total de 47, de las cuales 38 están en Inglaterra, ocho en Escocia, una en Gales y dos en Irlanda del Norte. Algunas de las universidades más modernas, que originalmente tenían carácter técnico, han añadido actualmente Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, imitando así a las más antiguas y tradicionales. Los de más reciente aparición son los *politécnicos*. Implantados en 1967, alcanzan en la actualidad un número de 30. Su papel es más directamente funcional que el de las universidades, porque están fundamentalmente dedicados a preparar a los estudiantes con el fin directo de emplearlos en la industria y el comercio. Sin embargo, el principio del «impulso académico» es aquí también aparente: han comenzado a impartir cursos menos orientados a la práctica e inmediata aplicación de los conocimientos; cursos cuyo contenido está más bien orientado a las Ciencias puras e, incluso, a las Humanidades.

A menos que se detenga esta tendencia, los politécnicos se convertirán en universidades de carácter tradicional. En una categoría especial está la «Open University» (o Universidad del Aire, como fue bautizada en principio), que desarrolla su actividad a través de la radio, programas de TV., por correspondencia, o bien en cursos durante las vacaciones, utilizando tutores con horario parcial y consejeros de estudio, sobre una base regional. Esta forma de enseñanza superior a distancia fue originalmente concebida como una institución de «segunda oportunidad» para estudiantes con horario limitado, y edad ya madura. En este momento, la Universidad a distancia está también cambiando, acogiendo grupos de estudiantes de dieciocho años directamente de las escuelas para que estudien bajo sus auspicios; asimismo, está ampliando el objetivo de sus cursos para atraer una mayor clientela. Por último, aparte de algunos *colegios especializados en arte y música* (que no nos concierne examinar en este momento), el otro sector clave de la enseñanza superior es el de la formación de profesorado, que para profesores no graduados, se imparte en los *colleges of education*. De nuevo, estos establecimientos se hallan en proceso de evolución. Hasta ahora, la mayor parte de los que ingresan en ellos han sido reclutados entre los que han terminado la segunda enseñanza y no tratan de graduarse; muchos de éstos (aunque no todos ciertamente) no hubieran sido en ningún caso admitidos por una universidad. Sin embargo, de ser una institución monotécnica, las escuelas de formación de profesorado pueden llegar a ser un politécnico, al reclutar, no sólo futuros profesores no graduados, sino también, personal instruido de profesiones afines, tales como previsión social. Impartirán cursos generales equivalentes a los dos primeros años de enseñanza superior, a fin de conseguir una cualificación que dé derecho a obtener el diploma de enseñanza superior que se asemeja al recientemente creado en Francia (*Diplôme d'études universitaires générales in France*). Estos cursos de dos años podrán ser contabilizados como unidades de crédito para la graduación, que se obtendrá después de un año más de estudios, o bien de prácticas como profesor. En lo que respecta al ingreso, el eslabón que une a la mayoría de las instituciones de enseñanza superior, está constituido por las calificaciones obtenidas al terminar la segunda enseñanza. En función de la clase de institución en la que se desea ingresar, dicha calificación debe sobrepasar un cierto nivel en determinadas materias. Debe ser, por consiguiente, un instrumento muy flexible en el proceso de selección.

Aunque los requisitos mínimos están determinados por los organismos centrales, la responsabilidad final de la admisión está en manos de cada institución individualmente, que normalmente exige un nivel muy por encima del mínimo. Este derecho de selección es una característica particular de las universidades, que operan en base a un privilegio real y son completamente autónomas en materias relativas a programas y grados. Un comité de vicescancilleres y directores examina todas las materias que afectan a las universidades, incluyendo los requisitos de ingreso. Dicho comité ha reafirmado recientemente su política de admisiones:

«Hay una consideración incuestionable: la autonomía de cada universidad para determinar los criterios y procedimientos de selección y admisión de los estudiantes. Las universidades deben señalar libremente el conjunto de factores que sirvan para seleccionar a los estudiantes que solicitan el ingreso. Deben tener

en cuenta no sólo la aptitud académica presente. Han de juzgar también la aptitud potencial del candidato y su capacidad para dedicarse a una particular disciplina» (1).

Aunque los politécnicos y las escuelas de formación de profesorado están más sujetos al control público que las universidades, disfrutan también de un alto grado de autonomía en materias académicas. Los politécnicos no conceden sus propios grados, pero preparan para los que adjudica el Consejo Nacional de Concesiones Académicas, un órgano central que también examina los requisitos de ingreso.

Los requisitos mínimos vienen determinados a través del examen final de segunda enseñanza, que se completa normalmente después de seis años de enseñanza primaria y siete de enseñanza secundaria. El examen es reconocido por el Certificado General de Educación, y su organización es complicada. Su comprensión es, sin embargo, absolutamente esencial para lo que sigue.

Para el ingreso en la universidad, el Certificado General de Educación debe obtenerse por medio de dos niveles: *nivel ordinario* (nivel O), a través de un examen cuando el estudiante tiene alrededor de los dieciséis años, y *nivel avanzado* (nivel A), cuyo examen tiene lugar alrededor de los dieciocho, después de un curso de dos años. A diferencia de lo que ocurre en otros países, el Certificado General de Educación es un examen de «materias», no un «certificado» en sí: los candidatos son libres de escoger las materias a que desean someterse, aunque casi todas las instituciones establecen que los puntos (*passes*) son imprescindibles en determinadas materias. Estas son: inglés, matemáticas, una lengua extranjera y, frecuentemente, una materia científica. Todas ellas representan el mínimo indispensable de conocimientos generales establecido para que el alumno esté en condiciones de ingresar en cualquier rama de la enseñanza superior. Generalmente, sin embargo, se requiere un mínimo de puntos (*passes*) en, por lo menos, cinco materias, de las cuales dos deben ser del nivel A. En la práctica, como se dijo anteriormente, este mínimo es ampliamente rebasado. El alumno que desee ingresar en una universidad, normalmente trata de obtener puntos (*passes*) en tres (a veces cuatro) materias del nivel A, después de tener ya superadas diez materias del nivel O en los dos años anteriores. Las escuelas de formación de profesorado, sin embargo, han admitido ocasionalmente alumnos que no tienen puntos (*passes*) del nivel A, pero sí suficientes del nivel O, para demostrar que su educación general es satisfactoria. Para las universidades, los puntos (*passes*) del nivel A son fundamentales. Dichos puntos (*passes*) están medidos por una escala de cinco puntos que van de la A a la E, y las universidades normalmente insisten en que los *passes* del nivel A sean considerados por encima de los grados meramente satisfactorios (grados E). Oxford, por ejemplo, raramente acepta candidatos que no tienen, al menos, un punto (*passee*) grado A del nivel avanzado.

De este modo, las condiciones mínimas constituyen una cualificación necesaria, pero difícilmente suficiente para la admisión a la (1) enseñanza superior. Las universidades imponen, además, condiciones especiales: pueden exigir una combinación de puntos (*passes*) en materias fijas, en orden al ingreso en una facultad específica, con grados de un valor concreto, que necesariamente han

(1) *Memorandum of the Committee of Vice-Chancellors and Principals*, sometido a la Secretaría de Estado para la Educación y la Ciencia en respuesta al Documento Consultivo del Gobierno, *Equal Opportunities for Men and Women*, March 1974.

de ser obtenidos en determinadas materias del nivel avanzado. Esto es, porque estas materias deben ser la base o, incluso, ser las mismas que el candidato desee estudiar en la universidad.

A causa de la competencia para la obtención de plazas en una facultad o universidad concreta, se han de tener en cuenta otros criterios que el simple éxito en el examen final de segunda enseñanza. Así, los colegios de Oxford y Cambridge imponen sus propios exámenes de ingreso y entrevista a cada uno de los aspirantes. Por otra parte, todas las universidades reciben datos completos de cada candidato, incluyendo un informe del director de su escuela, y la mayoría entrevistan a los posibles candidatos. Todo este proceso tiene lugar en el último año de la segunda enseñanza, y los ofrecimientos de plazas hechos por las universidades quedan supeditados a los puntos (*passes*) y notas obtenidas en el examen final de junio. Así, no solamente el expediente académico, sino también la personalidad y el carácter son dos importantes factores a tener en cuenta con vistas al éxito futuro de la graduación; las universidades tienen a gala el decir que su propósito no es el negativo de «cribar» candidatos, sino también el positivo de asegurar que ningún alumno sin méritos suficientes se introduzca a través de la red académica.

Para garantizar una completa oportunidad a todos los aspirantes, se ha establecido un *clearing house* central para todas las peticiones de ingreso en las universidades. El Consejo Central de Admisión a las Universidades fue establecido en 1961. Es a este órgano a quien los candidatos deben enviar sus peticiones durante el otoño anterior a su admisión. Les está permitido inicialmente escoger cinco universidades, señalándolas por orden de preferencia. A través de un sistema elaborado con computadoras, la información pasa a las universidades en cuestión. La universidad que el aspirante eligió en primer lugar decide, o bien ofrecerle una plaza, o bien pasar su petición a la universidad elegida en segundo lugar, y así sucesivamente. La admisión está generalmente condicionada a la futura actuación del candidato en el examen final de la segunda enseñanza, que está especificado detalladamente. Por ejemplo, si un candidato es admitido a realizar su graduación en bioquímica, la universidad debe especificar que aquél ha de obtener notas del grado C (o mejores) en tres asignaturas del examen de nivel avanzado en ese verano, es decir, Química, Biología y Matemáticas. En mayo de cada año, todas las admisiones o desestimaciones deben ser notificadas a los candidatos. Esto completa la fase preliminar. Si el candidato ha tenido la suficiente suerte de recibir ofertas por parte de más de dos universidades, debe entonces decidir cuáles son las dos por las que opta y anular su petición en las restantes. Una vez publicados los resultados de su examen a finales de agosto, y comprobado que ha logrado los mínimos exigidos, debe hacer la definitiva elección entre las dos universidades de su preferencia. Si no alcanza los requisitos establecidos por cualquiera de las universidades, su petición entra en un *pull*, junto a la de aquellos aspirantes que no hubieran recibido inicialmente oferta condicional, y «puede» aun optar a una plaza de «cualquiera» de las universidades, que el último día de plazo tengan aún vacante sin cubrir.

Este sistema, aunque muy complicado en sí, da buenos resultados. Introduce un elemento de competencia entre las universidades y los candidatos (nuestro hipotético candidato de bioquímica puede optar condicionalmente a una plaza en una universidad que exige sólo grados D, y a otra en una universidad que exija los grados C). Los candidatos saben de antemano qué es lo que se les exige, y esto actúa como un estímulo para trabajar más intensamente. Se

permite el mayor grado de flexibilidad (es interesante hacer notar que la República Federal Alemana ha adoptado recientemente un sistema de *clearing house* parcial, y que el proyecto de ley de segunda enseñanza en Francia considera, por primera vez, la introducción de un elemento de competencia directa entre universidades y candidatos). En Gran Bretaña el sistema es considerado como un medio de establecer un *numerus clausus*, del modo más equitativo y justo posible.

Esto no significa que el mecanismo total de selección para la enseñanza superior no haya sido objeto de críticas severas. La acusación principal que se formula es que se vuelve en contra de los programas de la segunda enseñanza. Como se recordará, el nivel ordinario del Certificado General de Educación consiste en un examen después de cinco años de segunda enseñanza, y que normalmente alcanza un amplio número de materias. En contraste, el examen del nivel avanzado tiene lugar dos años más tarde, sobre tres o cuatro materias, al final de un curso de gran especialización conocido como el de la «clase sexta» (los dos últimos grados). Es esta concentración en unas pocas materias lo que muchos han atacado. Aunque el curso de la «clase sexta» normalmente contiene otros elementos, estas otras materias no son objeto de examen. Así ambos, escuelas y candidatos, en su ansiedad por obtener las plazas universitarias, se han concentrado indebidamente en aquellas materias que son objeto de examen, y más tomadas en consideración por las universidades en la concesión de plazas. Así, los candidatos dedican dos tercios de sus últimos dos años de escuela a tres, o incluso a veces a sólo dos materias.

El problema de si esta «especialización» en el nivel superior de la segunda enseñanza está justificada o no, se ha planteado a lo largo de quince años y aún no ha sido resuelto. Los partidarios de la especialización argumentan que el «estudio en profundidad» es lo deseable en dicho nivel. Aducen que la brevedad de las carreras universitarias (en Gran Bretaña puede obtenerse una graduación en solo tres años) hace que la concentración en unas pocas materias sea inevitable, ya que los requisitos para graduarse no permiten ningún suspenso. Por otro lado, los partidarios de la «amplitud» en el programa escolar arguyen que los alumnos son forzados demasiado pronto a unos estrechos módulos de estudio. Deben optar, generalmente, por materias localizadas exclusivamente en un campo de conocimiento (Humanidades, Ciencias o Ciencias Sociales). No tienen, pues, posibilidad de ser eclécticos. Se señala que no es razonable que el futuro científico deje a un lado el estudio formal de su lengua madre antes de los dieciocho años para concentrarse en las Matemáticas, Química y Física exclusivamente; o que el futuro experto en lingüística tuviera sólo inclinación por las Ciencias. La situación se complica por el hecho de que, en la actualidad, la sexta clase no se compone, como en el pasado, sólo de una élite intelectual que estudia para su ingreso en la universidad, sino que también comprende a una mayoría que no seguirá en ningún caso la enseñanza superior. Aunque existen razones sociales para que se enseñe conjuntamente a dos grupos tan dispares, desde el punto de vista organizativo, es totalmente imposible.

Muchas propuestas de compromiso han llegado de fuentes oficiales y no oficiales, a resolver el enojoso problema de la «especialización». La más reciente, que está todavía en consideración, vincula a cada alumno, cualquiera que sea su último destino, al estudio de por lo menos *cinco* materias. Pero la oposición a esta propuesta ha venido no sólo de las universidades tradiciona-

les, sino también de la Junta Nacional de Profesores, que es la más poderosa organización de profesorado. La falta de una autoridad central, capaz de cortar el nudo gordiano, es uno de los precios que ha de pagarse por la libertad de la educación; pero la necesidad de una solución urgente aumenta cada día.

Otra crítica se refiere a la naturaleza y técnicas del examen final de la segunda enseñanza, que establece la selección. Hay una cuestión inicial acerca de si los exámenes son dignos de confianza; la consecución de una alta cota de nivel A, ¿significa realmente que el candidato es de la mejor calidad? Las críticas americanas han señalado que nuestros examinadores están engañándose a sí mismos, a menos que tengan en cuenta los errores estadísticos. Es más, ¿tienen los exámenes validez predictiva? Su función es, después de todo, no sólo atestiguar la satisfactoria finalización de los estudios secundarios, sino también conocer de antemano el potencial académico. Recientes investigaciones, aunque sin concluir, demuestran que los resultados de los exámenes de nivel A, son una precaria predicción de lo que el candidato puede realizar tres años más tarde en sus exámenes para la graduación. En un plano más práctico, los disconformes con los convencionales ensayos-tipo de exámenes se han inclinado por la introducción parcial del llamado *test* «objetivo», pero existe grandes divergencias entre aquellos que aceptan este último como medida válida de competencia intelectual y aquellos que lo rechazan. Se han realizado también experimentos en el uso de *test* de aptitud estudiantil (matemáticos y verbales), según el modelo americano, para dar una indicación previa del potencial académico, pero el uso de estos *tests* no se ha generalizado como instrumento selectivo. La dificultad es, seguramente, la misma que surge en todas partes: establecer unas claras distinciones entre jóvenes muchachos y muchachas de un mismo calibre intelectual, es poco menos que imposible. Sin embargo, se puede conseguir con la competencia establecida para obtener una plaza en la universidad.

Estas dudas, compartidas por todo el mundo, de si puede establecerse un buen sistema selectivo, son realmente preocupantes. Hasta ahora, los requisitos formales de ingreso han actuado como una especie de instrumento de ajuste de la selección. Las universidades han podido regular sus ingresos variando los grados de puntos (*passes*) exigidos en el examen final de segunda enseñanza. Esto ha significado que la altura de la «barrera» pudo ser aumentada o disminuida a voluntad. El hecho de que exista esta «barrera» (y que quizá sea mayor que en otros países, donde la posesión de un certificado final de segunda enseñanza supone el ingreso automático en la Universidad), significa desde el punto de vista británico, que la preselección es más justa y menos costosa que el proceso de «arrepentimiento» que surge durante la carrera universitaria. Otros países han adoptado un diferente punto de vista. En un intento plausible de mantener abierta la puerta durante un mayor período de tiempo, los franceses, por ejemplo, han aplicado una política de «ingreso libre». Han duplicado el número de estudiantes universitarios, pero tan sólo han conseguido el mismo número de graduados que Gran Bretaña. Los americanos, quizá en una posición mejor que Gran Bretaña, han adoptado una política similar con los estudiantes que terminan la segunda enseñanza. Así, ambos países creen en la necesidad de dar a un mayor número de estudiantes la oportunidad de ver cómo se desenvuelven en la enseñanza superior. Los argumentos, a favor y en contra, están equilibrados. Los británicos, en su totalidad, han preferido notificar al candidato que no ha alcanzado los mínimos requeridos, que al menos, por el momento, ha llegado a su «techo» intelectual, y debería conse-

guir un empleo, o bien alguna de las variantes menos solicitadas de educación postsecundaria (de las que incidentalmente no hay escasez en Inglaterra). Cualquier solución que se adopte depende de hasta dónde, en un contexto cultural dado, pueda extenderse el principio de justicia e igualdad de oportunidades.

Existen en este momento leves indicios de que el rápido crecimiento en la enseñanza superior en Gran Bretaña ha descendido temporalmente. En 1973, y por primera vez en diez años, el número de peticiones de ingreso en la universidad disminuyó ligeramente en un uno por ciento. Anteriormente el crecimiento había sido constante: en los últimos diez años la proporción admitida en las universidades se ha duplicado hasta incluir un 10 por 100 del grupo de edad correspondiente. De los 124.634 aspirantes en 1973, 61.963, algo menos del 50 por 100, fueron admitidos. De los aspirantes rechazados, sólo 6.559, entre los que alcanzaron el nivel de calificación apropiada, no fueron admitidos. Muchos de ellos, sin duda, volverán a presentar su petición en el presente año (2). Pero, por primera vez desde el informe Robbins sobre enseñanza superior (3), publicado en 1963, el número de plazas disponibles en la universidad «superó» ligeramente el número de candidatos con la cualificación requerida. El nivel medio de candidatos para plazas en Derecho, Medicina e Inglés fue muy alto. En cambio, las plazas sin cubrir reflejaron el bajo nivel de los candidatos en Ingeniería, Ciencias y Lengua Moderna.

Desde el informe Robbins, los sucesivos gobiernos han apoyado la política de admisiones que en aquél se defendía, esto es, que de entre la «demanda social» se permitiera ingresar en la enseñanza superior a todos aquellos que estuvieran mínimamente cualificados y desearan acudir a ella. Sustenta este principio el hecho de que las universidades han sido indebidamente exigentes, si bien esto es menos cierto en las facultades de Ciencias que en las de Letras. Lo que es evidente es que, manteniendo la barrera del ingreso a la universidad, las tasas de abandonos han sido reducidas al mínimo.

Pero también elimina a un gran número marginal de aspirantes que pueden obtener el beneficio de la enseñanza superior. Si las tasas de la graduación superior deben mejorarse, es evidente que la política de admisión debe ser más flexible (4). Debe extenderse la oportunidad a un mayor número de candidatos, incluso a riesgo de un mayor número de suspensos (actualmente la tasa de suspensos es muy baja).

Esta libertad de las universidades de admitir aquellos que quieren estudiar en un campo determinado ha producido también choques en la política de planificación. Aunque el Gobierno, a través de un órgano intermedio conocido como Comité de Concesiones Universitarias, tiene algún control sobre el establecimiento de nuevos cursos en las universidades, no puede controlar el número de ingresos en aquellos que ya están en marcha, y sólo con dificultad «frustra» el número de los que ya están perdiendo popularidad. Esto significa que cualquier proyección de cifras de enseñanza superior, para conocer las necesidades del mercado de trabajo, es asimismo difícil. La planificación, por tanto, sólo puede ser indicativa y nunca vinculante. (Se puede argumentar en

(2) *Eleventh Annual Report of the Universities Central Council on Admissions (UCCA)*, publicado en marzo de 1974.

(3) *Report of the Committee on Higher Education appointed by the Prime Minister*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1963 (The Robbins Report). Este informe ha constituido la base de la planificación de la Educación Superior en Gran Bretaña en la pasada década.

(4) Cf. E. Cox, «Put the pessimism of UCCA into perspective», *Times Higher Education Supplement*, marzo 15, 1974.

cualquier caso que la planificación de recursos humanos presupone más la utilización de la bola de cristal que una predicción racional de las necesidades de empleo.) Aunque la autonomía universitaria está con ellos salvaguardada, existe otra cara de la moneda. Los que ingresan en la enseñanza superior están con frecuencia mal informados sobre las perspectivas de empleo que les aguardan al final de su carrera. Cuando podían abandonar su carrera para enseñar en escuelas de segunda enseñanza (como muchos hicieron), no existía problema. Pero una vez superada la escasez de profesores de secundaria, han de tener mucho cuidado en escoger la enseñanza superior apropiada para su futura carrera.

En el presente, esta elección alcanza tan sólo al 15 por 100 del grupo de edad de enseñanza superior. Para 1981 está previsto que esta proporción aumentará hasta un 21 por 100. En función de la definición que uno dé sobre las élites académicas, nos estaremos moviendo hacia la enseñanza superior de masas. Por usar una metáfora escocesa, ¿significará que «aguaremos el whisky»? ¿Será posible mantener las fuertes condiciones de ingreso y al mismo tiempo incrementar el número de admitidos? Ya hay quien afirma que en la época de la preguerra, cuando el número de aspirantes era escaso, las condiciones de ingreso eran más duras. Los pesimistas repiten una famosa frase que se ha extendido por las universidades, «más será peor», pronunciada por Kingsley Amis, el notable novelista inglés y antiguo titulado universitario. ¿No ocurrirá que al introducir en el ámbito universitario una demanda menos intelectual y un mayor número de cursos de orientación práctica (como los de enfermeras o bibliotecarios), la altura de la barrera de ingresos deberá descender? Estas son algunas de las desconfiadas voces. Existe el miedo de que esto suponga una degradación de las calificaciones y se llegue a una situación donde la enseñanza superior sea un amable eufemismo de cualquiera de las formas de educación postsecundaria, como realmente ocurre ya en algunas partes del mundo. La tradición europea ha concebido la enseñanza superior en diferentes términos. Una tal devaluación de grados puede traer también rivalidades entre las instituciones, como aquellas que ocasionalmente se establecieron entre las universidades y politécnicos. Parece que el mantenimiento uniforme de fuertes condiciones de ingreso es un requisito *sine qua non* para no devaluar algo más: instituciones, cursos o títulos.

Por otro lado, puede apuntarse que el incremento, tanto de la educación permanente como de la recurrente, debe influir precisamente en las condiciones de los aspirantes. Ha sido siempre posible, para una minoría de estudiantes «maduros», obtener el ingreso en la universidad británica sin cumplir los requisitos formales de entrada (uno o dos de los más destacados dirigentes sindicalistas ingleses ha obtenido la graduación en Oxford por este sistema). Los departamentos extramuros de las universidades han actuado también como agencias de promoción social a este respecto. Es más, determinados estudiantes han podido estudiar para la obtención de un título por la universidad de Londres a través de clases nocturnas. Estos han sido aspectos beneficiosos del sistema universitario británico. Actualmente el proceso ha dado un paso adelante. La Open University, por ejemplo, no establece requisitos formales para el ingreso. El sistema de horario parcial, junto al de horario completo, opera ya en los politécnicos: en noviembre de 1973, 47.683 estudiantes se matricularon por este medio. Ha habido también un aumento en los cursos *sandwich*, que alternan los turnos del trabajo con períodos de dedicación total al

estudio. En el presente, 18.079 estudiantes están siguiendo este método (5). A medida que las fórmulas alternativas para cursos convencionales son más populares, y las posibilidades de la educación recurrente crezcan, los requisitos de ingreso serán menos duros (aunque debe sorprender el hecho de que esto no haya sucedido todavía). Sería ridículo esperar que una persona que ha trabajado durante su vida como un químico industrial no graduado, pero que ahora desea obtener un título en química, tenga que volver a aprender los rudimentos de una lengua extranjera con el fin de cumplir uno de los requisitos formales de ingreso en la enseñanza superior. Debe preverse otra consecuencia más: desde el momento en que todo tipo de educación haya de tender a concentrarse en los primeros años de la vida, los programas de segunda enseñanza deberían ser menos exigentes. Aunque todos estos avances representan un indudable paso en la consecución de la igualdad de oportunidades y la justicia social, es preciso tener cuidado de que no se menoscaben las normas establecidas.

La igualdad de acceso exige una igualdad entre los diferentes tipos de escuelas. En el momento presente esto no está asegurado. La distribución de plazas en la universidad, entre candidatos procedentes del sector público y los procedentes del sector privado o semiprivado, se inclina a favor de los que provienen de este último, como muestra la siguiente (6) tabla:

DISTRIBUCION DE ALUMNOS QUE TERMINARON LA SEGUNDA ENSEÑANZA DURANTE EL CURSO ACADEMICO 1970-1971

(Porcentaje de alumnos procedentes de la segunda enseñanza)

DESTINO	Sector público	Sector privado y semiprivado
Universidades:		
Oxford y Cambridge	0,3	0,7
Londres	0,6	0,7
Otras	3,8	4,7
<i>Total (universidades)</i>	4,7	6,1
Escuelas de Formación de Profesorado	3,0	3,2
Politécnicos	1,6	1,8
Otra educación avanzada a tiempo completo	9,6	10,7
Empleos	81,1	78,2
<i>Total (todos los destinos)</i>	100,0	100,0

La tabla muestra que, en cada esfera de enseñanza superior, el sector privado de la enseñanza secundaria obtuvo más plazas que el sector público. Esta desproporción es más acusada en el ingreso en las universidades. Considerando la pequeña extensión del sector privado de segunda enseñanza en Gran Bretaña, el hecho es sorprendente. Las razones de estos desajustes nos llevarían más allá que lo que este trabajo pretende, pero hay una que debe

(5) *Statistics on Polytechnics*: Committee of Directors of Polytechnics 1974.

(6) Table adapted from *Statistics of Education*, vol. 2, p. 5, London, 1972, publicado por el Departamento de Educación y Ciencia.

ser desechada inmediatamente: no se debe al hecho de que los padres de los alumnos procedentes del sector público no puedan pagar la enseñanza superior. La enseñanza superior en Gran Bretaña es económicamente posible para cualquiera que posea la necesaria cualificación y capacidad. Todos los derechos son pagados por el Estado y, como suplemento, los estudiantes reciben una ayuda de hasta 420 libras al año, según los medios personales, con el fin de mantenerlos durante su período de estudios.

Otra fuente de desigualdad en el pasado ha sido la pequeña proporción de mujeres que llegaban a la enseñanza superior. En el momento actual, siguen aún en minoría en las universidades (7). En 1972, las mujeres supusieron el 34,5 por 100 del número total de estudiantes admitidos. Verdaderamente, aunque existen pequeñas variaciones de una facultad a otra, el porcentaje de mujeres que han visto aceptadas sus peticiones de entrada en la universidad es mayor que el de los hombres. Así, pues, es más bien el retraimiento a solicitar su ingreso, que la discriminación por razones de sexo, lo que determina su menor número. En alguna forma esto tiende a mantenerse. En las materias científicas, la situación puede, en cierto modo, imputarse a las escuelas. Las escuelas femeninas (no todas las escuelas británicas tienen adoptada la coeducación) carecen de medios para la enseñanza de las ciencias, en particular laboratorios y profesorado cualificado. Así, si son pocas las mujeres que estudian ciencias, aún son menos las preparadas para poder enseñar más tarde en las escuelas. Ya ciertas consideraciones de la política pública tienen en cuenta esta enojosa cuestión. Hasta hace poco, las Facultades de Medicina, teniendo en cuenta los costes astronómicos de la preparación de doctores, y de las carreras más cortas con gran porcentaje de mujeres, tendieron a restringir indebidamente el número de ingresos a los estudios de Medicina. En 1967, la proporción de mujeres admitidas a las facultades médicas fue sólo del 24,5 por 100. En 1972, esta situación cambió considerablemente, aumentando la proporción a un 31,7 por 100. Sin embargo, Gran Bretaña ha conseguido realmente ponerse por delante, en cuanto a igualdad numérica entre hombres y mujeres, de las universidades americanas y equiparse a las francesas.

En el fondo, sin embargo, es justo señalar que el acceso a la enseñanza superior y el incremento de oportunidades de educación han ido a la par. Hasta donde es posible, los caminos que conducen, a través de la enseñanza superior, a aquellos trabajos considerados socialmente más apetecibles, han sido considerablemente ampliados durante la pasada década. El objetivo de todos los procedimientos y de los cambios realizados ha sido proporcionar una carrera a los capacitados, independientemente de su clase social. El libro de Christopher Jencks (7), que ha promovido más polémicas a este lado del Atlántico que en América misma, donde fue publicado, ha demostrado que la igualdad de oportunidades en la educación no produce necesariamente una mayor igualdad social. Pero, al menos, es un paso preliminar esencial. Es a la consecución de esta meta de justicia social hacia donde Gran Bretaña, como todas las demás naciones de Europa, dirige sus mayores esfuerzos.

(7) Cf. Jencks, *Inequality: A reassessment of the affect of family and schooling in America*, New York, 1972.

ACCESO A LA EDUCACION POSTSECUNDARIA EN SUECIA

HANS LÖWBEER

Canciller de las Universidades Suecas.

Algunos de los puntos cruciales de la planificación de la educación postsecundaria se refieren al aspecto de la accesibilidad: acceso para quién, cuándo y a qué. Estas son preguntas comunes para los encargados de la planificación, prácticamente en todos los países industrializados. Las conferencias internacionales celebradas durante los últimos cinco años sobre desarrollo de la educación postsecundaria han prestado una gran atención a este punto. Durante la conferencia de la OCDE sobre «Estructuras futuras de la educación postsecundaria», celebrada en París en junio de 1973, se señaló que las soluciones al asunto del acceso incluyen en realidad los principios o ideologías básicas adoptados por cada país para reformar su educación postsecundaria y, en gran medida, determinan los efectos sociales, económicos y del mercado de trabajo de una más amplia educación. La diversificación fue una palabra clave en las deliberaciones sobre este punto; la conferencia adoptó una resolución indicando que «la educación postsecundaria debe diversificarse en cuanto a su accesibilidad, contenido, sus métodos pedagógicos y formas de impartirse, a fin de cubrir las cambiantes necesidades de los grupos estudiantiles y de trabajo».

La cuestión del acceso constituyó también uno de los puntos básicos de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación de la Unesco, celebrada en Bucarest en noviembre de 1973. Varios delegados recalcaron el hecho de que el acceso a una educación más amplia no podía y no debía dissociarse de la evolución del sistema educativo como conjunto. El amplio interés sobre el problema del acceso se identificó como una estrategia que mejoraría además los objetivos a largo plazo de la educación postsecundaria, es decir, desarrollo de la personalidad, desarrollo de la prosperidad, democratización, movilidad social. Sin embargo, el conjunto real de soluciones dentro de este amplio sistema difiere de país a país. Ello no es sorprendente, ya que las soluciones a los problemas de acceso proporcionan una amplia visión de las tendencias básicas, sociales y económicas de un país.

Es evidente que las cuestiones sobre el acceso a la educación postsecundaria se han hecho más difíciles y urgentes desde el comienzo de los años setenta, después de la rápida expansión cuantitativa en muchos países industrializados durante la última década. La expansión produjo una carga excesiva para los recursos económicos, que, a cambio, estimuló un nuevo conocimiento de los posibles efectos negativos de una expansión más o menos falta de planificación de la educación postsecundaria: posibilidades desiguales de educación: para jóvenes y adultos, una creciente disparidad entre el flujo de salida de graduados y las opciones de empleo y una descompensación entre los tipos tradicionales de educación y la demanda del mercado de trabajo de tipos de educación nuevos, en su mayor parte de ciclo corto. Las señales de desempleo entre ciertos grupos de graduados es una experiencia sufrida por más de un país, y el resultado es una creciente atención al problema de los ingresos y salidas. Es un hecho interesante el que en muchos países industrializados estén actualmente elaborando planes a largo plazo para la expansión futura de

la educación superior, incluyendo el tema de la distribución de oportunidades educativas de forma más equilibrada, a lo largo de la vida del individuo.

Es en este contexto de educación recurrente o durante toda la vida, donde hemos de revisar las cuestiones relativas al acceso. Parecen ser uno de los medios esenciales para alcanzar un desarrollo planificado de la educación superior. Para la sociedad, las normas de acceso se convertirán en un medio para la distribución de oportunidades educativas entre grupos de edades y grupos sociales. Para el individuo, sin embargo, las normas de acceso utilizadas con fines de distribución han de incluir la incorporación de oportunidades repetitivas, es decir, una renovación sistemática de las posibilidades de acceso a niveles de edad posteriores. Bajo esta perspectiva, los conceptos de acceso y de educación recurrente forman una combinación esencial y atractiva en la planificación de la educación postsecundaria. He de añadir que también es bajo esta perspectiva como deben mirarse las consideraciones sobre las cuestiones del acceso en Suecia.

Renée Maheu, secretario general de la Unesco, tocó los problemas del acceso y de la educación recurrente en su alocución de apertura en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación en Bucarest.

Deseo citar unas palabras de la alocución del señor Maheu, debido a su recto análisis de las opciones de que disponemos:

«Por mi parte, simplemente destacaré que las soluciones elegidas deben ser aquellas que, en lugar de acentuar las desigualdades existentes, por el contrario, sean adecuadas para democratizar el proceso de selección, es decir, basadas esencialmente en las capacidades de los estudiantes, entendiéndose —y esto es de la mayor importancia— que el propósito de la educación obligatoria básica, que procede a la enseñanza universitaria, debe ser eliminar las desigualdades socio-culturales que puedan existir al comienzo. Las medidas adoptadas ya por muchos Estados miembros para facilitar el acceso de trabajadores adultos a las universidades o instituciones de educación superior al mismo nivel que otros estudiantes, o para desarrollar sistemas que incluyan el alternar cursos por correspondencia y de dedicación total, merecen mencionarse como ejemplo a este respecto, ya que han ayudado de forma efectiva a hacer que los estudios superiores estén a la disposición de mayores sectores de la población.

Esta consecución práctica hace posible ver más claramente la medida en que la causa de la democratización de la educación y la de la educación durante toda la vida están ligadas; porque, en una sociedad moderna, la educación continua es tanto la culminación natural del derecho de educación, como una necesidad de entrenamiento profesional, inevitable por la aceleración del progreso científico y tecnológico.»

Las reflexiones del señor Maheu tienen un significado directo sobre el siguiente análisis sobre el problema del acceso a la educación postsecundaria en Suecia.

I. ¿QUE HA SUCEDIDO EN SUECIA?

Suecia ha seguido en gran medida un patrón de desarrollo de la educación postsecundaria, similar al de otros muchos países industrializados, con la única diferencia, quizá, de que Suecia ha ido uno o dos pasos por delante de otros países (incluso, añadiría yo, en el caso de experimentar efectos negativos de una expansión no planificada). A principios de los años cincuenta se dieron los primeros pasos de una serie de reformas educativas de gran alcance, comenzando con la creación de una escuela obligatoria de nueve años, continuando con sucesivas reformas de la educación secundaria en los años sesenta y culminando en las medidas para reformar la educación postsecundaria. Los efectos de esta cadena de reformas pudieron observarse bastante rápidamente en forma de una ola de interés por la educación, principalmente entre la gente joven. Con el 80 o el 90 por 100 de todos los alumnos de la escuela obligatoria, continuando más o menos directamente en el nivel secundario ya en los años sesenta, se formó una amplia base de reclutamiento para la educación postsecundaria. Lo que esto significó para la educación, es fácil de señalar:

NUMERO NETO DE NUEVOS ESTUDIANTES Y TOTAL DE ESTUDIANTES EN LAS UNIVERSIDADES Y ALGUNOS COLEGIOS

Año	Número neto de nuevos estudiantes	Total de estudiantes
1940-41	2.000	11.000
1950-51	3.500	17.000
1960-61	8.000	37.000
1970-71	26.000	125.000

En 1950, el número de alumnos que comenzaban la enseñanza secundaria superior, que les calificaría para estudios superiores, era aproximadamente de 7.000; en 1970, la cifra era aproximadamente de 33.000. La capacidad actual de la escuela secundaria superior, alrededor de 100.000 plazas de admisión, corresponde a más del 90 por 100 del grupo de edad de dieciséis años.

En comparación, el número de estudiantes en ciertos tipos de educación de adultos, ha aumentado asimismo rápidamente:

EFFECTIVOS EDUCACION DE ADULTOS (CURSOS 1960-61 Y 1970-71)

Año	Preparación mercado de trabajo	Cursos de Invierno Escuelas Superiores de Folk	Estudios (tiempo compartido) en asociaciones educativas
1960-61	18.000	10.000	800.000
1970-71	115.000	14.000	1.600.000

Sectores restringidos y no restringidos

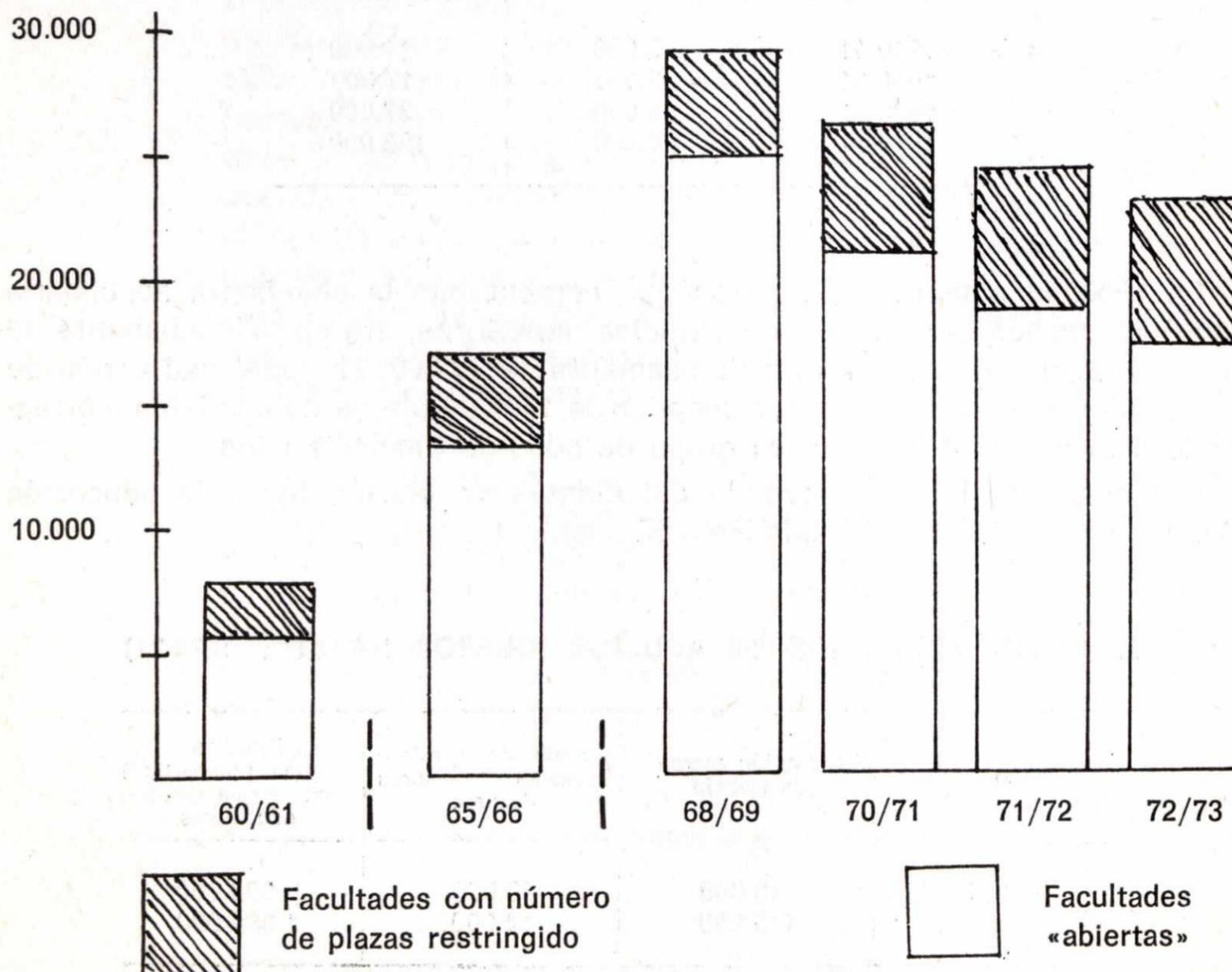
Una explicación importante para la rápida expansión en los años sesenta es la separación, tradicional en la educación superior sueca, entre las facultades con ingreso restringido (*numerus clausus*) y las facultades con ingreso no restringido. A las primeras pertenecen las facultades de enseñanza médica, de ingeniería y farmacia, en las que el número de ingresos cada año o semestre lo determinan las autoridades centrales, conjuntamente con los recursos reglamentados para el trabajo de enseñanza y laboratorio, etc. A las segundas pertenecen las de enseñanza de artes liberales, ciencias sociales, ciencias naturales (parcialmente), derecho y teología.

El término no restringido se refiere al hecho de que no se fija un número exacto de ingresos. Por el contrario, se acepta a todo nuevo alumno siempre que: a) haya pasado la escuela secundaria —cursos de tres o cuatro años— con un promedio de por lo menos 2,3 puntos sobre una escala de 5 puntos; b) o, aun sin la escuela secundaria completa, esté calificado para estudios de materias concretas. Los recursos de enseñanza para estas facultades «abiertas» se fijan automáticamente en relación con el número de estudiantes en las materias o grupos de materias correspondientes.

Debe señalarse que el sistema de becas de estudio de Suecia da a todo estudiante calificado para educación superior el derecho de obtener una beca de

DIAGRAMA 1

NUEVOS INGRESOS EN LAS UNIVERSIDADES (CURSOS 1960-61 A 1972-73)



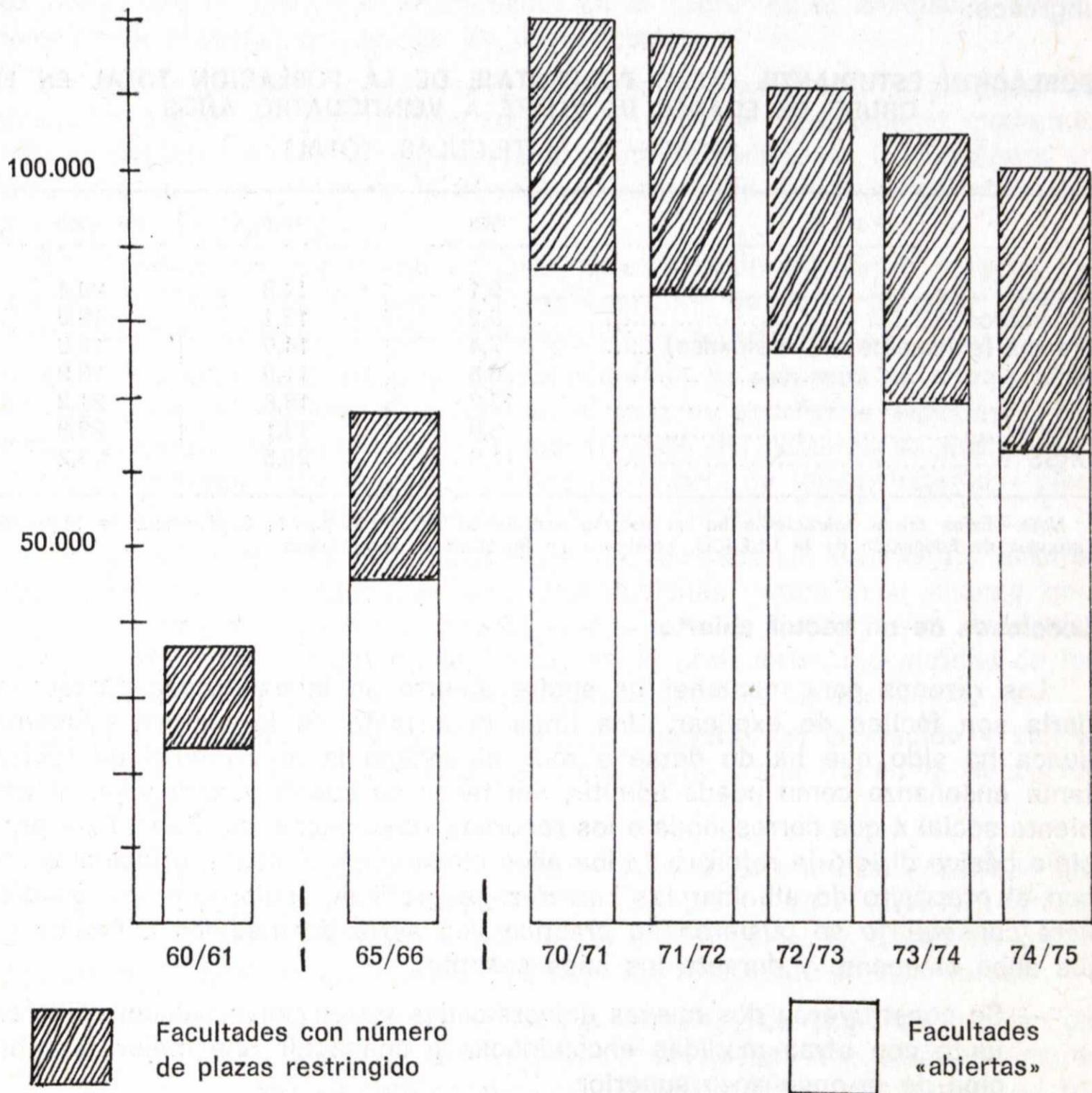
estudios del gobierno, con una asignación gubernativa para estudios en concepto de préstamo; el plazo de amortización puede llegar hasta más de veinte años. Aun cuando hayan surgido algunos inconvenientes en este sistema, debido al índice de inflación y a que la cantidad de la amortización está reglamentada, aunque exenta de intereses, el sistema ha sido un importante factor para estimular el interés por la educación postsecundaria.

El efecto combinado del sistema de becas de estudio y el flujo no restringido a algunas facultades se muestra claramente en el diagrama (1), que indica la cantidad neta de *nuevos ingresos* en universidades entre los años académicos 1960-61 y 1972-73.

Este diagrama refleja asimismo la fuerte expansión de las facultades con número de plazas restringido, que tuvo lugar en los años sesenta. Tanto en la enseñanza médica como en ingeniería, el número de nuevos ingresos se duplicó en un plazo de cinco a seis años. Sin embargo, el principal aumento

DIAGRAMA 2

ESTUDIANTES MATRICULADOS A TIEMPO COMPLETO EN LAS UNIVERSIDADES



correspondió a las facultades «abiertas». Es de especial interés señalar que las facultades de ciencias sociales atrajeron a los nuevos alumnos en número mucho mayor que las demás facultades «abiertas». Entre 1965 y 1970, las facultades de ciencias sociales duplicaron con exceso la cifra de nuevos ingresos. Con la disminución general del flujo hacia las facultades «abiertas» experimentado después de 1970, las de ciencias sociales sufrieron un brusco final de su popularidad.

La reducción del interés por la enseñanza universitaria en los cuatro últimos años puede observarse también en el diagrama (2), que muestra el número total de estudiantes *matriculados a tiempo completo* en las universidades:

Tras este ligero «retroceso» en el interés en la enseñanza postsecundaria, está principalmente la observación de muchos alumnos salidos de la escuela secundaria, de que el cursar la enseñanza superior no garantiza inmediatamente un trabajo bueno y bien pagado. La combinación de un rápido aumento en el número de graduados, junto con algunas alteraciones generales en la vida económica sueca, han producido las primeras señales de desempleo parcial entre graduados.

Observando el desarrollo de Suecia en comparación con el de algunos otros países industrializados, es evidente que Suecia mantiene un elevado nivel de ingresos:

POBLACION ESTUDIANTIL COMO PORCENTAJE DE LA POBLACION TOTAL EN EL GRUPO DE EDADES DE VEINTE A VEINTICUATRO AÑOS
(INDICE DE MATRICULAS. TOTAL)

P A I S	1960	1965	1970
Bélgica	9,1	14,8	20,4
Dinamarca	9,2	13,1	19,0
Francia (solamente universidades)	7,4	14,0	16,0
Italia	6,8	11,9	18,9
Holanda	13,2	16,8	21,2
Suecia	9,0	13,1	22,8
URSS	11,0	29,5	23,2

Nota.—Estas cifras aparecieron en un estudio estadístico preparado por la Conferencia de Ministros Europeos de Educación de la UNESCO, celebrada en Bucarest el año pasado.

Lecciones de un sector abierto

Las razones para mantener un sector abierto en la enseñanza postsecundaria son fáciles de explicar. Una línea importante de la política educativa sueca ha sido que ha de darse a todo ciudadano la oportunidad de recibir tanta enseñanza como pueda admitir, sin tener en cuenta dónde vive, el ambiente social a que corresponde o los recursos económicos que tiene. Este principio básico dirigió la reforma de los años cincuenta y sesenta, principalmente con el propósito de eliminar las barreras geográficas, sociales y económicas. Para conseguirlo se pusieron en práctica una serie de medidas a finales de los años cincuenta y durante los años sesenta:

- Se construyeron dos nuevas universidades y tres universidades afiliales, junto con otras medidas encaminadas a conseguir una mejor distribución de la enseñanza superior.

- Se introdujo un nuevo sistema de asignaciones estatales para estudios, con el fin de neutralizar las barreras económicas y sociales para la enseñanza postsecundaria.
- Reformas en la estructura de estudios, junto con grandes recursos para asesoramiento, investigación e innovación educativa, y la iniciación de una serie de experimentos con enseñanza de ciclo breve y enseñanza con normas de calificación disminuidas.

Esta diversificación de la accesibilidad y de la estructura de los estudios produjeron una nueva ola en favor de la educación superior, especialmente del grupo social III. Con esta democratización de oportunidades para el estudio continuó siendo necesario mantener un sector abierto o libre que pudiera funcionar como «tanque de expansión» y ocuparse de la mayor parte de los nuevos grupos de estudiantes universitarios (no existen cuotas de enseñanza para estudiantes universitarios; toda la educación en Suecia está financiada por el gobierno).

Hay muchas lecciones, unas positivas, otras negativas, que sacar de un sistema de enseñanza superior con un sector libre. Dado que esta cuestión de mantener o no mantener un sector con ingreso no restringido es uno de los problemas en discusión actualmente en el sector de la enseñanza sueco, mencionaré brevemente algunas de estas lecciones.

1.^a Evidentemente, es una buena solución para satisfacer la demanda rápidamente creciente de educación superior a un coste relativamente moderado para el Gobierno (debe señalarse que el coste per cápita de la enseñanza en facultades de libre acceso es bastante bajo comparado con el de las facultades con acceso restringido).

2.^a También es una buena solución para impartir enseñanza a todos los que desean la educación como bien de consumo, es decir, aquellos que no pretenden directamente utilizar su educación en su profesión.

3.^a Un sector libre exige un flujo automático de recursos en relación con el número de estudiantes. Este ha sido el caso en Suecia; la experiencia negativa de esta clave cuantitativa es que el gasto del gobierno es mucho más difícil de conseguir con fines cualitativos. El ímpetu de racionalización y efectividad no se observa algunas veces con este sistema.

4.^a Un sistema con flujo automático de recursos de enseñanza, axiomáticamente, tiene que funcionar con disminuciones automáticas cuando desciende el número de alumnos. Este ha sido el caso en Suecia, y los resultados han sido algo desalentadores; destituciones de profesores, inseguridad de los que combinan la preparación de investigación con algo de enseñanza, etc.

5.^a Un sistema con un sector libre no aumenta, en la medida y con la rapidez que se suponía, las matrículas del grupo social III en la educación postsecundaria.

Para resumir, un sistema con un sector libre no permite un desarrollo planificado de la enseñanza postsecundaria. Desde luego, los efectos pueden ser mucho peores que un simple estado de no planificación. La Comisión Educativa Sueca de 1968 en su informe describía los resultados de esta forma:

«Las experiencias de los últimos años sugieren que el flujo hacia las facultades de la universidad libre descendió solamente cuando ya habían aparecido dificultades en el mercado de tra-

bajo. Existe también el riesgo de que el flujo aumente solamente cuando ya haya surgido una pronunciada falta de personas preparadas. De esta forma puede haber una oscilación entre un gran suministro de personas preparadas, cuando la demanda del mercado laboral es pequeña, y un pequeño número, cuando la demanda sea grande.

La demanda es un aspecto importante para una diferenciación y renovación continua de la enseñanza superior. La experiencia demuestra que es difícil introducir nuevas alternativas de enseñanza a menos que se pueda reducir simultáneamente el número de estudiantes en los programas existentes, manteniendo así los costes bajo control.»

Una vez que se ha llegado a esta conclusión, de que los efectos negativos, en realidad pesan más que los positivos, surge la pregunta de qué clase de sistema o camino es posible en esta situación. Volveré sobre este asunto.

Disparidades en los ingresos de varios grupos sociales

Una de las piedras angulares de la política educativa sueca fue, y sigue siendo, el distribuir las oportunidades de enseñanza lo más equitativamente posible entre los ciudadanos, sin tener en cuenta su ambiente social. En los años sesenta, la proporción de estudiantes de enseñanza superior del grupo social III aumentó muy rápidamente, principalmente como consecuencia de varias medidas de diversificación junto con el nuevo sistema de asignaciones estatales para estudios. A principios de la década, la proporción de estos estudiantes —en comparación con el número total de estudiantes activos— era de alrededor del 12 al 15 por 100. En 1968, el 21 por 100 de los ingresos en la universidad procedían del grupo social III. Sin embargo, representan la mitad de la población del país, mientras que el «diez superior» de la población —grupo social I— todavía mantiene más del 40 por 100 de las nuevas matrículas a nivel universitario. La situación en el año 1968 se observa en estas cifras:

DISTRIBUCION POR GRUPOS SOCIALES DE LOS NUEVOS INGRESOS EN UNIVERSIDADES Y DE TODA LA POBLACION EN EL GRUPO DE EDAD CORRESPONDIENTE (20), Y PORCENTAJE MATRICULADO EN LA UNIVERSIDAD EN CADA GRUPO SOCIAL. 1968/69

GRUPO SOCIAL	I (Superior) — Porcentaje	II (Medio) — Porcentaje	III (Inferior) — Porcentaje
Distribución de nuevos ingresos en la universidad	42	37	21
Porcentaje que entran en la universidad en cada grupo social	79	20	9
Distribución estimada de toda la población en el grupo de edad correspondiente	11	39	50

Disparidades de los sexos

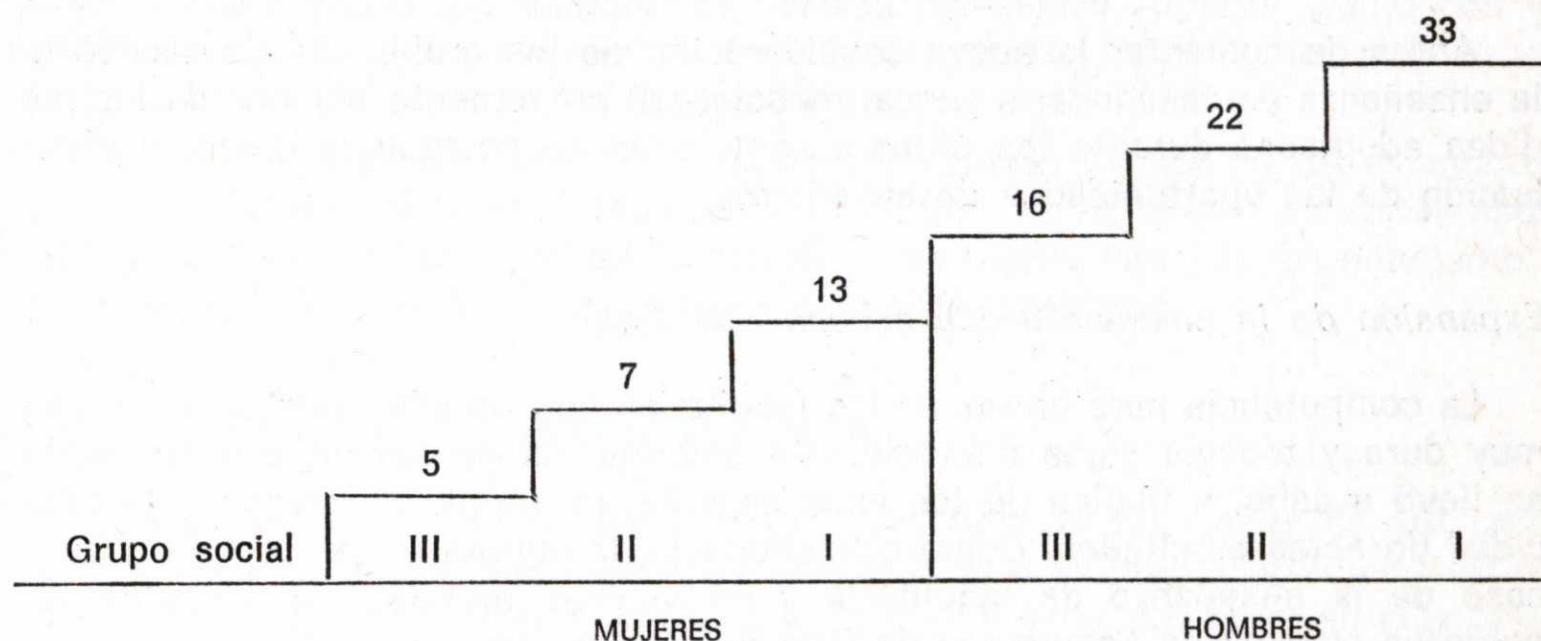
Las disparidades con respecto al sexo son aproximadamente las mismas que en otros muchos países industrializados, aunque la proporción de mujeres estudiantes en general es relativamente alta en Suecia (alrededor del 40 por 100 como promedio para la enseñanza universitaria). Observando las diferentes profesiones, es fácil observar una norma: humanidades, preparación para la enseñanza, preparación para enfermeras, están dominadas casi totalmente por las mujeres, mientras que casi todas las ramas de la educación técnica son dominio de los hombres.

En el año 1968-69 las proporciones de mujeres en el total de los diferentes cursos de enseñanza superior eran las siguientes:

	Porcentajes
Medicina	32
Dentistas	45
Administración comercial	15
Tecnología	4
Derecho	21
Humanidades	71
Ciencias sociales	39
Matemáticas, Ciencias naturales.	18

Como hemos visto, teniendo en cuenta los dos factores de ambiente social y sexo, la situación podría describirse como peor para las mujeres del grupo social III y mejor para los hombres del grupo social I.

Una investigación continuada de los estudiantes que terminaron la escuela secundaria a principios de los años sesenta arroja las siguientes proporciones de los que continuaron cierta enseñanza superior restringida:



El hueco entre los jóvenes y los adultos

Como en otros muchos países, en Suecia ha surgido y aumentado una laguna educativa entre los jóvenes y los adultos. Esta laguna se desarrolló lentamente en los años cincuenta, cuando se reformó la escuela primaria a fin de proporcionar a todos los jóvenes nueve años de enseñanza obligatoria. En los

años sesenta se reformó la escuela secundaria, que alcanzó una capacidad de aproximadamente el 90 por 100 de un grupo de edad. El resultado es que hoy todavía dos tercios de la población sueca adulta tiene tras ellos de seis a siete años de enseñanza escolar, mientras que aproximadamente el 90 por 100 de las generaciones más jóvenes tienen once años de educación escolar. Las previsiones han indicado que en los próximos años esta laguna educativa se ensanchará, si la sociedad no adopta medidas mucho más activas a fin de asegurar una enseñanza compensadora para las generaciones adultas. Este es un asunto que actualmente es objeto de una intensa discusión política en Suecia.

La situación en 1960, 1970 y —aunque con muchas reservas— 1980 se describe en el cuadro siguiente:

NUMERO DE INDIVIDUOS, DE VEINTE A SESENTA Y NUEVE AÑOS DE EDAD, CON EDUCACION SECUNDARIA Y POSTSECUNDARIA

ENSEÑANZA	1960	1970	1980
Enseñanza secundaria	210.000	457.000	780.000
Enseñanza postsecundaria	78.000	134.000	320.000
<i>Total</i>	288.000	591.000	1.100.000
Número total de individuos, de veinte a sesenta y nueve años de edad	4.681.000	5.091.000	5.175.000
Porcentaje de población (de veinte a sesenta y nueve años) con enseñanza secundaria	4,5	9,0	15,1
Enseñanza postsecundaria	1,7	2,6	6,2

Esfuerzos para un reclutamiento más amplio

Antes de comentar la nueva consideración de los problemas de acceso en la enseñanza postsecundaria sueca, mencionaré brevemente algunas de las medidas adoptadas durante los últimos años, a fin de corregir la desigual distribución de las oportunidades de enseñanza.

Expansión de la enseñanza con acceso restringido

La competencia para entrar en las facultades con acceso restringido ha sido muy dura y todavía sigue siéndolo. Sin embargo, como señalé anteriormente, se llevó a cabo, a finales de los años sesenta, un rápido aumento de la capacidad de estas facultades. Como consecuencia, la competencia disminuyó en el caso de la enseñanza de ingeniería y en muchas materias individuales con *numerus clausus* en Facultades de Ciencias Naturales.

Nuevos cursos de orientación profesional

Un sector libre dentro de la enseñanza superior requerirá siempre continuas reformas en cuanto a estructura de estudios y nuevas combinaciones de cursos de estudio. El propósito del sistema educativo ha de ser ofrecer al estudiante la elección de estudios con buenas oportunidades en el mercado laboral.

Por tradición, las facultades «abiertas» no ofrecen a los alumnos estudios orientados a la profesión primordialmente. Una forma de superar esto es el experimento de combinar un ciclo breve de formación profesional a nivel de escuela secundaria superior con un curso universitario, que conjuntamente representen cierta medida de orientación al trabajo (conocido como «programas combinados», es decir, programa de dos años llamado «administración de plantilla», que consiste en un curso aplicado de medio año en la escuela secundaria superior, combinado con cursos universitarios de año y medio sobre sociología y económicas comerciales). Estos programas combinados se han hecho bastante populares, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del mercado laboral.

Otro método para hacer que las facultades «abiertas» estén más orientadas a la profesión fue el introducir cursos cortos orientados a la profesión en las universidades. Estos cursos (por ejemplo sobre administración de salud pública, ambiente, planificación social, tecnología educativa, técnicas de la información, economía de transportes) pretenden proporcionar a los estudiantes una buena orientación al trabajo dentro de ciertos sectores del mercado laboral. Junto con cursos de carácter tradicional y más teórico, los cursos breves orientados a la profesión han demostrado ser una medida compensadora efectiva. El número total de estudiantes de este año en varios tipos de cursos orientados a la profesión dentro de las facultades «abiertas» asciende a 7.000 y hasta 9.000.

Descentralización de la enseñanza superior

Hacia mitad de los años sesenta, el Parlamento aprobó un programa especial con el propósito de establecer una distribución geográficamente más nivelada de las oportunidades educativas. Se establecieron tres universidades afiliadas, con el propósito de aligerar la carga de las universidades «madres» y reclutar nuevos grupos de estudiantes para la enseñanza superior. Junto con la creación de recursos permanentes para la enseñanza superior, se elaboró un ambicioso programa de cursos descentralizados.

En los dos últimos años, un programa en rápida expansión de enseñanza por correspondencia, cursos telefónicos y cursos intensivos de fin de semana en los locales de la universidad ha atraído gran interés tanto de los estudiantes como de los planificadores de la enseñanza postsecundaria.

Normas especiales de admisión para adultos

Comenzado en 1869 el experimento sobre normas ampliadas de admisión para adultos es una de las características más interesantes y orientadas al futuro de la enseñanza superior en Suecia. Todo el mundo, sin tener en cuenta su educación formal previa, con veinticinco años o más, que haya tenido experiencia del mercado laboral durante cinco años por lo menos (experimento «25-2»), tiene derecho a participar en una serie limitada de cursos en las universidades. Sin embargo, los candidatos han de tener calificaciones concretas que, en algunos casos, por ejemplo, matemáticas, pueden exigirse para la admisión en la materia correspondiente (generalmente terminación de la escuela secundaria superior en esa materia). Bajo estas normas de admisión se permite a los estudiantes conseguir un grado académico completo. Esta «admisión amplia-

da» se aplica a materias como psicología, inglés, proceso de datos, química, matemáticas, administración comercial, ciencias políticas y los cursos orientados a la profesión, así como los «programas combinados» señalados anteriormente.

En total, el número de estudiantes acogidos a la «admisión ampliada» durante los tres primeros años se ha estimado en 4.000 aproximadamente. En un estudio especial sobre estos experimentos durante los tres primeros cursos, se observó que casi la mitad estudiaban en la Universidad de Estocolmo. El mayor número de alumnos pertenecía al grupo de edad de veinticinco a treinta, y las materias más comunes son pedagogía, económicas comerciales, psicología y sociología. Estos estudiantes en una gran parte eran trabajadores no manuales. Según una investigación realizada, los obreros manuales figuraban en una parte muy pequeña (en una muestra, solamente el 13 por 100).

Los datos preliminares sobre los resultados del estudio muestran que no existen diferencias en los resultados académicos entre estos estudiantes y los admitidos con calificaciones normales.

Sistema de cuota para admisión en la enseñanza superior

Durante los últimos años se ha utilizado con más frecuencia el llamado «sistema de cuota gratuita» en la admisión de estudiantes en las facultades y materias restringidas. Este sistema implica que una cierta proporción (15-25 por 100) del ingreso a cada curso es adecuada para estudiantes con calificaciones especiales después del estudio individual de sus méritos. En una escala limitada se han hecho intentos para aplicar un sistema de cuotas con respecto a la representación de los sexos en ciertos cursos restringidos (es decir, conseguir más profesores de enfermería masculinos).

II. UNA NUEVA REVISION DE LAS CUESTIONES DE ACCESO

Las sucesivas reformas de la enseñanza postsecundaria sueca en los años sesenta, en gran medida tuvieron que enfocarse sobre problemas de planificación cuantitativa junto con una mayor atención a las cuestiones de acceso. El amplio campo de actividades experimentales evidenció que era posible un profundo estudio sobre las cuestiones de acceso, y en realidad, también necesario, si se quería que el sistema educativo cubriera las diversas demandas de enseñanza de los ciudadanos y la sociedad. Hacia finales de los años sesenta se consideró que había llegado la hora de un estudio sobre nuevos métodos y nuevas soluciones, a nivel general. Se designó una Comisión Real de consulta sobre el problema de las exigencias de calificación para la enseñanza postsecundaria. A fin de comprender las propuestas de esta comisión, es necesario ver lo que sucedió en la escuela secundaria superior hacia finales de la última década.

Después de un período de coordinación gradual de la etapa secundaria durante los años sesenta, se estableció una escuela secundaria superior integrada en lugar de las anteriores: «escuelas de continuación», escuelas profesionales y las escuelas secundarias superiores «generales» (las llamadas *gymnasium*). La nueva escuela secundaria integrada tiene 22 cursos. De ellos, 17 son cursos de dos años, la mayor parte profesionales. Cuatro son cursos de

tres años (correspondientes al antiguo *gymnasium*) y uno es un curso de cuatro años (técnico). De estos 22 cursos solamente los de tres y cuatro años facilitan acceso formal a la enseñanza superior.

Sobre la base de las propuestas de la comisión, el Parlamento sueco, en 1972, decidió en principio sobre las calificaciones formales conferidas por la escuela secundaria superior. Esta decisión significa que en el futuro la educación superior estará ligada a líneas concretas de la escuela secundaria superior en mucha menor medida que actualmente. Como norma general, la terminación de dos o más años de estudios secundarios superiores, teniendo en cuenta solamente que el estudiante posea un conocimiento correspondiente al menos a dos años de sueco e inglés en la escuela secundaria superior, proporcionará la calificación general para los estudios superiores. Para adultos, el experimento 25:5, anteriormente mencionado, será una norma general 25:5. Para suplementar estas normas generales de calificación se establecerán una serie de exigencias concretas para materias individuales o líneas de enseñanza a nivel postsecundario. Otra característica esencial de la decisión de 1972 es que, si se necesita realizar una selección entre los solicitantes debido al número restringido de plazas, se acreditará la experiencia de trabajo además de la escuela formal. Los detalles de esta reforma están siendo estudiados por un nuevo comité. La puesta en práctica tendrá lugar probablemente en el año 1976.

¿Mantenimiento de un sector libre?

A fin de diseñar un plan a largo plazo para el futuro desarrollo de la enseñanza postsecundaria sueca, el Gobierno, en 1969, designó a una Comisión Real especial (Comisión Educativa de 1968, en adelante denominada U 68). Los términos de referencia de la U 68 fueron de gran alcance. No es sorprendente que sus propuestas, publicadas en la primavera de 1973, provocaran una gran controversia.

El objetivo de la U 68 fue conseguir una organización más coherente, tanto local como central, dentro de la cual pudiera tratarse la enseñanza superior como una unidad con respecto a la planificación cuantitativa y cualitativa, la situación de los servicios y el desarrollo de nuevos programas de enseñanza.

La U 68 parte de la premisa de que la enseñanza superior es la preparación de estudiantes para actividades laborales posteriores. Esto revierte en su capacidad y organización, y en cierta medida también en su situación. Evidentemente, ello no implica que cada unidad de estudio de una universidad o colegio deba estar directamente ligada a un trabajo. La intención es más bien que la educación básica de los individuos, como conjunto, debe prepararles para un trabajo. En opinión de la comisión, la vida laboral constituye una importante fuente de renovación para la enseñanza, al mismo tiempo que la educación debe actuar como instrumento importante para el desarrollo de la vida laboral.

Bajo estas referencias, la U 68 hubo de considerar si el sistema de admisión libre a cierta enseñanza superior para todo solicitante formalmente calificado había de seguir manteniéndose. Recordando la decisión de principio del Parlamento en 1972, la U 68 señala que la organización y capacidad de la escuela secundaria superior continuará teniendo un significado importante en el flujo de estudiantes hacia la enseñanza superior. Evidentemente, la estructura de la enseñanza superior desempeñará también un papel importante a este respecto.

La creación de programas técnicos de ciclo reducido puede esperarse que aumentará la demanda de enseñanza superior entre estudiantes de las líneas más orientadas a la profesión de la escuela secundaria superior. Según la U 68 hay asimismo otras razones para esperar un creciente flujo de estudiantes en el futuro: es decir, posterior asignación de recursos permanentes para la enseñanza, desarrollo de enseñanza superior descentralizada, etc.

Sin embargo, el gran factor limitativo de la planificación educativa en el nivel postsecundario continúa siendo la cantidad de recursos disponibles. Después de un cuidadoso análisis de las posibilidades, la U 68 concluye que es necesario introducir un sistema con una limitación anual del número de estudiantes admitidos a los estudios superiores básicos. Por tanto, es importante —dentro de un límite de recursos determinado— el distribuir a los estudiantes en diferentes tipos de enseñanza.

Ya he señalado algunos de los efectos negativos y positivos más importantes de un sistema con un sector libre o no restringido. Debe señalarse que la opinión de la U 68 estaba muy influenciada por las experiencias del desarrollo de este sector a finales de los años sesenta y principios de los setenta: un aumento muy rápido de las matrículas seguido por una disminución inesperadamente rápida como consecuencia de la situación del mercado laboral. Esto podría suceder de nuevo; y en las perspectivas del período de planificación de la U 68, que alcanzan hasta el principio de los años ochenta, es necesario establecer un desarrollo planificado. El acordeón no es un buen modelo para la planificación cuantitativa de un sistema educativo.

Limitación total y distribución social

Es un fenómeno interesante el hecho de que, hace cinco años, existía en Suecia la opinión unánime en cuanto a la importancia de mantener un sector de acceso no restringido en la enseñanza postsecundaria. Hoy, la opinión es casi igual de unánime en cuanto a la importancia de una total limitación de admisiones. Fue la U 68 la que dio esta nueva visión al problema del acceso, con un programa cuyas palabras clave son «desarrollo planificado» y «acceso profesional». Toda enseñanza superior debe pretender reforzar las posibilidades del individuo de encontrar un trabajo, según la U 68. Esto significa ciertos esfuerzos en el concepto de desarrollo planificado. Con el sistema de orientación al trabajo, la U 68 tuvo que buscar una fórmula de equilibrio entre la demanda del mercado laboral y las demandas individuales, que pudiera satisfacer los objetivos a largo plazo del sistema educativo como conjunto, incluyendo también desarrollo de la prosperidad y cambio social junto con oportunidades más niveladas para los individuos.

Un sistema con una limitación total significa siempre un riesgo de distorsión social más señalada en el sistema educativo. Sin embargo, en opinión de la U 68 hay otras medidas de gran importancia para la consecución de una distribución más socialmente igualada de los recursos educativos. A continuación cito alguna de las medidas de la propuesta de la U 68:

- Mayores esfuerzos educativos, enseñanza superior externa, para adultos que solamente hayan cursado un breve período escolar de jóvenes.
- Diversificación de la enseñanza superior, por ejemplo, por medio del desarrollo de programas de ciclo reducido, particularmente aquellos con un

enlace natural con las líneas profesionales en la escuela secundaria superior.

- Puesta en práctica de las normas, ya aprobadas en principio por el Parlamento en 1972, sobre calificación y selección para la admisión en la enseñanza superior.
- Situación descentralizada de nuevos servicios educativos y nuevas formas de distribución y enseñanza de la educación superior.
- Guía educativa y profesional, y —por ejemplo en relación con la preparación de cursos simples— información individual o de grupos.
- Ayuda financiera y otras medidas sociales en relación con los estudios, para promocionar una distribución más igualada con respecto al ambiente social y sexo.

Medidas como las señaladas, son necesariamente bastante costosas, aunque sin duda muy efectivas. Probablemente exigirán muchos recursos para su implantación mientras la admisión a ciertos estudios superiores sea libre. De cualquier forma, la U 68 considera las posibilidades de resolver el problema de la distribución social dentro del sistema educativo, como más favorables, si se limita el número total de admisiones, que si se mantuvieran en el futuro un sector abierto y otro cerrado.

Admisión en los programas de enseñanza

La U 68 propone que se limite el número de estudiantes aceptados en la enseñanza superior, por medio de decisiones anuales del Parlamento. La admisión deberá ser con respecto a un programa educativo (general, local o individual), o a un solo curso. En principio, será posible para el individuo el realizar un programa educativo participando en una serie de cursos individuales. La admisión a un programa se refiere al programa completo, y asegura al estudiante la posibilidad de terminar una línea de estudios dentro del programa. Este es también el caso de los programas de preparación de profesores, en los que la admisión debe garantizar al estudiante preparación teórica y preparación pedagógica práctica, según la U 68.

Cada programa educativo tiene una duración normal de tiempo, expresada, por ejemplo, por 120 ó 160 puntos correspondientes a un período de estudio de tres o cuatro años.

Los cursos de ciertos campos concretos están sujetos actualmente a un *numerus clausus* y son ejemplo del caso en el que está limitada la posibilidad de variación de la capacidad de admisión. Puede ser difícil adaptar la capacidad de estos cursos a variaciones del flujo de estudiantes.

Selección para estudios superiores

Sobre la cuestión de la selección, la U 68 observa que si se aplican normas totalmente uniformes para la selección a toda la enseñanza superior, esto podría estar en contraposición con el esfuerzo de diversificar la enseñanza superior a fin de cubrir las cambiantes necesidades y capacidad y ambiente individual.

La U 68 aconseja un sistema en el que una cierta proporción de plazas de un programa educativo se cubrirían sobre la base de una valoración común a toda la enseñanza superior, con las plazas restantes cubiertas sobre la base, por ejemplo, de experiencia laboral previa.

La U 68 destaca la necesidad de tener en cuenta la experiencia de trabajo al seleccionar a los alumnos, además de la escuela formal. Desde luego, esta es una de las medidas importantes que facilitaría la introducción de un sistema de educación recurrente.

Otra característica del futuro sistema de selección serán las amplias pruebas de aptitud para el estudio. Estas pruebas no desempeñarán un papel decisivo en el proceso de selección; por el contrario, su papel es proporcionar otra oportunidad a aquellos que no tuvieron resultados demasiado buenos en la escuela secundaria, y para los que no tienen antecedentes escolares formales.

Desarrollo planificado hacia la enseñanza recurrente

El ministro de Educación ha anunciado que en otoño de 1974 el Gobierno presentará una propuesta al Parlamento sobre las líneas básicas de la futura planificación y desarrollo de la enseñanza postsecundaria sueca. Sin embargo, debe señalarse que aunque la U 68 realizó amplias investigaciones sobre los problemas de demanda social y demanda del mundo laboral para los diferentes tipos de enseñanza superior, los resultados no demostraron ser más que indicadores bastante vagos para la planificación cuantitativa.

Las propuestas de la U 68 relativas a los límites superior e inferior de las decisiones anuales en cuanto a capacidad de admisión, se fundan en un conjunto especial de hechos y *fingerspitzgefühl*, bien conocido para todos los planificadores de todos los países. Por consiguiente, la conclusión de la U 68 es que la planificación cuantitativa ha de comenzar con medidas estructurales, curriculares e institucionales que proporcionen flexibilidad y adaptabilidad al sistema educativo, según las cambiantes tendencias y demandas de la sociedad.

Ante esta perspectiva, es lógica la sugerencia de la U 68 de que cada cambio y reforma individual del sistema educativo debe tender a facilitar la introducción de un sistema de educación recurrente. La U 68 propone algunas normas concretas para el cambio gradual de la enseñanza postsecundaria en esa dirección:

- Un señalado aumento del número de plazas en cursos individuales. Estos deberán reestructurarse con vistas a las necesidades de los ya trabajadores activos, entre otros.
- El desarrollo de programas dirigidos al trabajo más breves, en los que pueda basarse el entrenamiento posterior.
- El desarrollo de nuevos programas educativos concebidos para los que ya desempeñan un trabajo activo.
- El desarrollo de etapas terminales en los programas educativos más largos, siempre que sea adecuado con vistas a las condiciones del mercado laboral.

Modificación del punto de vista sobre la función de los estudios postsecundarios

Las nuevas normas de admisión junto con los diferentes pasos encaminados a la enseñanza recurrente, significarán amplios cambios en la enseñanza superior sueca en los próximos años. Es una curiosa coincidencia que estos cambios, muy discutidos durante el pasado año, ya hayan conseguido un paralelo en el comportamiento real de los estudiantes en su elección de los estudios. Recientes investigaciones realizadas por la oficina del canciller de las universidades suecas, han mostrado un rápido cambio en las actitudes hacia la enseñanza postsecundaria, especialmente con respecto a las preferencias en cuanto a duración, intensidad y tipo de estudios.

Entre los nuevos matriculados este año en las universidades suecas, más de un tercio tienen veinticuatro años o más. La gran mayoría de este grupo —muchos de ellos procedentes del mercado laboral gracias al experimento de acceso 25 : 5— pretenden estudiar solamente una o dos materias, y no completar —al menos no de forma continua— un programa de estudios hasta la obtención de un grado académico. Se observa un interés rápidamente creciente en los cursos vespertinos y estudios en tiempo libre. Hay una tendencia cada vez más general de que los estudiantes jóvenes dejen las universidades después de algunos años a fin de aceptar un trabajo: posteriormente, regresan a los estudios.

De esta forma, la enseñanza postsecundaria sueca ya muestra muchas características de un sistema de educación recurrente. Se tiene la tentación de citar la conocida frase «adiós a lo antiguo, bien venido lo nuevo».

ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR EN DINAMARCA

WERNER RASMUSSEN *

LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR

La planificación a largo plazo de la educación superior en Dinamarca comenzó en 1964. Antes de dicha fecha se hicieron numerosos esfuerzos para prever el futuro mediante previsiones de la posible afluencia de candidatos a las universidades. Sin embargo, la experiencia demostró la ineficacia de este sistema, puesto que todas las previsiones fueron sobrepasadas por el desarrollo de los hechos. El número de estudiantes continuó creciendo por encima de todas las expectativas.

Al enfrentarse con amplios proyectos—tales como una nueva universidad técnica, inversiones por valor de casi 100 millones de dólares USA, un nuevo hospital universitario, inversiones de cerca de 60 millones de dólares—, el Gobierno y el Parlamento sintieron la necesidad de establecer una base más sólida para los futuros presupuestos de educación superior. Surgió un estímulo más, cuando el Parlamento aprobó en 1964 una ley que creaba una tercera universidad (en Odense). En ese año se decidió crear un Consejo Permanente de Planificación de la Educación Superior. El secretariado del Consejo era una nueva sección especial del Ministerio, un denominado grupo de planificación, que igualmente sirve de órgano asesor directo, por su competencia técnica, al Ministerio.

La primera y principal tarea del Consejo de Planificación fue el establecimiento de un plan para el desarrollo posterior de la educación superior hasta 1980. Ello implicó no sólo la previsión de la afluencia de estudiantes, sino también consideraciones de cambios en la estructura de los estudios académicos y cambios en la organización de las universidades y en las demás instituciones de educación superior. Después de un trabajo arduo, que requirió numerosas reuniones del Consejo y de sus subcomités, aquél publicó en junio de 1967 su primer informe con un borrador de plan para las inversiones, etc., para el período hasta 1980.

Este informe era exactamente la clase de información que necesitaba el Parlamento, por lo que sirvió como base para las decisiones de creación de tres universidades y para los presupuestos de inversión y otras distribuciones para las instituciones existentes.

La idea de una planificación rigurosa se extendió a todos los sectores del Ministerio de Educación. La consecuencia será una reorganización del Ministerio con un departamento de planificación para toda la educación—o como podría denominarse un departamento de planificación para la educación permanente—. La preparación de esta reorganización ha venido realizándose a lo largo de dos años. Una parte importante de la reorganización se llevó a cabo en junio de 1973, cuando se estableció un Consejo Central de Planificación para toda la educación. La intención es que esté integrado por cuatro o cinco

* Vicepresidente del Consejo de Planificación de la Educación Superior de Dinamarca. Miembro del grupo permanente de educación permanente del Consejo de Europa.

comités; uno para cada uno de los niveles educativos (educación primaria, secundaria, superior y educación de adultos).

El Consejo de Planificación de la Educación Superior presentó su informe final en enero de 1974. Gran parte de la información que se contiene en este artículo proviene de dicho informe. El Consejo de Planificación fue disuelto en febrero de 1974, pero en el momento oportuno será sustituido por un Comité de Educación Superior, que estará sometido al Consejo Central de Planificación.

El informe final del Consejo de Planificación de la Educación Superior ha sido objeto de estudio por el nuevo Consejo Central de Planificación. Sus conclusiones serán publicadas y servirán de punto de partida para un debate parlamentario.

ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR (1)

En Dinamarca la educación superior usualmente quiere decir una educación basada en el examen de acceso —o en el examen superior preparatorio— y organizada sobre el supuesto de la estrecha relación con la investigación en el campo respectivo. La lista de instituciones con estatuto formal de centros de educación superior incluye:

— Seis universidades:

Copenhague.

Arhus.

Odense.

Roskilde.

Aalborg (desde 1974).

Esbjerg (municipio provisional).

2 universidades técnicas (con academias de ingeniería).

Copenhague.

Aalborg (que se integrará en la universidad).

1 universidad para la educación superior de maestros.

Copenhague (cabeza de distrito) (subsecciones en seis ciudades).

1 colegio de veterinaria y agricultura.

Copenhague.

2 colegios de odontología.

Copenhague.

Arhus.

1 colegio de farmacia.

Copenhague.

2 colegios de economía y administración privada.

Copenhague.

Arhus.

1 academia de bellas artes.

Copenhague.

(1) El punto de partida de los estudios superiores en Dinamarca es normalmente el Certificado de Estudios Secundarios, obtenido al finalizar siete años de estudios primarios, seguidos de cinco de secundarios. Este certificado da, en principio, acceso a los estudios superiores.

2 colegios de arquitectura.

Copenhague.

Arhus.

2 academias de música.

Copenhague.

Arhus.

Como se puede observar la mayor concentración tiene lugar en Copenhague y en Arhus. La Universidad de Aalborg se inauguró en 1974. En Esbjerg existe una pequeña universidad municipal, que comenzó a llevar a cabo proyectos de investigación. La ubicación anterior fue recomendada en diciembre de 1965 por el Consejo de Planificación de la Educación Superior y aprobada por ley en junio de 1970.

Además de esta lista de 20 instituciones de educación superior, existen diversos centros de educación postsecundaria que imparten cursos de tres o cuatro años proporcionando una enseñanza análoga a las de los centros de educación superior, pero concediendo escasa o nula importancia a la tarea de investigación y caracterizados hasta hace muy poco tiempo por los reducidos requisitos que exigían para la admisión. Dentro de este grupo se integran, por ejemplo, 29 colegios de formación de maestros, nueve colegios técnicos, la escuela para bibliotecarios, escuelas para trabajadores sociales, colegios para terapeutas, escuelas para enfermeras y el colegio de formación de periodistas. Debido al incremento de candidatos que pasaron el examen de inscripción o el examen superior preparatorio existe una creciente presión sobre estas instituciones para que admitan a los candidatos mejor preparados, y esta presión se ha mostrado muy fuerte. El resultado ha sido que aquellas personas que habían superado exámenes de escasa entidad tenían menos plazas en los centros, mientras que los que habían pasado el examen de acceso o el examen superior preparatorio obtenían la mayoría de las plazas. Este desarrollo conducirá inevitablemente a una planificación integrada, tanto de la educación técnica como de la formación de maestros. De hecho, en marzo de 1974 se publicó un informe de un comité sobre la educación técnica, y en abril de 1974 otro sobre la educación de maestros, y proporcionando ambos informes un punto de partida sólido para nuevas medidas de integración.

El principio que ha existido —todavía vigente— ha sido el del libre acceso a las universidades de todas aquellas personas que habían pasado el examen de inscripción (o el examen superior preparatorio). Tal principio se ha mantenido hasta ahora, pero en los últimos años ha entrado en crisis. Tal vez tenga que ser abandonado. El año 1965 fue particularmente crítico. Las escuelas de medicina de las universidades de Copenhague y Arhus alegaron que era necesario establecer un límite del número de estudiantes a los que se debería permitir acceder a los estudios de Medicina. El recientemente creado Consejo de Planificación de la Educación Superior estaba decidido a hacer lo posible para evitar el *numerus clausus* en cualquier carrera. Analizó detalladamente la situación y recomendó diversas medidas para neutralizar la introducción del acceso limitado. El Ministerio de Educación y las autoridades competentes siguieron estas recomendaciones, pudiéndose así evitar el límite al acceso.

El Consejo de Planificación ha tenido desde entonces que esforzarse a fondo para evitar situaciones críticas similares. Se hicieron previsiones del

número de estudiantes, se incrementaron las inversiones y se recomendó el aumento del profesorado.

Ha sido posible abolir el acceso limitado a algunas de las instituciones en las que tradicionalmente existió este límite. Un ejemplo lo constituye la universidad técnica, que tuvo el acceso limitado en la mayor parte del período a partir de 1920. Gracias a la fuerte expansión de la universidad técnica y al establecimiento de academias de ingeniería la capacidad fue suficiente para reducir los límites al acceso y finalmente en 1972 pudo ser abolido por completo. El número de estudiantes matriculados creció de 400 en 1956 a casi 800 en 1965 y alcanzó la cifra de 1.000 en 1972.

Otro ejemplo es el de los Colegios de Arquitectura. Durante muchos años tuvieron el acceso limitado. En 1969 el *numerus clausus* fue repentinamente suprimido, en este caso sin el correspondiente aumento de su capacidad, de forma que ésta resulta insuficiente, existiendo una evidente escasez de profesorado. En estos colegios ha tenido lugar un drástico incremento del número de nuevos alumnos, pero después de un máximo de 843 en 1971 las matrículas descendieron en 1972 y 1973:

Año	Candidatos	Matrículas
1968	600	145
1969	618	618
1970	755	755
1971	843	843
1972	614	614
1973	592	592

La suma total de admitidos a los estudios de larga duración en los últimos años, desde 1967 a 1972, es como se indica:

1967	.....	13.900
1968	.....	14.500
1969	.....	15.100
1970	.....	16.100
1971	.....	17.450
1972	.....	19.250

Las cifras estimadas para el período 1972-1977 son las siguientes:

1972	.....	19.250
1973	.....	19.900
1974	.....	21.500
1975	.....	24.000
1976	.....	25.000
1977	.....	25.800

Se considera que las previsiones hasta 1977 son bastante exactas, debido a que no se puede cambiar demasiado la estructura de los estudios y a que se conoce muy bien el número de estudiantes del segundo ciclo de educación secundaria. Podemos llamar a este período el *período prognóstico*.

El período siguiente comprendido entre 1978 a 1982 se denomina el *período de planificación*, caracterizado por la existencia de tiempo suficiente para introducir cambios tanto en la educación secundaria como en los estudios de larga duración.

Como resultado de los cambios que pueden introducirse en el «período de planificación», existirán cambios en el período posterior 1982-87. Este es el llamado «período consecuencia», en el que habrá que hacer frente a diversas alternativas, de acuerdo con los cambios previstos en el período de planificación.

El Consejo de Planificación ha abordado el estudio de diversas propuestas para la reforma del segundo ciclo de enseñanza secundaria y de los estudios de larga duración a nivel postsecundario. Estas propuestas se discutirán en el Parlamento, por primera vez, en mayo de 1974.

Las principales cuestiones que se suscitan son:

1. ¿Deben integrarse los diferentes tipos de educación secundaria (formación profesional y educación general) en un único sistema comprensivo del segundo ciclo de secundaria?

2. ¿Debe integrarse la educación de los profesores de primaria y la de los dos ciclos de educación secundaria?

3. ¿Es conveniente que continúe la expansión del segundo ciclo de secundaria de forma que todos los jóvenes entre dieciséis-diecinueve años de edad lleguen a finalizar el segundo ciclo de enseñanza secundaria?

4. ¿Es conveniente que prosiga la expansión de las universidades y de otras instituciones similares, a la vista del posible problema del *numerus clausus*?

El Gobierno Hartling acaba de cumplir sus primeros cien días, que fueron consagrados a acciones inmediatas, tales como tener aprobado el presupuesto por el Parlamento para el año fiscal 1974-1975.

En la actualidad el Gobierno está preparando los debates en el Parlamento sobre la política a largo plazo. Como base para los debates en el campo educativo se tendrán que estudiar y evaluar los numerosos informes del Consejo de Planificación. Las principales conclusiones del informe elaborado por el Consejo de Planificación de la Educación Superior son las siguientes:

1. Hacia 1977, el 35 por 100 de los jóvenes estarán matriculados en los estudios de larga duración, a menos que haya aparecido el desempleo. Habrá exceso del sector servicios. Por esta razón deberían efectuarse cambios en los fines de la educación superior, de modo que los estudios puedan responder mejor a las necesidades de la sociedad como un todo.

2. Debería existir un servicio de información para los estudiantes que les sirviese de elemento de ayuda en la elección de sus estudios y carreras.

3. En la medida posible debe evitarse el *numerus clausus*. En caso de que sea necesario su introducción, el Consejo está dividido en cuanto a las recomendaciones sobre los métodos apropiados. Un grupo es partidario de recomendar que el criterio para la selección debe ser las calificaciones obtenidas en el segundo ciclo de educación secundaria. Otro grupo preferiría una selección fundada en un sistema de sorteo con el fin de evitar una falsa impresión de justicia admitiendo a los «más calificados», es decir, que tuviesen preferencia los candidatos con notas más elevadas. Algunos dan cuotas separadas

para los hijos de familias pertenecientes a los grupos sociales más bajos, pues en caso contrario existiría una desventaja.

4. La organización de los estudios debería ser más eficiente. El nuevo Gobierno ya ha aceptado las propuestas hechas en este sentido.

5. Debería concederse la mayor prioridad en los presupuestos de inversión a las nuevas universidades en orden a detener la afluencia de estudiantes hacia las universidades de Copenhague y Aarhus.

Se ha pedido al nuevo Consejo Central de Planificación que emita su opinión sobre este informe. El Consejo sugiere que los temas profesionales que están incluidos en los estudios del segundo ciclo de secundaria lo sean también para los estudiantes que en primer lugar desearían estudiar en la universidad. Así podrían cambiar a otro tipo de educación y estarían mejor preparados para la vida laboral en el sector privado. El Consejo Central de Planificación (2) prevé que el *numerus clausus* tendrá que introducirse en orden a evitar el desempleo de ciertos sectores.

(2) El Consejo Central de Planificación, en una reunión recientemente celebrada, ha aprobado una propuesta por la que se señala la cifra del 20 por 100 como máximo de admisión de estudiantes para universidades y estudios superiores. Se intenta con esta reducción diversificar un tanto los estudios, tratando de orientar a los estudiantes en edad escolar hacia otras actividades, como la industria y el comercio. El Congreso Anual del Consejo de Estudiantes daneses, celebrado en abril de 1974, elaboró una declaración de principio en contra del acceso limitado a los estudios superiores.

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN SUIZA

ROLF DEPPELER *

Antes de entrar en el fondo de la cuestión relativa al acceso a las universidades suizas, es esencial el echar un vistazo a la estructura general de las universidades. En Suiza hay diez universidades, cinco en la parte de habla alemana del país y otras cinco en la región de lengua francesa. Ocho de estas universidades están sostenidas por los cantones de Basle-Town, Berna, Friburgo, Ginebra, Neuchâtel, St. Gall, Vaud y Zurich, y dos—los dos institutos universitarios de tecnología de Lausana y Zurich—tienen el respaldo de la Confederación. Siete de las ocho universidades cantonales tienen un carácter universitario más amplio, cinco disponen de facultad de Medicina; en St. Gall existe una universidad especializada en ciencias sociales y económicas.

En el curso de los últimos veinte años, el número de estudiantes matriculados en las universidades suizas ha pasado de unos 15.000 a cerca de 45.000, es decir, que se ha multiplicado por tres. Un estudio de esos años nos da el siguiente cuadro:

NUMERO TOTAL DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN DIEZ UNIVERSIDADES SUIZAS

	1969-70	1972-73
Suizos	30.906	36.840
Extranjeros	9.089	10.352
<i>Total</i>	39.995	47.192
Mujeres	8.945	11.561

De los cuales, los que asisten a las ocho universidades cantonales son los siguientes:

Suizos	25.279	30.144
Extranjeros	7.541	8.471
<i>Total</i>	38.820	38.615
Mujeres	8.532	10.907

Estas estadísticas nos facilitan diversas informaciones de interés en relación con el tema tratado. Las universidades suizas puede decirse que son de tamaño medio a pequeño (promedio de 4.700 estudiantes), existiendo grandes variaciones en el número de estudiantes, entre 2.000 y 10.000. Aunque el número de estudiantes extranjeros ha disminuido algo, todavía totalizan un 22 por 100, colocando así a Suiza a la cabeza de todos los países. La proporción de mujeres estudiantes ha aumentado, alcanzando el 28,2 por 100, pero esto todavía es comparativamente poco. Como Medicina es la especialidad que parece más amenazada por restricciones de admisión, debemos hacer hincapié, en el hecho de a pesar de que el número de estudiantes está aumentando en

(*) Secretario General de la Conferencia Universitaria Suiza.

valor absoluto, este aumento ha sido del orden de un 11 por 100 en los últimos años (en comparación con aproximadamente un 30 por 100 en los últimos años de la década de los sesenta), lo cual explica que el porcentaje total de los estudiantes de Medicina en relación a los demás, haya disminuido de aproximadamente el 18 por 100 a cerca del 17 por 100.

Hasta el año 1965 inclusive, las universidades cantonales fueron financiadas de forma exclusiva por los cantones. De 1966 a 1968 la Confederación distribuyó un total de 200 millones de francos suizos en forma de solución provisional. Desde el 1 de enero de 1969 está en vigor la «Ley federal para la promoción de las universidades». Al final del primer período financiero de ayuda, que está previsto termine a últimos de 1974, se habrán gastado 1,15 billones de francos suizos, divididos entre las universidades cantonales de acuerdo con una complicada relación (gastos de entretenimiento y ayudas para inversiones). En el momento actual, marzo 1974, el Parlamento Federal está debatiendo la continuación de esta ley por otros dos años, con objeto de facilitar una ayuda adicional de 558 millones de francos suizos.

Ciertamente, la cantidad total de dinero facilitada no significará mucho para el lector, pero las cifras son necesarias para mostrar los gastos relativos. Podemos resumir diciendo que la Confederación Suiza contribuye con casi la mitad del dinero empleado por las autoridades públicas en enseñanza e investigación universitarias, ya que soporta todos los gastos de los dos institutos universitarios de tecnología, al mismo tiempo que invierte cantidades considerables en investigación en otras universidades. Así, en el año 1974, se han destinado 100 millones de francos suizos para el «Fondo nacional suizo de investigación científica», fundado en 1952. Sin embargo, y pese a estas considerables contribuciones, los cantones todavía soportan la mayor parte de los gastos de entretenimiento de sus universidades.

Es éste, pues, uno de los principales motivos que determinan la cuestión del acceso a las universidades suizas: las estrecheces financieras de los cantones. Cuando hace aproximadamente diez años, las autoridades federales reconocieron la necesidad de una ayuda federal a las universidades sostenidas por los cantones, el objetivo principal era el de compensar las evidentes insuficiencias de las inversiones cantonales en el capítulo universitario. Por ello se acentuaron las contribuciones de inversión por parte de la Confederación hasta un 50 por 100 del valor total. La contribución a los gastos de entretenimiento, sin embargo, se estimó que cubría aproximadamente del 25 al 30 por 100 de los gastos cantonales. Pero ahora se ve que estas esperanzas eran demasiado optimistas. Fuimos muy poco conscientes del hecho de que determinados gastos de entretenimiento de la universidad aumentan a un gran ritmo, incluso aunque el número de los estudiantes permanezca estático. Es claro que una mayor inversión implica a su vez un gasto de entretenimiento superior.

En el momento actual, la contribución federal a los gastos de entretenimiento cubre por término medio solamente un 17,5 por 100 aproximadamente de lo que gastan los cantones en el sostenimiento de sus universidades. En los años próximos este porcentaje tenderá a disminuir todavía más, ya que en ese tiempo la propia Confederación habrá comenzado a sentir también los apuros financieros. El peso que soportan los cantones de gastos universitarios —en algunos cantones, más del 10 por 100 de su presupuesto— se ha hecho tan gravoso, que frecuentemente ha disminuido el ritmo de las inversiones, y los cantones encuentran dificultades para disponer de la parte que les corres-

ponde de las inversiones federales. Es éste, pues, un círculo vicioso que hace que sea cada vez más difícil la expansión de las universidades para atender a la demanda de plazas. Este solo hecho probablemente hará que sean inevitables las restricciones en la admisión a las universidades.

Pero estas exigencias externas no son más que un síntoma. Cada vez se presentan más consideraciones de principio. Los años sesenta podemos considerarlos como un período de alegre expansión, que también alcanzó a nuestro sistema educacional. Durante este período, Suiza se alarmó por las estadísticas internacionales que trataban de mostrar que nuestra cuota de estudiantes era extraordinariamente baja. El folleto programático publicado por el Consejo Científico Suizo (1), organismo asesor del Consejo Federal (Gobierno suizo) para todos los temas relacionados con la política científica, puede considerarse como un documento típico de dicho período.

En aquella época se dijo que aproximadamente el 8-10 por 100 de todos los residentes en Suiza de veinte años de edad (11-12 por 100 de varones y 5-6 por 100 de hembras) deberían estar siguiendo cursos universitarios (2). La conclusión fue que la cuota de alumnos de la enseñanza secundaria (colegios de segunda enseñanza) había que subirla al 15-20 por 100 en el caso de los varones y al 10-15 por 100 en el caso de las hembras (3). La respuesta a esta llamada fue positiva en los 25 cantones suizos. Se hicieron gratos intentos para el desarrollo y descentralización de los colegios de segunda enseñanza. Numerosos cantones han colmado hoy en día las esperanzas que entonces se concibieron. Pero ahora los ocho cantones universitarios se las ven y se las desean para mantener el ritmo de desarrollo de la enseñanza secundaria en Suiza.

Como ya se ha dicho, las exigencias de financiación no son las únicas responsables de esta situación. Los años de alegre expansión han pasado —al menos, por ahora— y los políticos se preguntan, cada vez con mayor insistencia, si parte de la energía que se extrae de la política y de la economía no deberá sacarse también del sistema educacional. En temas universitarios especialmente, la experiencia de algunos países altamente desarrollados, según la cual el mercado tenía cierta dificultad para absorber a los graduados universitarios de todas las especialidades, desempeñó un papel importante. El fantasma de un posible proletariado académico se pone en marcha nuevamente, es decir, que cada vez más personas tienen en cuenta el factor del número de graduados que se necesitan (el «enfoque de mano de obra»), lo cual introduce un elemento totalmente nuevo en la política educacional suiza. Hasta la fecha, nadie había rechazado el principio de que las universidades tenían que desarrollarse solamente en respuesta a la demanda de puestos universitarios (principio de la demanda social).

Estos dos elementos —el financiero y las consideraciones de principio— han dado lugar a un empeoramiento del clima general de desarrollo de la universidad en los últimos años, no en pequeña medida como consecuencia de la actitud de amplios círculos de la industria y del comercio, que, evidentemente, sienten el temor de que el desarrollo universitario en Suiza se favorezca en detrimento de, por ejemplo, la enseñanza profesional y de los cuadros medios. Por supuesto que en un estado totalitario este estado de opinión es menos importante que en Suiza, en que, especialmente a nivel de cantón, las subvenciones universi-

(1) *Desarrollo de las universidades suizas*, Berna, 1967.

(2) Opúsculo citado, p. 6.

(3) Opúsculo citado, p. 10

tarias deben ser aprobadas no solamente por los parlamentos cantonales, sino también, en el caso de grandes inversiones, por el votante en las elecciones.

Tanto en el hombre de la calle como en los parlamentos cantonales, cada vez existe un mayor disgusto latente con las universidades, y los directores cantonales de educación, incluso dentro de sus propios gobiernos, con frecuencia tienen que vencer una considerable oposición para que se apruebe la legislación universitaria. Aquí debemos añadir que, aunque a veces es una coartada fácil, la intranquilidad entre los estudiantes y con frecuencia una atmósfera más progresiva en las universidades, son en parte responsables de este cambio de talante. Pero el hecho es que cada día se está haciendo más difícil movilizar a la opinión pública en favor de una expansión cuantitativa de las universidades. Por consiguiente, a corto y medio plazo, difícilmente se podrán evitar las restricciones de acceso a la universidad, y será muy poco probable que afecten sólo a los estudios de Medicina.

Al llegar a este punto debemos hacer algunas observaciones básicas. A la vista de la estructura del sistema educativo suizo, las restricciones de admisión en la universidad de ningún modo se pueden considerar un instrumento idóneo de política universitaria. Suiza, por tanto, deberá tener cuidado no hacer de la necesidad virtud. Esto por dos razones principales. En primer lugar, no disponemos de pruebas dignas de confianza que justifiquen el temor de que estamos alimentando un proletariado académico, lo cual sería en cualquier caso asombroso a la vista de nuestra cuota de estudiantes. En segundo lugar, nos estamos enfrentando a problemas muy concretos de la transición del sector de educación secundario al terciario.

Los escalones educativos más altos —segunda enseñanza y estudios posteriores— no forman en Suiza un todo coherente. Las premisas constitucionales no son las menos responsables de esta situación. La competencia de la Confederación en asuntos educativos es muy limitada. Las escuelas elementales tienen sus raíces completamente introducidas en las comunidades locales y cantones. Pero incluso en el asunto de tales escuelas como preparación para la universidad, la esfera de influencia de la Confederación es muy pequeña, y además indirecta, basándose de una manera exclusiva en el derecho que posee de poner exámenes en el campo de la medicina, con lo cual influye en la admisión a los estudios médicos, e indirectamente sobre el *currículum* y certificados de estudios de bachiller. La esfera de acción de los cantones y de las propias escuelas es inmensa. En 1973 se hizo un intento de revisión de la cláusula de la Constitución suiza relativa a educación y subvenciones, al objeto de aumentar los poderes de la Confederación. Es significativo que fue rechazada por los cantones y no por el pueblo. Así, pues, todavía no hay en Suiza un concepto común sobre política educacional.

Por el contrario, existen tradiciones universitarias y de la enseñanza secundaria que parecen muy enraizadas. Las universidades son —en el sentido negativo y en el positivo de la palabra— instituciones educativas de élite. No les agrada verse consideradas como escuelas profesionales, aunque lo han sido desde hace algún tiempo, al menos de hecho. Se mantiene la ficción, frecuentemente de manera inconsciente, de que cada estudiante lleva en su mochila el bastón de mariscal de campo, de investigador o de profesor universitario. Los cursos de estudio, especialmente en la zona de habla alemana, todavía no están muy organizados y el porcentaje de doctorados es todavía anormalmente alto. Esto influye, desde luego, sobre la longitud media de los estudios y, en consecuencia, sobre el costo por estudiante. Los gastos en estudiantes de Medicina,

por ejemplo, son de 500.000 francos suizos aproximadamente. Aunque la base para estos cálculos está en discusión, el desembolso sigue siendo notable. Esto significaría que una salida media de 600 estudiantes de Medicina anuales costarían al erario público 300 millones de francos suizos. Esto no parece mucho, si se compara con un kilómetro de autopista, pero es una pesada carga para las finanzas públicas. Esto significa que hemos tenido muy poco en cuenta —y no constituye Suiza un caso único— las relaciones de cantidad y calidad. Por ejemplo, sabemos que en los Estados Unidos, aproximadamente, un 40 por 100 de los alumnos de una clase proseguirá los doce años de escolaridad, pasando a la universidad. Suiza, por el contrario, está esforzándose por elevar su cuota de estudiantes al 10 por 100. Es evidente que una institución universitaria con una cuota del 40 por 100, por ejemplo, deberá tener unos objetivos completamente distintos que otra cuya cuota es del 10 por 100. Sin embargo, debemos preguntarnos, si el doblar la cuota del 5 al 10 por 100, no habrá hecho que sea esencial el replanteamiento de nuestros objetivos universitarios, especialmente porque no amplía claramente las oportunidades de aquellas partes de la población menos representadas en la universidad. En cualquier caso, mucha gente se pregunta ahora si —bajo la presión del elevado número y de los problemas económicos— no habrá que revisar de una forma total los objetivos de la universidad.

Todo esto es cierto, probablemente en mayor medida, en lo que concierne a los colegios de preparación para la universidad, en especial debido a que existe un marcado automatismo cuantitativo entre la enseñanza secundaria y la universidad. Tradicionalmente existen tres factores constantes. En primer lugar, el certificado de estudios de bachillerato, certificado de «madurez», que en principio garantiza el acceso a todas las especialidades universitarias; incluso ahora en que hay una diversificación cada vez mayor de las clases de certificados (nuevos tipos de exámenes de madurez por grupos de especialidad, ampliación de estudios en determinadas materias), no están previstos exámenes de acceso a la universidad, según orientación específica de acuerdo con la especialidad, siendo la madurez la llave general de entrada a la universidad. En segundo lugar, la madurez en la base no significa otra cosa que el estar listo para los estudios universitarios. No existe un valor intrínseco en el certificado de madurez como tal, ni tampoco abre en principio el camino a otra cosa más que a unos cursos académicos de estudio. Por último, el *currículum* de la enseñanza secundaria suiza no está organizado horizontalmente, es decir, no existen exámenes finales antes del examen de madurez, no hay un «nivel normal» después de los once años de escolaridad en contraposición a un «nivel avanzado».

En una palabra: el alumno de enseñanza secundaria entra en un túnel después de terminar la escolaridad obligatoria (generalmente nueve años), túnel del que sólo puede salir con honor armado del doctorado, o tal vez licenciado, de la universidad diez años después. De no ser así cuenta como «retirado». Así, pues, por una parte la enseñanza secundaria está orientada unilateralmente en dirección a la universidad, y por otra, el llamado «segundo camino educativo» (es decir, acceso a la universidad siguiendo rutas distintas del certificado tradicional de estudios de bachiller) todavía desempeña un papel comparativamente insignificante en Suiza. Esto asimismo explica por qué, pese a las diferencias, en este país los objetivos educativos de la enseñanza secundaria y de la universidad se citan en un instante.

Estas observaciones preliminares bastante detalladas eran esenciales. Tenían por objeto establecer con toda claridad el fondo educativo sobre el que tendría

lugar cualquier introducción de restricciones de acceso a la universidad. En realidad, podríamos dar un paso más: como ya hemos dicho, estas restricciones no pueden ser consideradas de ningún modo como un instrumento adecuado de política universitaria en vista de la estructura de las instituciones educativas suizas. Estas observaciones sobre las bases nos permiten asimismo apuntar las alternativas.

Los juristas constitucionales no están en absoluto de acuerdo en cuanto a si los cantones universitarios poseen algún tipo de derecho para rechazar peticiones de plazas universitarias extracantonales que, por ejemplo, cumplen las necesarias condiciones (cualificación para el acceso a la universidad). Sin embargo, este asunto no ha recibido una respuesta política. Como la educación se ha considerado de forma tradicional un cometido de los cantones, y además hemos mencionado que tales cantones todavía suministran una parte considerable del dinero de la universidad, nadie estará en situación de impedir que introduzcan en sus propias universidades, y de acuerdo con criterios establecidos por ellos mismos, restricciones unilaterales sobre el número de los admitidos en la universidad. Pero lo que es todavía más: como las diversas facultades e institutos disfrutaban de una considerable autonomía—que, sin embargo, varía de unos cantones a otros—, incluso no se puede excluir el peligro de «quedarse solos».

Esta era la situación con la que tuvo que enfrentarse la Conferencia de Universidades suizas de 1969, es decir, la corporación establecida por la ley federal sobre promoción de las universidades para coordinar la cooperación entre los diversos cantones universitarios, las universidades y la Confederación. La ley no solamente facilitó sus puntos de ponencia en forma de directrices de resolución sobre regulaciones para el acceso a la universidad, sino que además se ciñó a crear «las formas y medios de impedir las restricciones sobre la admisión de ciudadanos suizos y de extranjeros con residencia en el país de forma permanente». A la vista de la situación anteriormente descrita, se comprenderá lo difícil que fue para esta corporación trabajar con tales directrices, pese a que todas las autoridades cantonales y universitarias responsables pertenecían a ella.

Como el encabezamiento de las directrices cita la frase «residentes extranjeros permanentes», habrá que ocuparse en primer lugar de la situación específica de los extranjeros en el marco de las restricciones de admisión. Hemos dicho que, tradicionalmente, la proporción de extranjeros entre los estudiantes suizos universitarios es anormalmente alta. Existen dos razones que lo explican. En primer lugar, Suiza es un pequeño estado en el corazón de Europa que, pese a tendencias xenofóbicas ocasionales, en general ha estado siempre completamente abierto a todo el mundo. En segundo lugar, nunca se hizo un secreto de que, de hecho, el elemento extranjero de nuestras universidades—tanto estudiantes como personal docente—ha contribuido de forma considerable a nuestro patrimonio cultural.

Pese a esta tradición, no podemos negar de que en la presente emergencia los extranjeros de las universidades cantonales fueron los primeros en cargar con las consecuencias de la situación. En este caso debemos distinguir entre los extranjeros normalmente residentes fuera del país y aquellos en posesión de permisos de residencia permanente en Suiza. Las directrices anteriormente citadas nos muestran que los residentes extranjeros permanentes—los permisos suelen concederse después de una estancia de cinco años—tienen el mismo *status*, en principio, que los ciudadanos suizos. Por otra parte, existen me-

didas represivas muy severas contra los extranjeros «genuinos» en aquellas ramas universitarias más amenazadas por las restricciones de acceso. Esto es algo que deploramos mucho, y somos conscientes de ello con una conciencia de culpabilidad.

Sin embargo, es necesaria una palabra de explicación, aunque no constituya una excusa. La inmensa mayoría de los estudiantes extranjeros solicitan ser admitidos en las facultades de Medicina suizas, por ejemplo, no porque sientan un afecto especial por nuestro país, o porque deseen recibir las enseñanzas de Medicina aquí desde los verdaderos comienzos. En otras palabras: lo hacen por necesidad y no por inclinación, ya que tuvieron que enfrentarse con unas dificultades similares de admisión en su propio país y no consiguieron ser admitidos en los estudios de Medicina. Por ello, todos los años nuestras universidades rechazan millares de tales solicitudes. No existen unas estadísticas totalmente suizas sobre esto, en parte porque la Confederación no tiene influencia sobre este asunto.

Aunque de esta forma muy pocos extranjeros con residencia fuera del país son admitidos en los estudios médicos, la proporción de extranjeros —que llegó a ser superior al 30 por 100, en algunas universidades más de la mitad— no ha descendido por debajo del 22 por 100 ya citado. Esto es una indicación de que el rechazo de extranjeros está restringido realmente a las especialidades con peligro de masificación, no siendo la expresión de un cambio básico de actitud hacia ellos. En cualquier caso, no tenemos ningún motivo para sentirnos orgullosos de la situación.

En lo referente a ciudadanos suizos y residentes extranjeros permanentes, ha habido varias etapas desde 1969. Hasta dicho año no hubo medidas restrictivas, ya declaradas abiertamente o solapadas. En 1973, asimismo, no se introdujeron medidas restrictivas abiertamente sobre ningún asunto, considerando el conjunto del país. Sin embargo, pueden observarse ciertas fases intermedias.

Ya en 1969, la Conferencia de Universidades introdujo las solicitudes previas para los cursos de Medicina. El objeto de esta medida era doble. En primer lugar, este sistema permite a cualquier universidad saber con bastante antelación —aproximadamente cinco meses antes de que comience el curso— el total probable de estudiantes de Medicina que habrá en el primer curso. De esta forma se podrán tomar las medidas apropiadas en caso de que dicho total exceda de la capacidad disponible. En segundo lugar, la solicitud previa permite al candidato asesorarse sobre una universidad alternativa, en el supuesto de que la solicitada en primer lugar esté completa. Así, pues, lo primero que hay que sacrificar es la libre elección de universidad, siendo la opinión de que esto es aceptable para un pequeño país como Suiza.

Hasta 1972 inclusive, las universidades pudieron, aunque no sin dificultades, admitir a todos los estudiantes de Medicina de primer curso (Psicología también estaba en precario). En el otoño de 1973 se presentó por vez primera una importante falta de capacidad, no siendo aceptados un total de 100 posibles estudiantes de primer curso en las universidades de Basilea, Berna y Zurich. Afortunadamente existían un número similar de plazas libres en Friburgo, Lausana y Neuchâtel, por lo cual se procedió a una redistribución. Así, aproximadamente, 100 alumnos comenzaron sus estudios en la parte de habla francesa en lugar de hacerlo en la zona de habla alemana de Suiza. Lo hicieron voluntariamente, siendo esto tanto más notable si se tiene en cuenta que las

diferencias entre estas dos partes de Suiza no solamente son lingüísticas, sino que en cierta medida también lo son de mentalidad. Pero las dificultades no fueron superadas, ya que una vez terminados los semestres propedéuticos hay que garantizar su retorno a la parte de habla alemana.

El progresivo empeoramiento de la situación nos hace temer con fundamento que para 1974 —o 1975 como sumo— habrá que poner restricciones a la admisión en toda Suiza, al menos en lo referente a los cursos de Medicina. Hace algún tiempo que se está trabajando para evitar esta indeseable situación, que se ha agravado como consecuencia de medidas arbitrarias. El peligro principal reside en que los cantones universitarios pudieran favorecer a los candidatos residentes en el cantón. Si tenemos en cuenta lo gravoso de las cargas financieras soportadas por estos cantones para costear sus universidades, esta actitud es, en cierto modo, comprensible. Por otra parte, también se comprende que este enfoque se contemple con recelo tanto por parte de la Confederación como de los 17 cantones que no tienen universidad propia. Por todo ello, éste es el «momento de la verdad» para el tema de la solidaridad nacional en asuntos universitarios. Una respuesta negativa sería una señal de alarma para la versión suiza de estructura federal. Totalmente consciente de la importancia del momento, también desde el punto de vista político nacional, en el momento actual la Conferencia de Universidades está a punto de presentar a los cantones universitarios un acuerdo de «no discriminación».

Si se consigue llegar a un acuerdo sobre igual tratamiento para los ciudadanos suizos y residentes extranjeros permanentes, en todos los cantones habrá un ingenioso sistema de cuotas para cada uno de los 25 cantones. Una cuestión muy debatida es la referente al criterio que aplicarán los cantones para establecer sus cuotas. Cuando se trató del estudio de las desventajas de todos los criterios adicionales de selección, se pudo disponer de la amplia experiencia de otros países. Empezando por la adquisición del certificado de «madurez», con su variado criterio de temas, es bien sabido que su valor para determinar futuras calificaciones es muy dudoso, y la correlación en este país entre las marcas del coeficiente de «madurez» y el éxito en los exámenes de universidad no es muy alentadora. Y no mencionemos ya el factor del éxito profesional, que casi desafía cualquier cuantificación. Esto es más cierto todavía para los criterios adicionales, tanto si han sido obtenidos a nivel de enseñanza secundaria además de la madurez, como si los ha obtenido la propia universidad mediante cualquier tipo de valoración.

Por tanto, es grande el riesgo de decisiones accidentales tomadas en uno u otro sentido. Ello explica el que ciertas personas, no sin falta de lógica, traten de cambiar el *status* de un principio inclinándose por el sorteo de cuotas. Sin embargo esto no parece posible, tanto por razones políticas como psicológicas. Y así Suiza parece estar predestinada en un futuro no muy lejano a quedar atrapada en procesos de selección tan bien conocidos en el extranjero. Nuestro país está, por tanto, todavía en las etapas iniciales de las restricciones de acceso a la universidad. Las condiciones previas específicas —en especial nuestra estructura federal y tradiciones peculiares— nos tememos que darán lugar a que no sólo no aprendamos mucho de la experiencia de otros países, sino que, por el contrario, desarrollemos la complicación de nuestro propio sistema y sus dudosas soluciones.

Antes de señalar la dirección que debemos tomar en nuestros intentos básicos al tomar una solución, debemos hacer constar que aquí estamos to-

mando nota de las restricciones de admisión puramente según la versión oficial. Lo que sucede detrás del escenario está bien oculto. Las autoridades universitarias y políticas responsables son extremadamente inteligentes cuando se trata de camuflar la crisis y de causar la impresión de que estamos viviendo en el mejor de los mundos posibles. Esto tiene aplicación tanto en lo que se refiere al acceso a la universidad como a los obstáculos que se colocan en el camino de los estudiantes que ya asisten a las universidades. Nos referimos a las formas ocultas de restricciones a la admisión ya notorias en la práctica de otros países.

Naturalmente, las irrupciones tienden a producirse por donde el «enemigo» es más débil. En lo referente a las cualificaciones de acceso a la universidad, esto significa que las más sospechosas para las autoridades universitarias son aquellas menos familiares. Las de los extranjeros, por ejemplo, como ya hemos dicho. Así, pues, nuevamente los tipos más recientes de cualificaciones de madurez (D y E), que acaban de ser reconocidos, están en peligro. Pero también resultan afectados los caminos no ortodoxos de acceso a la universidad, y cada vez se está haciendo más difícil llegar a la universidad partiendo de los colegios de enseñanza de maestros, por ejemplo. Por tanto, las víctimas de las restricciones puestas al acceso son principalmente aquellos que han sido animados a través de nuevas concepciones de exigencias educativas. Son principalmente las restricciones ocultas de admisión las que amenazan con afectar a las clases de estudiantes que ya están sufriendo desventajas.

El hecho de que se estén empleando exámenes universitarios propedéuticos con cierta extensión en lugar de la admisión restringida es tan notorio como difícil de probar. Las proporciones elevadas de fallos no son conclusivas por sí mismas, pero son defendidas por aquellos que dicen que ha declinado la calidad de los candidatos a los exámenes. De esta forma, por ejemplo, se llega al número deseado de estudiantes de Medicina avanzados, pero este «éxito» se compra muy caro con un número relativamente alto de abandonos. Esto es ciertamente insatisfactorio, tanto desde el punto de vista educativo como del económico y del humano. Estas indicaciones deben ser suficientes para mostrar que Suiza ya no puede considerarse un oasis en el desierto europeo. Lo único que ha sucedido es que hemos tenido que enfrentarnos a las dificultades bastante más tarde, lo cual puede ser un mérito en sí mismo.

Contra nuestro sistema van no solamente las restricciones ocultas sobre admisión, sino también las de tipo declaradamente abierto. A la vista de los objetivos y estructuras del sistema educativo suizo es irresponsable, por una parte, el hacer todo lo que se pueda para aumentar la cuota de graduados de enseñanza secundaria, es decir, de jóvenes que lógicamente terminan su escolaridad con exámenes de acceso a la universidad, y por otra, darle con la puerta en las narices en medio de sus estudios, es decir, en el momento del paso de la enseñanza secundaria a la universidad. Por último, se pueden sacar algunas conclusiones de esta manifiesta falta de lógica.

Es ciertamente un error el considerar las políticas de enseñanza secundaria y universitaria aisladas entre sí. En primer lugar, existen relaciones verticales que debemos tener en cuenta. En este sentido, la «enseñanza superior» (entendiendo por ello todas aquellas esferas educativas que siguen a la escolaridad obligatoria) debe considerarse como un todo. Esto implica que ni el bachiller, en el sector educativo secundario, ni la universidad, en el sector post-secundario, deberán contemplarse de forma aislada. Todo lo cual, y en segun-

do lugar, también tiene aplicación a las relaciones horizontales. En tercer lugar, y por último, los sectores educativos secundario y terciario no pueden continuar separados de los esfuerzos dirigidos hacia la educación de adultos y de la «educación durante toda la vida».

Con objeto de lograr esto en Suiza, primero tenemos que crear ciertas bases constitucionales. Este es un prerequisite necesario, pero todavía insuficiente, desde luego. A la Confederación deben concedérsele los poderes para la aplicación de directrices generales relacionadas con los sectores educativos secundario y terciario, así como en lo referente a la educación de adultos, ya que no se puede llevar a efecto una concepción general viable sobre la base de una cooperación exclusivamente horizontal entre las instituciones educativas y los cantones.

Naturalmente, este concepto educativo es función de numerosos factores. Debe admitirse que —en contra de una tradición suiza consagrada— la demanda educativa individual no es la única base de decisión, lo cual no significa, desde luego, que haya perdido su importancia decisiva. Deberán tenerse presentes las necesidades cuantitativas y cualitativas conjuntas del mercado laboral y y de la sociedad, ya que sería ilusorio el imaginarse —teniendo en cuenta la amplia diversificación de nuestra escena educativa y profesional— que el libre juego de la oferta y la demanda opere de forma automática. Finalmente, la tremenda explosión de los costos —piénsese solamente en las condiciones de la medicina clínica— hace que sea irreal no tener en cuenta la capacidad financiera del erario público.

Empezando con una concepción tan general, la admisión a las universidades —es decir, el punto de conexión entre los sectores educativos secundario y terciario— gana una nueva dimensión. La situación no sería tan unidimensional como lo es hoy en día. Por supuesto que los colegios de enseñanza secundaria del futuro también tendrán que conceder algún tipo de certificado de madurez. Pero habrá que preguntarse: ¿Madurez para qué? Y entonces sería un error suponer que la universidad suiza de corte tradicional, todavía ideológicamente ligada en muchos aspectos a Humboldt, sea la única respuesta posible. El sistema angloamericano nos muestra que otros modelos son perfectamente viables, lo cual naturalmente influye en los objetivos de las escuelas de preparación para ellos. En el momento actual debemos rechazar la idea de una marcha atrás, recortando las admisiones en los colegios de enseñanza secundaria como consecuencia del impacto de los problemas de dinero y capacidad a nivel universitario, así como debido al temor de un supuesto proletariado académico.

En este informe sobre el acceso a la universidad en Suiza hemos enfocado el problema desde un punto de vista bastante general. Como quiera que no hemos tenido una experiencia concreta sobre la admisión restringida, ni tampoco hemos establecido todavía criterios de selección, creemos que ha sido acertado el apuntar estas relaciones. Cualquier tipo de restricción sobre la admisión es a lo sumo una medida paliativa, que ataca a los síntomas. Si no logramos enfocar el problema en su conjunto no cumpliremos el deber para con nuestros jóvenes.

PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PERMANENTE

M. MAURIRAS

La educación permanente está de moda; como es natural, esta etiqueta de prestigio se utiliza para referirse a mercancías bastante diversas. Estas confusiones son relativamente inocentes, pero nunca son completamente inofensivas, puesto que tienden, en la práctica, a disminuir y a devaluar una idea muy fuerte, cuya influencia en la evolución de la educación puede ser considerable; y, en el plano teórico, impiden toda discusión un poco seria. No podemos dejar de precisar nuevamente lo que significa y lo que implica la educación permanente, a riesgo de repetir lo que se ha dicho ya con mucha frecuencia.

LA EDUCACION ES UNA FUNCION PERMANENTE DE TODOS LOS ORGANISMOS VIVOS

El hombre, como todo organismo vivo, se educa desde el nacimiento hasta la muerte; es decir, que a lo largo de toda su vida «opera» sobre los estímulos recibidos del medio ambiente para aprender a adaptarse—siempre de la manera más adecuada—a sus situaciones (1). En este sentido la educación es una función biológica permanente, del mismo tipo que la nutrición.

Esta función, sin embargo, ha tomado en el hombre una importancia excepcional; por una parte, el desarrollo de la zona cortical, que le da una capacidad excepcional de combinaciones y de memoria, le permite comprender situaciones cada vez más complejas, armarse para resolver problemas nuevos; por otra parte, la invención de sistemas de expresión simbólicos—lenguaje, escritura y matemáticas—le abre la posibilidad de enriquecer el medio ambiente (*Umwelt*) con los resultados de la experiencia acumulada por la especie («cultura») (2); y por último, las sociedades humanas organizadas han comenzado a institucionalizar la educación a través de la familia (en cuanto institución legal), las iglesias establecidas, el servicio militar, los períodos de iniciación y, recientemente, el sistema escolar.

LA EDUCACION INSTITUCIONALIZADA

La mayoría de las dificultades que encuentra hoy la reflexión sobre la educación provienen de una tendencia a confundir la educación con su aspecto más inmediatamente visible: la educación institucionalizada y especialmente la escuela. La confusión es muy grave. Nos lleva en efecto a conceder una

(1) P. C. DODWELL (edit.): *Perceptual Learning and Adaptation*, Londres (Pelican), 1970.

J. PIAGET: *Psychologie et Pédagogie*, Paris, 1969, Ch. 2, «Les progrès de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent», p. 43, ss.

(2) A. MOLES (edit.): *La Communication*, Paris (CAL), 1971, passim; K. V. et M. F. Smith: *Cybernetic Principles of Learning and Educational Design*, Holt, 1966, Ch. 2; G. Lapassade: *L'entrée dans la vie* (1963), collection 10/18, Paris, 1972.

importancia desmesurada al acto de enseñar (3) y a menospreciar el proceso de aprendizaje que es lo esencial; nos lleva a destacar exageradamente todo lo que es estructura legal, administrativa y financiera y a olvidar los recursos difusos de la sociedad, de la naturaleza y de la vida; tiende, por último, a limitar la educación a ciertos períodos de la vida (edad escolar, servicio militar, iniciación a la profesión...). Esta confusión, muy generalizada a nivel del lenguaje corriente, alcanza también a la reflexión científica; está patente en el propio nombre de economía de la educación, que consiste de hecho en la economía del sistema escolar; encontramos también esta confusión en los espíritus más aptos y es sorprendente que un hombre como Durkheim no haya visto que al reducir la educación a sus formas institucionalizadas, quitaba significación a su argumento (4); y muchos de aquellos que se levantan hoy día contra la confusión entre escuela y educación no ven a menudo ninguna alternativa de la escuela que no sean otras modalidades de educación institucionalizada: formación en la empresa, televisión u otros medios organizados de información de masas.

¿De dónde puede venir una confusión tan profunda y aparentemente tan tosca? Es notable que desde Platón hasta los teóricos de la educación contemporáneos, todos los filósofos de la educación repiten incansablemente que el educando es el centro de la educación y que la única escuela verdadera es la vida (5); nunca, sin embargo, estas teorías han entrado en la práctica, pero han estado tan completamente admitidas por el sistema escolar que pueden ser enseñadas en las escuelas normales sin temor de verlas verdaderamente aplicadas. Es completamente lícito escribir largos comentarios sobre Comenius y Rousseau, pero a nivel de la clase las ideas de estos grandes hombres se convierten en «la pedagogía salvaje» y constituyen un motivo de despido para el maestro temerario que pretenda ponerlas en práctica. La confusión no es por lo tanto tan inocente; proviene de una cierta intención y se inscribe en la persecución de objetivos determinados. De hecho incluso un análisis rudimentario de la educación institucionalizada permite darse cuenta de que ésta es esencialmente normativa; tiende en primer lugar a transmitir valores y no a comunicar conocimientos, y mucho menos a ayudar a comprender. Esta es evidentemente la educación que dan la familia, el ejército o la iglesia. Pero esto no es menos cierto en la educación escolar; no solamente la disciplina tiene un lugar considerable en la vida del escolar, sino que una gran parte de la propia enseñanza tiene por finalidad obtener conductas correctas: ortografía, vocabulario adecuado, estilo particular de los ejercicios escolares, presentación convenida, buen gusto, etc.; incluso en los campos científicos, los programas, la secuencia de los conocimientos, una cierta organización preestablecida de las ideas, desempeñan un papel considerable; también la originalidad está regida en la escuela por reglas estrictas (6). Así, pues, la educación institucionalizada es necesariamente autoritaria. El maestro (padre, profesor, oficial, sacerdote...) es depositario de la conducta correcta; no podría discutirse su enseñanza; el papel del educando es escuchar y absorber; el buen hijo es sumiso, el buen alumno atento, el buen soldado disci-

(3) B. F. SKINNER ha demostrado que el vocabulario de la educación provenía casi por completo de los vocabularios de la ganadería, la agricultura, la fecundación, la transmisión, la construcción (*The Technology of Teaching*, New York, 1968, ch. 1 «The etymology of teaching»). Todavía en inglés existe el verbo *learn* y el sustantivo *learning*; en francés no hay más que el verbo *apprendre*; *apprentissage* es una traducción reciente y de doble significado (aprendizaje profesional y acto de aprender).

(4) E. DURKHEIM: *Education et Sociologie*, París (PUF), 1968, p. 31.

(5) E. LAURENCE: *The Origins and Growth of Modern Education*, Londres (Pelican), 1970.

(6) S. MOLLO: *L'école dans la Société*, París, 1969.

plinado. La educación es también por definición, obligatoria; los niños están hasta su mayoría bajo la autoridad legal de sus padres; no hay posibilidad para el recluta de escapar a la instrucción militar; la escuela, cuando es gratuita, es al mismo tiempo obligatoria.

Esta educación normativa, autoritaria, obligatoria, tiende evidentemente a presentarse como la única educación posible. Otro tipo de educación está mal visto fuera del control de la comunidad adulta, un grupo de niños se convierte en una panda de golfillos; fuera de la iglesia, el autodidactismo es herejía; y fuera de la escuela, los medios de comunicación de masas son, según los educadores oficiales, un lamentable instrumento embrutecedor de masas. La educación institucionalizada es un monopolio; no le gusta la competencia; o bien prohíbe o bien minimiza la educación «paralela»; en todo caso no la fomenta.

El que la educación institucionalizada transmita los valores de la sociedad establecida es perfectamente normal. Incluso si el precio que hay que pagar para conservar la tradición es considerable, se puede argumentar que el orden social es la fuente de toda cultura y de todo progreso, que es extraordinariamente frágil y que justifica los mayores esfuerzos y sacrificios. De todas maneras, nuestro intento no es discutir quién tiene la razón aquí, los seguidores de Rousseau o los tradicionalistas; solamente hay que saber con claridad, como punto de partida, que la educación institucionalizada no tiene como primera finalidad el desarrollo intelectual o la felicidad inmediata del individuo; puesto que de la ignorancia de este punto esencial provienen todos los mal entendidos y todas las contradicciones de nuestros debates y de nuestras gestiones en lo que concierne a la educación.

Esto no impide que la educación institucionalizada haya cambiado considerablemente en el tiempo y, de manera especial a lo largo de los dos o tres últimos siglos; aunque sigue siendo, todavía hoy, una educación de la conducta y una educación autoritaria, sin embargo es evidente que concede un lugar cada vez mayor a los conocimientos en detrimento de las conductas y que se va haciendo cada vez menos autoritaria. Ocurre que las necesidades de las sociedades organizadas no son simples; las sociedades tratan de reproducirse como son, pero al mismo tiempo tienen necesidad de progresar para sobrevivir en medio de la competencia militar, económica y cultural. Su propio progreso las ha obligado a instruir a los individuos; la urbanización ha impuesto la alfabetización de las masas, la industrialización ha llevado a dar a los dirigentes cada vez más numerosos una formación técnica o científica; y el resurgimiento de la economía del saber tiende a extender ahora una enseñanza de nivel superior a capas cada vez más profundas de la población. Así, pues, el saber es una de las cosas que se controla menos y el progreso científico lleva consigo, se quiera o no, una toma de conciencia general; los conocimientos «útiles» llevan consigo conocimientos «molestos»; los enciclopedistas siguen de cerca a Newton y Leibnitz, Volta y Gay Lussac llevan a Marx con ellos y sin duda hay más relaciones culturales entre los estudiantes contestatarios y los grandes maestros que ellos rechazan de los que ambos creen. Aún más, la enseñanza se convierte en una gran empresa que exige rendimiento: puesto que es evidente que los métodos tradicionales de educación autoritaria no rinden (porque están en oposición con las leyes biológicas del aprendizaje) y los dirigentes, administradores o técnicos de la educación institucionalizada se ven de este modo obligados a buscar «innovaciones» que permitan hacer la transmisión de conocimientos más rápida,

más segura y menos costosa. Las innovaciones preferidas son evidentemente de orden o estructural (planificación) o tecnológica (nuevos medios); pero una reforma trae la otra, el progreso de la educación institucionalizada se convierte necesariamente en un progreso de la educación simplemente. El proceso es lento, con juegos complejos de intereses particulares, de retrocesos de contradicciones; parece, sin embargo, inexorable; tenemos ahí un sistema cibernético típico con sus aceleraciones, sus reacciones, sus contrarreacciones.

La educación permanente es un buen ejemplo de innovación que imponen el progreso general de la sociedad organizada y la competencia, que rechazan las estructuras existentes de la escuela, que ciertos intereses particulares (ambición y demagogia de un político o provecho de una industria) tienden a promover—sea en la realidad o sea en palabras—y que otros intereses (derechos adquiridos de los diplomados, privilegios culturales de clase y el establecimiento en su conjunto) tratan de frenar o de recuperar. Hay que comprender, de una vez para siempre, que el problema no es simple y sobre todo que no es puro; el interés general a largo plazo no es en este caso el interés inmediato de todos; pueden existir, en el interior de una clase social o de un grupo profesional, intereses individuales divergentes; de lo que resulta, al principio, una gran ambigüedad, numerosas confusiones más o menos inocentes y, sobre todo, un desfase considerable entre lo que se proclama y lo que se quiere realmente. Un estudio ingenuo de la educación permanente únicamente puede contribuir a aumentar las ambigüedades; será preciso de manera continua separar las intenciones de las palabras, las necesidades retóricas de los motivos particulares y de la moda.

¿QUE ES LA EDUCACION PERMANENTE?

Hemos planteado al principio que la educación del hombre, como la de todo organismo vivo, era y había sido siempre permanente. Cuando hablamos de educación permanente, sin embargo, ya no pensamos en este aspecto biológico del problema, sino en la institucionalización, por la sociedad organizada, de la permanencia de la educación.

Antes de tratar de definir la educación permanente institucionalizada, y para facilitar esta definición, conviene sin duda decir *lo que no es educación permanente*.

En primer lugar la educación permanente no es sinónimo de *educación de adultos*. La confusión es fácil y frecuente (7) porque, de hecho lo que ha introducido la educación permanente es la necesidad de continuar la educación después de la edad escolar (8); pero es evidente que limitar la educación permanente a un grupo de edad—ya sean los adultos o los niños—constituye una contradicción en los términos (9).

(7) La confusión es corriente; se encuentra especialmente en las recomendaciones de la 28 Conferencia Internacional de la Instrucción Pública (1965) que habla de «educación permanente y de adultos» (Recomendación núm. 58, p. 9). Tampoco se libran los mejores autores (A. MOLES: *La communication*, op. cit., p. 482); B. SCHWARTZ escribía en 1967: «... con mucha frecuencia el término *educación permanente* se utiliza como sinónimo del de educación de adultos. Nosotros mismos hemos cometido este error al principio de nuestros trabajos en este campo...» (*Réflexions sur le développement de l'éducation permanente*, abril 1967, p. 2).

(8) A. S. M. HELY: *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes, d'Elseigneur à Montréal*, Unesco, 1963. Véase, especialmente, capítulo V: «De l'éducation prolongée à l'éducation permanente».

(9) P. LENGREND: *L'éducation permanente*, Peuple et Culture, París, 1966.

La educación de los adultos llena evidentemente una gran laguna dentro de la continuidad educativa, pero lo mismo se podría decir de los programas de instrucción preescolar o de eventuales programas para personas de edad. La educación permanente no es esta o aquella actividad de recuperación ni tampoco la suma de estas actividades, sino la continuidad y la integración del proceso educativo a través de las diferentes edades del hombre (10).

La educación permanente no es tampoco la *educación recurrente*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad (actualmente limitados a la edad llamada escolar) en el conjunto de la vida; la URSS por dos veces y actualmente China Popular han intercalado de esta manera los períodos de estudio y de trabajo; en algunos países occidentales, la institución del año sabático es una forma de educación recurrente. Recientemente B. Schwartz ha propuesto un sistema de créditos escolares «que cada uno podría utilizar en el momento y de la manera que le parecieran oportunos en el desarrollo de su vida» (11) y la OCDE ha divulgado la expresión de educación recurrente (12). Se trata, pues, de una distribución más flexible de la escolaridad—lo que constituiría un progreso evidente—; pero esta es una de las estructuras posibles, entre otras, de la educación permanente, no la educación permanente propiamente dicha. Podemos imaginar perfectamente una educación permanente basada no en una mayor flexibilidad de la escolaridad, sino en medios completamente distintos (televisión, centros de enseñanza mutua, etcétera).

También se confunde muy frecuentemente con los programas de *perfeccionamiento profesional* o de *reciclaje*. El perfeccionamiento profesional es, sin duda, especialmente interesante desde el punto de vista económico y social; pero se dirige únicamente a los trabajadores, por lo tanto a una determinada época de la vida (veinte-sesenta años) y, para esta misma época de vida, constituye solamente uno de los aspectos de la educación de adultos; la profesión no lo es todo; la formación política, la formación sanitaria, la formación cultural no son menos importantes para el ciudadano y para el hombre que la formación profesional para el productor (13).

En el mismo orden de ideas, si una de las finalidades principales de la educación permanente es una igualación de las oportunidades en la perspectiva de una promoción máxima para todos, este objetivo no es el único. Por importante que sea la justicia social, no constituye toda la vida; aprender a vivir ahora (para un adulto lo mismo que para un niño) es un asunto tan serio como el acceso a una «buena carrera». Una educación permanente que no permitiera *la mayor promoción socioprofesional* (14) estaría sin duda incompleta; pero la educación permanente no se reduce de este modo a la promoción que constituye solamente una de sus finalidades.

De este modo tenemos que evitar confundir la educación permanente con una edad hasta ahora abandonada (educación de adultos), determinados medios (educación recurrente o educación a distancia), determinados programas (perfeccionamiento profesional), determinados objetivos (promoción).

(10) Véanse los artículos de R. MAHEU y J. DUMAZEDIER en *Connaître les bonnes pages de l'éducation permanente* (Pour, núms. 21-22, julio 1971).

(11) B. SCHWARTZ: *L'éducation continue des adultes, Education permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, p. 109. La misma idea aparece en I. ILLICH: *Une société sans école*, trad. fr., París, 1972, p. 33.

(12) L. EMMERIJ, D. KALLEN y K. ANTONSEN: *Egalité devant l'éducation. 1. Position du problème. Le cas particulier de l'éducation permanente*, OCDE (CERI), 1971.

(13) P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, 1970, pp. 20-28, 60-68, 71-73.

(14) G. THUILLIER: *La promotion sociale*, París, 1966.

Teóricamente la expresión educación permanente tiene sólo un sentido posible; consiste en la integración de todos los recursos de que dispone la sociedad para una formación completa del hombre desde su nacimiento hasta su muerte.

Desde un punto de vista práctico la institucionalización de la educación permanente deberá por lo tanto tender a:

- *remediar ciertas carencias* de educación a determinadas edades (adultos), en determinadas ocasiones económicosocioculturales (igualdad de oportunidades, promoción), en determinados aspectos (educación política, educación sanitaria, educación para la vida comunitaria, etc.), o en relación con determinados medios poco utilizados (educación a distancia, educación mutua, etc.);
- realizar acciones en una *perspectiva de continuidad y de integración*, continuidad de la formación de un estadio a otro, integración de las diversas materias o aspectos e integración de los diversos medios.

LAS IMPLICACIONES DE LA EDUCACION PERMANENTE

Este programa, a primera vista tan modesto (razón por la que sin duda todo el mundo se suscribe a él), significaría, de hecho, si se pusiera verdaderamente en práctica unas consecuencias extremadamente graves en primer lugar para el sistema escolar, pero también para las estructuras socioeconómicas y para el conjunto de la cultura.

En efecto, a partir del momento en que los estudios se redistribuyen a lo largo de toda la duración de la existencia, la *obligatoriedad escolar* para los jóvenes de seis a catorce años ya no tiene sentido (15); algunos como Ivan Illich van aún más lejos y consideran que la educación permanente supone una desinstitucionalización de la educación (16).

Aunque en cierto modo seguiría habiendo una edad más especialmente consagrada a la educación, la escuela cambiaría radicalmente de carácter. Ya no se enseñaría un programa determinado que no fuera el *arte de aprender*; la escuela tendría, en el conjunto de la educación permanente, la tarea de preparar para la educación permanente y de dar el modo de empleo de los instrumentos de información disponibles (medios de comunicación de masas, clubs de enseñanza mutua, etc.). Lo que supondría, por otra parte, una *movilización de los medios de información* disponibles, la creación de centros de autoservicio educativo, una redistribución completa de los recursos humanos y de los créditos (17).

Todo el *sistema de diplomas* cambiaría. El diploma no consagraría ya el final de un período escolar, ni tampoco un nivel de saber en una disciplina determinada, sino ciertos conocimientos o habilidades que podrían continuarse hasta el infinito. Estos diplomas no serían ya evidentemente títulos para la vida, sino que deberían cambiarse o completarse con el progreso de las ciencias o de las técnicas.

(15) JOSEPH ROVAN, en *Pour, op. cit.*

(16) IVAN ILLICH, en *Pour, op. cit.*

(17) Ver J. BOUSQUET: *La formación del profesor del siglo XXI*. Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación. Ministerio de Educación, Madrid, 1971.

En el curso del proceso de una educación sin cesar accesible, todo el mundo podría obtener, si lo deseara, el equivalente de los diplomas que califican hoy para las profesiones más envidiables desde el punto de vista económico y social. De lo que se seguiría *una igualdad de situaciones y de salarios*; puesto que la «distribución de las rentas puede resultar más equilibrada si podemos educar a bastantes personas para los oficios que están hoy día mejor pagados; esto permitiría responder a la demanda y, por la competencia, hacer descender los precios» (18). Esto sería el final de los grandes monopolios profesionales (abogados, ingenieros, médicos... y docentes); pero, sobre todo esto, supondría una disminución considerable de las distancias socio-culturales.

Más aún quizá, la educación permanente significaría la desaparición de la barrera entre expertos y profanos, productores y consumidores de cultura, dirigentes y dirigidos (19) y un «renacimiento del hombre epimeteo» (20), reconciliado con el universo, es decir, en resumen el viejo sueño de la anarquía.

LA APOLOGIA DE LA EDUCACION PERMANENTE

La educación permanente no es, pues, una de estas cómodas «innovaciones» educativas de las que tanto se habla hoy en los medios oficiales. Es una revolución radical que sobrepasa con mucho a la escuela. ¿Qué razones objetivas impone semejante revolución y qué fuerzas reales permitirían llevarla a cabo?

La justificación que destaca de manera más general es la aceleración del cambio (21). «Las innovaciones que antiguamente exigían el trabajo de varias generaciones, tienen lugar hoy día en una sola generación» (22). Ya nadie «vive toda su vida en el mundo en que nació» (23). Esto es especialmente cierto en el campo profesional; nuevas especialidades nacen sin cesar (por ejemplo: electrónica, informática, sociopsicología), y en el interior de una misma especialidad, las técnicas se renuevan rápidamente; «la mitad de los médicos que ejercen actualmente... no han oído hablar durante sus estudios de los antibióticos, de la cortisona, de la cirugía cardíaca o de las transfusiones de sangre» (24); aún más, muchos individuos tienen que cambiar de ocupación en el curso de sus vidas (25). Los conocimientos aprendidos en la escuela o en la universidad ya sólo son válidos por lo tanto para unos años y la supervivencia en un medio ambiente cambiante exige del individuo que continúe instruyéndose a lo largo de toda su vida (26). Pero otros muchos

(18) JAN TINBERGEN: «Economic progress, a vision», en *The future is now*, publicación de la Fundación Europea de Cultura, La Haya, 1972, p. 309.

(19) Véase, por ejemplo, P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, op. cit., pp. 61-62, 65-66, 71-73.

(20) IVAN ILLICH: *Une société sans école*, op. cit., pp. 172-188 (Epimeteo, hermano de Prometeo, había preferido la esperanza a la organización).

(21) H. JANNE: *L'éducation permanente, facteur de mutation du système actuel*, Conseil de l'Europe, febrero, 1969, pp. 7 y 8.

(22) P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, op. cit., pp. 12-13.

(23) M. MEAD: «Why is Education Obsolescent?», en R. GROSS (ed.), *The Teacher and the Taught*, New York, 1963, p. 271.

(24) O. GISCARD D'ESTAING: *Education et Civilisation*, París, 1971, p. 160.

(25) T. HUSEN indica que el 42 por 100 de los jóvenes suecos cambian de ocupación entre los veinte y los veintiocho años (*Lifelong learning in the education society*, en «International Review of Applied Psychology», vol. 17, núm. 2).

(26) Es la conclusión a la que llegan todos los autores: M. MEAD, P. LENGAND, B. SCHWARTZ, H. JANNE, S. ROMMISZOWSKI, etc.

factores de la civilización actual nos llevan a la misma conclusión (27). Entramos en la era de la «economía del saber» (28), en la que todo productor tiende a convertirse en un trabajador intelectual (29); así, pues, por una parte la escuela no da las mismas oportunidades a jóvenes de diferentes medios socioculturales (30) y por otra parte, el ritmo de maduración no es el mismo para todos los individuos (31); el pleno empleo de los recursos humanos, así como la justicia social exige por lo tanto que se permita una «recuperación» permanente durante la edad adulta.

Además no se trata solamente de producción; cada vez más, el problema de la humanidad no consiste tanto en el desarrollo económico como en el equilibrio del desarrollo (32); la supervivencia material y moral exige que todos los miembros de la comunidad humana accedan a una cultura más elevada e incluso a una sabiduría para dominar el progreso material; esto no es una utopía en la sociedad de opulencia (33) y de ocio (34) que nos permiten los estudios prospectivos; desde ahora los valores del ocio sustituyen a los valores del trabajo (35) y nos encaminamos hacia una sociedad de la educación (36).

Aprender conserva la inteligencia y si el cerebro humano se oxida con la edad es por falta de ejercicio intelectual (37); en una época en que la duración de la vida humana aumenta constantemente, la educación permanente es tan necesaria como el ejercicio físico (38).

Pero todavía es más peligroso y absurdo descuidar la educación de la primera infancia cuando se sabe, como en este caso, que el período más decisivo para la formación de la inteligencia va del nacimiento a los tres años. De Piaget a Bloom, todos los autores están de acuerdo acerca de la importancia que reviste entonces el medio en el desarrollo cognoscitivo del niño (39), ¿cómo se podría, en estas condiciones, continuar sin hacer nada —a nivel institucional— para enriquecer el ambiente en que se desarrolla el niño?

Por último el argumento principal reside quizá en el evidente fracaso

(27) J. A. SIMPSON: *L'éducation permanente et le développement communautaire*, en *Education Permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 366-369) identifica veinte; P. LENGREND (op. cit., pp. 11-28) señala ocho «desafíos».

(28) F. MACHLUP: *The Production and Distribution of knowledge in the United States*, Princeton, 1962; P. F. DRUCKER: *The Age of Discontinuity*, Londres, 1969.

(29) FOURASTIE: *Le grand espoir du XXème siècle*, París, 1949.

(30) P. BOURDIEU y J. CL. PASSERON: *Les Héritiers*, París, 1964; CH. E. SILBERMANN: *Crisis in the Classroom*, New York, 1970, pp. 53-112; J. S. COLEMAN (ed.), *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Office of Education, Washington, 1966; M. D. FANTINI y G. WEINSTEIN: *The Disadvantaged*, New York, 1968; CH. BAUDELOR y R. ESTABLET: *L'école capitaliste en France*, París, 1971; G. GREER: *The Great School Legend*, New York, 1972.

(31) HOLGER HYDEN: «The Biological Revolution», dans *The Future is now*, Fondation européenne de la Culture, La Haya, 1972, p. 203.

(32) D. H. MEADOWS (ed.): *The limits to growth, A report of the Club of Rome's project on the predicament of mankind*, New York, 1972, pp. 179-180.

(33) J. K. GALBRAITH: *The Affluent Society* (1958), Londres (Pelican), 1962, ch. 23 «Labour, leisure and the new class».

(34) J. DUMAZEDIER: *Vers une civilisation du loisir*, París, 1962; A. TOYNBEE: «Education in the Perspective of History», en Gross (ed.), op. cit., pp. 134-135; H. J. DYCK y G. J. EMERY: *Social Futures: Alberta 1970-2005*, Human Resources Research Council of Alberta, 1971, pp. 93, 101, 105.

(35) J. A. SIMPSON: *Op. cit.*, 367.

(36) R. A. HUTCHINS: *The Learning Society*, New York (F. A. Praeger), 1968, pp. 129-131 y 134-135.

(37) H. JANNE: *L'éducation permanente facteur de mutation*, *Education Permanente*, Conseil de l'Europe, 1970, p. 42.

(38) R. A. HUTCHINS: *Op. cit.*, p. 130.

(39) Exposición general y bibliografía en: J. RONALD LALLY: «Du berceau à la troisième année», *L'école et l'éducation permanente*, Unesco, 1972, pp. 116-128. Ver también G. O. M. LEITH: «Age, personality y learning aptitudes», *Impact of Science on Society*, Investigaciones sobre el cerebro y la educación, julio-septiembre 1968, Unesco.

de la solución actual (la escuela) y en el desarrollo prodigioso de los medios de comunicación de masas. Hoy día es patente que el rendimiento de la educación escolar es irrisorio (40), que los estudiantes de todos los niveles comienzan a revolverse abiertamente contra un sistema absurdo (41), y que los profesores soportan cada vez con mayor dificultad las tensiones de su oficio (42). Algunos, que todavía creen en las reformas hablan de «Crisis de la educación» (43) o de «Crisis de la escuela» (44); otros van más lejos y piensan que hay que acabar con la escuela (45).

Así, pues, a este eclipse de la escuela corresponde precisamente un desarrollo sin precedentes de los recursos no escolares de la educación. La televisión, la radio, el cine, la prensa, el libro de bolsillo, traen al hombre contemporáneo una riqueza increíble de información, una verdadera «opulencia de comunicaciones» (46). La misma ciudad, con su publicidad, sus escaparates, sus edificios y sus máquinas es una inmensa enciclopedia (47).

Sin duda esta información difusa corre frecuentemente el riesgo de ser más sufrida que vivida (48) y de conducir a una cultura incoherente, a una «cultura mosaico» (49). Pero las posibilidades educativas de los medios de comunicación de masas, utilizados hasta ahora esencialmente para la publicidad, la propaganda o la evasión, son ilimitadas. Hoy día el magnetófono permite a cada uno tener un laboratorio de lenguas a domicilio; el día de mañana la generalización de los manuales programados, la multiplicación de los canales de televisión, la difusión de los *video-cassettes*, las terminales del ordenador que se podrán adquirir al precio al que cuesta hoy una radio permitirán una enseñanza absolutamente individualizada, al ritmo de cada uno, en el momento y en el lugar deseados (50). La instrucción no estará por lo tanto ligada a instituciones, a programas ordenados, a exámenes de entrada. Todo el mundo podrá aprender lo que quiera, cuando quiera y donde quiera (51).

¿QUE FUERZAS PUEDEN IMPONER UNA EDUCACION PERMANENTE?

Estos argumentos tendrían más peso si la decisión de poner en marcha la educación permanente fuera de orden puramente racional. Desgraciadamente

(40) *La Planification de l'Education: Bilan, problèmes et perspectives*, Unesco, 1968, pp. 129-131.

(41) «Le mouvement des lycéens», *Partisans*, septiembre - octubre 1969 (especialmente el artículo de N. BABY sobre «Les lycéens en Europe», pp. 136-166); S. HANSEN y J. JENSEN: *Le petit livre rouge des étudiants*, Lausanne, 1971.

(42) Esta revolución se concretiza en Francia en los «Comités d'action des enseignants» y el Instituto Pedagógico Revolucionario de mayo de 1968; se expresa en Inglaterra en publicaciones como *The Libertarian teacher*, *Vanguard* (boletín de las «Schools Action Union»), *Blackboard* (Revista de los estudiantes de los colegios de educación).

(43) PH. COOMBS: *La crise mondiale de l'éducation*, París, 1968.

(44) CH. E. SILBERMANN: *Crisis in the Classroom*, op. cit.

(45) IVAN ILLICH: *Une société sans école*, traducción francesa, Editions du Seuil, París, 1972; EVERETT REIMER: *School Is dead; an Essay on Alternatives in Education*, Penguin Education Specials, 1971; PAUL GOODMAN: *Compulsory Miseducation* (1962), Penguin Education Specials, 1970.

(46) A. MOLES (edit.): *La Communication*, París (CAL), 1971; ver también: H. J. GANS: *The Uses of Television and their Educational Implications*, New York, 1968; NORMAN JACOBS (edit.): *Culture for the Millions? Mass Media in Modern Society*, Boston, 1964; R. WILLIAMS: *Communications*, Penguin Books, 1938; J. CAZENEUVE: *La société d'ubiquité*, 1972, París, (Benoëf); E. MORIN, «Nouveaux courants dans l'étude des communications de masses», *Essais sur les masses media et la culture*, Unesco, 1971, páginas 23-48.

(47) A. MOLES: *L'Affiche dans la société urbaine*, 1970, Dunod, París; N. SCHÖFFER: *La ville cybernétique*, 1969, Tchou, París.

(48) U. ECO: *Apolitici e integrati*, 1965, Milán (Casa Ed. Valentino Bompiani).

(49) La expresión es de A. MOLES.

(50) A. MOLES: *La Communication*, op. cit., p. 261.

(51) M. ADISESHIAH: *L'éducation permanente*, Unesco, 1970.

no es así. El problema —si no queremos solamente entusiasrnos, sino comprender— no consiste tanto en justificar lógicamente la educación permanente, sino en ver cómo ésta entra, de hecho, en el desarrollo socioeconómico-cultural (52). Sin duda es muy importante identificar las razones por las cuales se debería pasar de un sistema escolar a un sistema de educación permanente; pero la necesidad lógica y general no basta si el equilibrio de fuerzas no se modifica de tal manera que la sociedad organizada se vea obligada a reconocer la necesidad de la educación permanente.

La primera presión debería venir lógicamente de las exigencias de la producción. En una civilización en que el crecimiento del producto nacional bruto es el objetivo principal, sería normal que la sociedad, en la medida en que sabe que la producción depende del nivel profesional de la mano de obra, tratara de desarrollar al máximo sus recursos humanos. Sin embargo, tenemos que distinguir aquí entre los diferentes tipos de sociedad existentes. Una sociedad socialista tendría tendencia, en principio, a crear mecanismos de promoción óptima para todos los trabajadores; y esto es efectivamente cierto, en parte al menos, en el caso de China y de la URSS, por ejemplo. Pero la situación es diferente en una sociedad capitalista, en la que el motivo de progreso es el enfrentamiento —el juego de los intereses particulares.

Es cierto que algunas empresas capitalistas hacen desde hace una decena de años esfuerzos considerables para la formación de su personal; pero esta práctica, cuando es espontánea, sigue siendo una excepción; concierne, sobre todo, a sectores relevantes (informática, electrónica, banca), en los que los dirigentes profesionales son una proporción considerable de la mano de obra. En conjunto solamente se generaliza cuando interviene el Estado mediante la concesión de ventajas fiscales o mediante la obligación de cotizar a un fondo de formación profesional, lo que nos lleva de nuevo al caso del socialismo. De hecho, sólo en la medida en que abandona la estricta ortodoxia capitalista, una sociedad puede preocuparse de la promoción de los trabajadores; e incluso entonces parecería que la motivación del Estado fuera de orden político más que económico. La preocupación es suprimir el paro (reconversión), favorecer a una región subdesarrollada (alfabetización funcional), refrenar las reivindicaciones latentes ofreciendo a los trabajadores posibilidades medidas de promoción. El resultado, se nos dirá, es el mismo; ciertamente, pero la causa profunda es la demanda social mucho más todavía que una convicción profunda de los jefes de empresa del provecho económico de la educación. Todo el mundo está de acuerdo en admitir en la teoría que la educación acrecienta la producción; un jefe de empresa parece menos seguro de que esto sea cierto en el plano de sus intereses reales.

La única fuerza real que pudiera por el momento imponer la promoción permanente es, pues, la demanda social: voluntad expresa de los electores o aspiración difusa de una población que conviene satisfacer o, al menos, calmar, ¿tenemos todavía que señalar que no se trata tanto de educación permanente como de formación profesional liberal? ¿Desean las masas verdaderamente una educación permanente? Parece que cuanto más modesto es el origen cultural, más débil y más vaga es la aspiración a la cultura (53). Si los responsables sindicalistas incluyen de buena gana en sus reivindica-

(52) Me inspiro aquí en la exposición de Philippe Frisch en su obra *L'éducation des adultes* (Cahiers du Centre de Sociologie européenne, 1971) que a su vez se inspira en los análisis de P. BOURDIEU y J. CL. PASSERON (véase, por ejemplo, la conclusión de los *Héritiers*, pp. 114-115).

(53) R. KAËS: *Images de la Culture chez les Ouvriers français*, París, 1968.

ciones la democratización de la enseñanza y de la cultura, no parece que hayan elegido de manera clara entre el sistema escolar existente y la educación permanente (54).

La importancia de la demanda social nos lleva de nuevo a la firma precedente sobre la apología de la educación permanente. Si los argumentos lógicos no pueden por sí mismos imponer un cambio, pueden al menos provocar una toma de conciencia no directamente en las masas beneficiarias, sino en un sector intelectual, cada vez más amplio, cuyo poder político es todavía débil, pero puede «inquietar» considerablemente la opinión pública. La literatura radical antiescolar (Goodman, Holt, Illich), las investigaciones sociológicas sobre la desigualdad ante la educación (Bourdieu y Passeron, Silbermann), los estudios prospectivos sobre el futuro de una civilización de ocio y de cultura universales (Dumazedier, Fourastié) tienen sobre el público cultivado, y especialmente sobre el cuerpo docente, una influencia considerable. Es sorprendente constatar, por ejemplo, la audiencia que en un país como España han tenido *Les Héritiers* y *Une société sans école*.

Los políticos y los tecnócratas no son insensibles a estas modas. Si es dudoso que los grupos en el poder se apresuren a poner en marcha una verdadera educación permanente, que amenazaría gravemente sus intereses, al menos algunos miembros de estos grupos pueden ser conducidos —sea por superación demagógica, sea para demostrar que están «al día» o, simplemente, por convicción intelectual— a defender la educación permanente. De este modo la educación permanente recluta sus partidarios de entre las filas de quienes lógicamente tendrían que ser sus adversarios. Pero este tipo de adhesión actúa en dos sentidos; si puede, por una parte, reforzar la aceptación de la educación permanente en la opinión, corre el riesgo, por otra parte, al recuperar una idea clave, de atenuarla o de escamotearla.

LAS RESISTENCIAS A LA EDUCACION PERMANENTE

En resumen, la demanda económica, tal como la sienten las empresas o el Estado, puede llevar a una extensión del perfeccionamiento profesional, pero no está, al menos hoy, en situación de imponer la educación permanente propiamente dicha. La única fuerza real detrás de la educación permanente es una demanda social y política todavía vaga, esclarecida poco a poco por los trabajos de los teóricos y al mismo tiempo confirmada y desviada por las declaraciones oficiales.

Frente a esta demanda, todavía difusa, las resistencias son múltiples y poderosas. Para empezar tenemos en un primer plano la resistencia de la mayoría del cuerpo docente, que entrevé confusamente en la educación permanente el fin de su monopolio y que se solidariza así de manera irracional con un sistema del que son la primera víctima. Más profundamente está la resistencia de los titulados, para quienes la educación permanente significa el final de sus privilegios económicos y sociales. Si el acceso a los estudios que llevan al diploma resulta más fácil, aunque los estudios conserven el mismo nivel, el diploma pierde la singularidad que constituía su principal

(54) Sobre el problema de las aspiraciones populares, véase P. H. CHOMBART DE LAUWE (ed.): *Images de la Culture*, París, 1970. La distinción entre «necesidades-obligaciones» y «necesidades-aspiraciones» (pp. 22-23), las diferencias de objetivos según las clases sociales (p. 24), el círculo vicioso aspiraciones-condiciones de vida (p. 28), etc., son conceptos esenciales para la sociología de la educación permanente.

valor (55). Esto está perfectamente claro en el caso de las profesiones de élite, y sabemos cómo los médicos, abogados, ingenieros, agregados, se oponen de forma habitual a todo lo que podría poner en peligro la sacrosanta selección. Pero el diploma sobre el que se apoya en gran parte la jerarquía social actual interesa a un sector de la población mucho mayor de lo que se piensa normalmente. Hace falta en Francia una oposición para ser empleado de Correos, gendarme o funcionario numerario; de aquí que una masa considerable de la población sea solidaria al sistema existente; sin duda, muchos tendrían más posibilidades de ganar que de perder con la instauración de la educación permanente; sin embargo, en una sociedad basada en la inquietud, el miedo tiene generalmente más peso que la esperanza, y la mayoría ve más rápidamente lo poco que podrían perder que todo lo que podrían haber ganado.

Incluso los menos favorecidos consideran la escuela como la única oportunidad que les queda, si no a ellos mismos, al menos a sus hijos; la escuela se ha convertido un poco en la lotería del pobre; aunque sean pocos los que ganan, se conserva la ilusión de entrar en el número de los elegidos; y cualquier medida que se refiera a la escuela corre el riesgo de ser mal comprendida. Son los intelectuales de los países ricos o los pobres de los países subdesarrollados, por tanto países sin escuela, quienes acogen más fácilmente las ideas de Paul Freire o de Ivan Illich. No es muy seguro que inmediatamente las masas de los países industrializados se entusiasmen unánimemente por «una sociedad sin escuelas».

Por último, las burocracias políticas tienen que ser hostiles a una empresa que no solamente pondría en cuestión de manera continua el equilibrio de la pirámide social, sino que daría a los individuos y a las pequeñas comunidades la capacidad de controlar a sus dirigentes y, en último término, de prescindir de ellos. A excepción de la China maoísta de la revolución cultural, y aun ahí habría que considerarlo más detenidamente, no está claro qué Gobierno estaría dispuesto actualmente a entregar al pueblo las llaves del saber, de la información y, por consiguiente, del poder (56).

Parece, pues, que por el momento las fuerzas que se oponen a la instauración de una educación permanente llevan una clara ventaja sobre las fuerzas que podrían apoyarla.

EL DIVORCIO ENTRE LAS PROCLAMACIONES Y LAS REALIZACIONES

Así, pues, nos encontramos en una profunda contradicción. Por una parte cada vez es más evidente que la educación se encuentra en el centro del problema del desarrollo y de la supervivencia de la sociedad humana; también está muy claro que el sistema educativo actual es perfectamente inadecuado; y parece claro que la educación permanente es la llave de toda renovación y de todo progreso auténtico. Pero, por otra parte, la puesta en marcha de la educación permanente tropieza en la práctica con todo un sistema de interés adquirido. La situación es un poco la de una religión de la que todo el mundo proclama la excelencia, pero nadie quiere practicarla verdaderamente.

(55) M. MAURIRAS: «L'éducation permanente vue par un usager», *Education Permanente* (INFA), número 4, octubre-diciembre 1969, pp. 96 y 97.

(56) «A pesar de sus declaraciones, a las administraciones que están encargadas del Estado no les gusta la educación de adultos... Lo que hay que evitar a todo precio, es una masa de hombres y de mujeres que consideren la cosa pública como su asunto propio...», PAUL LENGREND en *International Review of Community Development*, núms. 17-18 (1967).

Es notable que el concepto de educación, que implica cambios radicales en todos los campos, obtenga, a pesar de todo, la unanimidad de las autoridades. A la educación permanente se han dedicado las tres últimas Conferencias generales de la UNESCO y constituye ahora una de las prioridades del programa de la Organización (57). El documento de base de la tercera Conferencia internacional sobre la educación de adultos celebrada en Tokio en julio-agosto de 1972 se titula: «La educación de adultos en el contexto de la educación permanente». La idea de la educación permanente es para el Informe Faure la «llave de la bóveda de la ciudad educativa» (58).

La OCDE y el Consejo de Europa organizan reuniones (59) y publican obras (60) sobre el tema de la educación permanente.

Los ministros de Educación rivalizan en elocuencia sobre el tema de la educación permanente (61). Todas las reformas recientes invocan en sus preámbulos el gran principio de la educación permanente.

En ninguna parte, sin embargo, a excepción quizá de China Popular (62), esta educación se ha llevado a cabo. Es significativo que la «retrospectiva internacional de la educación de adultos (Montreal 1960-Tokio 1972)», presentada en la Conferencia de Tokio (63), dedica su primer capítulo a la necesidad de la educación permanente y a la evolución de las ideas acerca de este problema desde 1960, mientras que los demás capítulos, que tienen relación con las realizaciones de la educación de adultos en el mundo en el curso de los diez últimos años, no hacen apenas alusión alguna a la educación permanente. Es cierto que las instituciones destinadas a la educación de adultos van multiplicándose y enriqueciéndose continuamente (64); pero todavía no se conoce ninguna tentativa seria de integrar la educación escolar y postescolar, la formación «regular» y los medios de comunicación de masas (65). Así lo escribe el editor de una colección de estudios publicados por Unesco sobre este problema: «A lo largo de los últimos años, el concepto de educación permanente ha conocido una progresión notable; lo que le falta todavía es que se traduzca en hechos» (66). La educación permanente sigue siendo «una esperanza» (67) por esto, sin duda, el problema de la educación permanente se plantea con tanta frecuencia en términos de prospectiva (68).

(57) Véase especialmente el documento de trabajo ED.C.C. OUT-ED. 68/5 del Comité de consulta internacional para la educación extraescolar (UNESCO 18-26, marzo 1968), la introducción del director general, RENE MAHEU, al *Projet de programme et de budget pour 1971-1972* (Unesco, 1970), el folleto del director general adjunto, sr. M. Adiseshish: *L'éducation permanente* (Unesco, 1970).

(58) E. FAURE (etc.): *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972, p. 205.

(59) OCDE, Conferencia sobre la Educación Permanente, Copenhague, 7 de julio de 1970. Consejo de Europa, Simposio sobre la Educación Permanente, Pont-à-Mousson, 11-17 enero 1972.

(60) OCDE (CERI): *Egalité devant l'éducation*, op. cit., París, 1971. Consejo de Europa: *Education permanente*, Strasbourg, 1970.

(61) Véase, por ejemplo, las intervenciones de E. FAURE (Francia) en la XVI Conferencia general de la Unesco (1968) y de O. PALME (Suecia) en la VI Conferencia de Ministros europeos de educación.

(62) JAN MYRDAL: *Report from a Chinese Village*, Penguin Books, 1970. HAN SUYIN, *China in the year 2000*, Penguin Books, 1967.

(63) Documento de referencia de la Conferencia de Tokio (25 julio-7 agosto 1972), Unesco-Confedad-4.

(64) Bibliografía en A. S. M. HELY, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes*, Unesco, 1963, y en las revistas especializadas: *Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse* (Unesco), *Education permanente* (INFA, Nancy), *Adult Education* (Londres).

(65) S. Rommiszowski, *art. cit.*, p. 60.

(66) *L'école et l'éducation permanente*, Unesco, 1972, p. 9.

(67) P. LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, 1970, p. 150.

(68) B. SCHWARTZ: «Réflexions prospectives sur l'éducation permanente», *Education permanente*, Conseil de l'Europe, 1970; H. HARTUNG, *Pour une éducation permanente*, París; *L'éducation permanente, tâche du XX^e siècle*, París, 1969, etc.

Tres artículos, firmados por P. LENGAND (1967), R. MAHEU (1968) y B. SCHWARTZ (1969) se titulan idénticamente: *Pour une éducation permanente*.

PANORAMA ACTUAL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

E. GONZALEZ GARCIA

Hablar o escribir sobre la importancia de la investigación es hoy algo tópico. Nadie duda de su papel preponderante. Tras el descubrimiento del método científico por Galileo, se ha ido imponiendo progresivamente la idea de que enseñar a investigar es, esencialmente, enseñar a pensar.

La ciencia nos ha habituado no sólo a «conocer» los hechos circundantes, sino a «pensar» bajo el horizonte de sus categorías, en una suerte de cientifismo, los propios fenómenos antropológicos.

De esta forma la investigación se presenta como una especie de «providencia» universal de la que pende la «esperanza» en el futuro de una cultura adjetivada como científica y tecnológica.

Si esto resulta cierto, como premisa general en todos los saberes y actividades humanas y como actitud mental que configure nuestra época, no lo es menos que determinados sectores prioritarios en las preocupaciones políticas y socioeconómicas actuales, tal es el caso de la educación, revisten especiales y a veces contrapuestas características que es necesario estudiar con algún detenimiento. Ciertamente las investigaciones educativas se han desarrollado con retraso —en cantidad, calidad y eficacia— no sólo respecto de las tecnológicas, sino incluso respecto de aquellas otras más próximas y específicas de las ciencias sociales. ¿Cómo explicar este hecho? ¿No ha acuciado la necesidad investigadora en el campo educativo? ¿A qué causas obedece? ¿Qué medidas se toman a nivel mundial y nacional para afrontar esta situación? A estas y otras cuestiones conexas vamos a intentar responder a continuación.

1. NECESIDAD DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Procede, ante todo, esclarecer que tratamos de la investigación «educativa» en sentido lato; el concepto, que no se identifica exclusivamente con el de investigación «pedagógica», sino que lo desborda ampliamente, incluyéndolo —eso sí— como la perspectiva central de complejo fenómeno educativo en el que también inciden otras muchas ciencias y saberes: la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la biología, la filosofía, etc.

Así entendido, el sector educativo ha cobrado un relieve sorprendente a escala mundial, convirtiéndose en la preocupación dominante de nuestra sociedad.

Hasta no hace muchos años, las partidas destinadas en los presupuestos estatales para instrucción pública venían consignadas bajo el epígrafe de «gastos» en educación. Hoy día, en cambio, se habla de «inversiones» en educación y se considera el «capital humano» como infraestructura condicionante del propio desarrollo económico (1).

(1) Ultimamente está en revisión la indiscutida «rentabilidad» de las inversiones educativas, no tanto por la naturaleza y objetivos del sector, cuanto por el anquilosamiento, retraso e inadecuación de muchos de los sistemas educacionales.

Las experiencias de los programas UNESCO mostraron claramente que las mismas inversiones económicas en países culturalmente subdesarrollados producían una rentabilidad mínima, desproporcionadamente inferior a aquellos otros con un nivel adecuado de instrucción. La actividad de la economía industrial, por su propia dinámica interna, demanda una mano de obra instruida y profesionalmente cualificada.

a) **Socioeconomía del saber**

Todos los futurólogos coinciden en que este vector de demanda social de educación continuará ascendiendo linealmente en la sociedad futura, a la que califican justamente como «sociedad del saber» (Learning Society). La explosión de conocimientos científicos y técnicos llevarán a una «economía del saber» que exigirán no sólo «saber», sino «saber utilizar el saber» (2). No bastará ya la espontánea habilidad natural de «listillo», los recursos del sentido común ni la fácil disponibilidad de un peonaje descualificado.

La nueva tecnología exigirá conocer su manejo (lecturas codificadas, programación, conocimientos técnicos especializados). Las profesiones tienden ya de forma inevitable a una más compleja cualificación instruccional, conducente a reconvertir, en frase gráfica de A. Toffler, el obrero de «mono azul» en trabajador intelectualizado de «cuello blanco». A este nivel serán analfabetos —«sordomudos culturales» les llama Gusdorf— los que aun sabiendo leer y escribir, no acierten a «situarse» responsablemente en las coordenadas complejas de un mundo transformado.

El reto para la educación es inmediato: los sistemas de enseñanza tendrán que disponerse a albergar un número mayor de estudiantes en demanda de niveles superiores, más variados y complejos, de formación.

¿Es esto posible, cuando la realidad presente de la enseñanza se presenta inviable, política, económica y pedagógicamente, precisamente por el fenómeno incipiente de la masificación? ¿Qué objetivos, métodos, criterios, técnicas y medios hay que establecer para hacer frente a esta nueva situación?

¡He aquí una urgente incógnita que demanda una sistemática y sostenida tarea de investigación educativa!

b) **Sociedad cambiante**

Pero no sólo desde las perspectivas socioeconómicas se destaca la creciente importancia de la educación como una pieza necesaria en el engranaje de las sociedades industrializadas (bien económico y de consumo), sino, sobre todo, desde las urgencias de una sociedad en cambio acelerado.

En frase gráfica de Louis Armand, «no se puede multiplicar el número de aviones y mantener una mentalidad de cocheros». Y es que la tecnología-motor principal del cambio— se alimenta a sí misma y hace posible una mayor cantidad de tecnología en una suerte de *Feed-back* continuado. Los nuevos inventos y las nuevas máquinas no son un simple efecto consecencial y neutro, sino causas de nuevas ideas renovadoras que invalidan las anteriores y llevan

(2) Seminario Internacional de Prospectiva. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1971, páginas 125 y ss., 165 y ss.

en sí mismas el germen reactivado de su inmediata superación (3). Las consecuencias se dejan sentir de inmediato en una sociedad embalada, que pronto vuelve caduco lo nuevo y crea expectativas ansiógenas de futuras novedades.

Esta situación está produciendo un distanciamiento progresivo entre la sociedad y los sistemas educativos, que, cargados de una pesada inercia, permanecen esencialmente anclados en planteamientos tradicionales, preindustriales y arcaicos, pensados para sociedades agrarias e inmovilistas (4).

La solución, para que el sistema educativo no vuelva las espaldas a la realidad y sirva las exigencias de la nueva sociedad, demanda el análisis y la investigación científica de los objetivos, métodos y medios a que ha de responder la educación dentro de la nueva estructura social. Cualquier otra salida improvisada supondría seguir dando palos de ciego en un terreno especialmente complejo y delicado.

La investigación educativa se inserta, necesariamente, en este contexto, como el principal mecanismo interno de innovación del sistema.

c) **Planificación social**

Finalmente, los planes de desarrollo económico y social en todos los países industrializados exigen una coherente clarificación de los medios y metas posibles que, por supuesto, afecta también al estudio y racionalización de los problemas educativos: una preocupación seria y sostenida por la investigación, la experimentación y la difusión es la condición inexcusable de un progreso sistemático de la educación, la cual representa a su vez el núcleo del fenómeno humano y el supuesto antropológico fundamental del desarrollo del hombre en cuanto hombre.

Ante tales premisas, bien podemos concluir que el sistema educativo que no investiga es un sistema muerto.

2. SITUACION ACTUAL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Paradójicamente, frente a la necesidad y frente a la urgencia de las investigaciones sistemáticas, requeridas por la creciente complejidad de la «empresa» educativa, resulta que el estado actual de la misma deja mucho que desear. Basta que observemos el porcentaje mínimo destinado a la investigación en los presupuestos del sector.

Si a esto añadimos que, en general, no sólo en España sino también en el extranjero, los recursos invertidos no han tenido la efectividad deseada, perfilaremos un cuadro aproximado de la situación.

a) **A nivel internacional**

Existen centenares de institutos de investigación educativa a través del mundo, millares de profesores especializados en educación y se publican un sinnúmero de libros, artículos de revistas y tesis doctorales sobre el asunto. El

(3) ALVIN TOFFER: *El «shock» del futuro*, Ed. Plaza, 1971, pp. 39 y ss.

(4) Véanse núms. 212-213 de la REVISTA DE EDUCACION, dedicados a la «Innovación Educativa». Febrero 1971.

rendimiento práctico de los esfuerzos de la investigación educativa no parece corresponder a los gastos y recursos humanos invertidos. En el plano teórico se han movido muchas ideas..., pero tenemos pocos resultados a nivel científico.

En el plano práctico lo que ha sido "descubierto" no ha sido aplicado, o lo fue de manera incompleta, desordenada y con mucha lentitud» (5). Una encuesta, llevada a cabo por el Congreso de Estados Unidos en 1966, señaló que las innovaciones en educación tardaban cerca de treinta años en aplicarse en las aulas, mientras que la innovación en otros campos, verbigracia, en medicina, se adoptaban y difundían a nivel mundial en dos o tres años (6).

En todos los organismos internacionales se ha tomado conciencia de la urgencia y necesidad de dictar las medidas oportunas para coordinar, a nivel nacional y supranacional, las investigaciones en materia educativa. Respondiendo a esta preocupación, se creó en enero del 62, como órgano intergubernamental para la cooperación en el campo de la educación, el «Consejo Cultural» del Consejo de Europa, al cual pertenece España, junto con una veintena más de países. Entre ellos se viene estableciendo una puesta en común, regular y coordinada, de las investigaciones educativas (7). En el Primer Coloquio Europeo de Directores de Institutos de Investigación, organizado en Londres en 1971 por el Comité del Consejo de Europa, se puso de relieve la oportunidad de estudiar el diseño y perspectivas de la carrera de investigador en el dominio de la educación. Seis gobiernos, en el otoño de 1972, designaron expertos para formar el grupo de trabajo encargado de indagar las características y las lagunas actuales de la formación de investigadores en materia educativa en el ámbito europeo, junto con las necesidades más urgentes de cara a un futuro inmediato.

Los participantes se centraron en la formación del investigador al constatar que los más graves inconvenientes, que afectan a la investigación pedagógica, no son sólo económicos, sino también consecuencia de la penuria del personal cualificado y experimentado en este terreno.

El ponente sueco del citado coloquio, profesor Kjell Härnqvist, de la Universidad de Goteborg, hizo hincapié en la información del personal investigador, pues «una mala investigación efectuada con créditos suficientes es aún más perjudicial para el porvenir de la investigación educativa que la falta de investigación» (8). El Consejo publicará en 1974 una obra con los resultados y reco-

(5) *Organización de la Investigación Científica para el Desarrollo de la Educación*, p. 2. Documento Sección de Investigación. CENIDE. Madrid, 1970.

(6) ISMAEL ESCOBAR: «La Ciencia transforma la metodología de la enseñanza», *Rev. La Educación*, número 48, diciembre 1967.

(7) No sólo se ha ocupado el Consejo Cultural del Consejo de Europa de la coordinación de investigaciones en cuanto tales, sino que se halla empeñado en la tarea de coproducción de filmes educativos programados para que puedan ser utilizados por los países colaboradores, disponiendo todos de las producciones de cada uno y multiplicando así las posibilidades de utilización de un material audiovisual, que de otra forma sería inasequible económica y técnicamente. Vide J. CAMPILLO, «El Consejo de Europa y la coproducción de filmes educativos», *Rev. Edutec*, núm. 1, diciembre 1973, pp. 14 y ss.

(8) Council of Europe, 11065/DECS/6. Strasbourg, 17 de octubre de 1973. Para una detallada referencia de la investigación en Europa, véase la *British Society for Research into Higher Education*, editada durante 1973 en Londres bajo los auspicios del Consejo de Europa.

Asimismo dentro de los organismos internacionales a los que pertenece nuestro país, es obligado a referirnos a la labor de la OCDE en materia de investigación educativa. En el seno de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo se creó en junio de 1968 el CERI. (Centre for Educational Research and Innovation), especialmente dedicado a promover el desarrollo de la investigación, de la experimentación y de la cooperación en el campo pedagógico. El programa de trabajo para 1974 del CERI se centra en torno a tres grandes sectores:

a) «Investigación sobre las relaciones entre educación y sociedad». En este apartado se incluyen proyectos acerca de Educación Preescolar, Educación Recurrente, Funciones y nuestras estructuras de la escuela, y finalmente el Programa internacional para las ciencias del aprendizaje.

mendaciones finales del grupo de trabajo, sumamente útiles para la futura reorganización de la investigación educativa en Europa.

b) La situación en España

En nuestro país la tradicional ausencia de una investigación operacional en materia educativa ha sido, sin duda, la gran responsable del inmovilismo de los métodos de enseñanza y de su falta de flexibilidad para incorporar las innovaciones que demandaba una sociedad cambiante.

El Libro Blanco puso de relieve la ausencia de sistemas coordinados de investigación, experimentación y difusión que proyectasen, de forma continuada en el sistema, un fermento renovador.

Consciente de la vocación prospectiva de toda tarea educativa—educar es esencialmente preparar él y para el futuro—la Ley General de Educación hace de la actualización y de la reforma permanente una obligación jurídica expresa. Bajo esta perspectiva surgió la red ICES-CENIDE y los Planes Nacionales de Investigación (9). Hasta el momento se han realizado los tres primeros Planes programados a nivel nacional, si bien con resultados desiguales. De casi un centenar de proyectos ultimados o en curso de realización se deducen varias conclusiones, en orden a valorar los intereses dominantes en la investigación pedagógica de los ICEs, así como la calidad y cantidad de sus logros.

1.º Intereses dominantes

Por niveles educativos, ocupan el primer puesto las preocupaciones por la Enseñanza General Básica. Evidentemente, las investigaciones responden a los problemas planteados por la implantación progresiva de la reforma, y acusan los puntos más conflictivos y necesitados de un estudio controlado. Asimismo, evidencian la convicción generalizada de que la calidad y orientación de la enseñanza básica juega un papel dominante en la evolución futura del sistema.

He aquí unos cuantos títulos orientadores de las investigaciones de los ICEs, en este nivel:

- «Ensayos de pedagogía institucional», «Coordinación horizontal y vertical de los estudios de Ciencias en la EGB y en el BUP», «Preparación de cuestionarios y textos programados», «Procedimientos para el des-

b) «Desarrollo e Intercambio de innovaciones concernientes al proceso de enseñanzas y aprendizaje». En este aspecto el CERI, dada la alta multiplicidad de proyectos se ha propuesto tres objetivos:

- Terminación o descentralización de proyectos ya existentes acerca de Programas de estudio, Sistemas multimedia, Microenseñanza, etc.
- Nuevos trabajos sobre programas de estudio de cara a la constante revolución de las estructuras de la vida.
- Elaboración de programas de estudio de la enseñanza superior.

c) «Refuerzo de las disposiciones nacionales e internacionales concernientes a la innovación en materia de enseñanza». Así, por ejemplo, los temas de Creatividad en la escuela y el Proyecto Mediterráneo para la innovación en la enseñanza.

(9) Los ICEs se crearon por Decreto de 24 de julio del 69, con la misión expresa de promover y realizar la «investigación activa en el dominio de las Ciencias de la Educación». Igualmente al CENIDE se le asignaba la misión complementaria de «coordinar los Planes de Investigación de los ICEs formulando un Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación que evite la duplicación de esfuerzos y asegure un orden concreto de prioridades» (Orden ministerial de 28 de noviembre de 1969).

arrollo de métodos activos», «Técnicas de globalización de contenidos en el segundo ciclo», «La creatividad en la Educación General Básica», «Continuidad lógica y evolutiva en los programas de Ciencias Naturales», «Investigación prospectiva sobre profesorado», «Publicidad y enseñanza», «Planificación Escolar de varias provincias», «Posibilidades de coeducación entre normales y subnormales», «Formación de Directivos de Colegios Nacionales», «Diseños de organización y funcionamiento de Centros Experimentales», etc.

A continuación, por orden cuantitativo descendente, se distribuyen en porcentajes equivalentes los esfuerzos en torno al BUP, Formación del Profesorado, Problemas universitarios y Formación Profesional. Véanse a título de ejemplo los proyectos siguientes:

— Bachillerato:

«Encuesta a Profesores de Religión de Bachillerato en España», «Evaluación de experiencias en el Curso de Orientación Universitaria», «Continuidad lógica y evolutiva de Ciencias Naturales y Química en el BUP», «Sistemas objetivos de evaluación», «La acción tutorial en Bachillerato y COU»...

— Formación del Profesorado:

«Autocrítica de técnicas y contenidos en la Formación del Profesorado», «Utilización del ordenador en la formación de Profesores», «Microenseñanza y teleobservación», «Evaluación de los distintos tipos de formación del profesorado»...

— Problemas universitarios:

«Cálculo de costes unitarios para la planificación educativa española en Centros Universitarios», «Estudios sociológicos de varias Universidades», «Técnicas de trabajo cooperativo en la Universidad», «Estudios objetivos de los problemas académicos de los universitarios», «Dirección gerencial de la Universidad», «Conocimientos y actitudes necesarias para el acceso a la Universidad»...

— Formación Profesional:

«Nuevas profesiones y nuevos currícula», «Necesidades cuantitativas de profesores de Formación Profesional», «Medios Audiovisuales en la enseñanza del francés»...

Menor atención investigadora han atraído los niveles *preescolares* y los sectores de Educación Especial y Educación Permanente.

Una rápida alusión a la clasificación de las investigaciones por «problemática» y a las «ciencias» respectivas nos permitirá completar el cuadro de las preferencias investigadoras y de la demanda social en educación durante los tres últimos años.

Atención preferente han tenido los problemas suscitados por la Planificación educativa, Metodología didáctica y Programación.

Le siguen, en número sensiblemente inferior, los proyectos sobre Financiación y Administración de la Educación, Tecnología e Innovaciones al servicio de la educación, y Prospectiva.

Finalmente, por «Ciencias» ocupan el primer puesto los estudios sobre Pedagogía y Didáctica, siguiendo, en orden decreciente, las investigaciones de

Psicología, Sociología, y Economía de la Educación. En la lista no aparecen directamente representados los campos de la Antropología, Biología, Fisiología, ni Filosofía de la Educación.

2.º *Resultados*

No es fácil valorar, ni siquiera describir, los frutos de una labor investigadora que exige siempre, por su propia índole, una perspectiva a largo plazo. Sin embargo, de acuerdo con los informes de la Comisión de Investigación, del *consensus* expresado por el Patronato del CENIDE y de las memorias de progreso o finales se pueden inferir ya una serie de conclusiones.

Sin duda, de carácter claramente positivo resulta la creación de un «clima» propicio a nivel nacional para la investigación sistemática en el campo educativo. Se han sustituido los clásicos «estudios» parciales y aislados, tan conaturales en nuestros inveterados hábitos individualistas, por una concepción basada en la cooperación, la coordinación y la interdisciplinariedad. Por primera vez en España, se movilizó un gran potencial humano (más de 200 investigadores en el I Plan) ocupado específicamente por estos temas tradicionalmente olvidados. Se ha empezado a imponer un común «lenguaje» científico superador de los vicios retóricos que vienen lastrando la investigación pedagógica, convirtiéndola muchas veces en disertaciones, ensayos y tesinas inverificables e inoperantes.

A la creación de esta incipiente infraestructura de la investigación educativa centrada en cada Universidad, hay que añadir algunos resultados concretos y unas cuantas experiencias generalizables, que ciertamente están todavía en período de difusión.

En el aspecto negativo destaca la desconexión entre la investigación y la puesta en marcha de la Reforma; es decir, ha faltado la coordinación necesaria entre investigadores, administradores y docentes.

Muchos proyectos, a causa de la disminución o retraso de las cantidades inicialmente presupuestadas, aparecen inconclusos y desiguales. Otros, faltos del enlace investigación-experimentación, se quedan en el plano puramente teórico, a nivel de meras hipótesis. Finalmente, no pocos adolecen de los vicios que antes denunciábamos: exceso de retoricismo o puro «aparato» técnico inservible; en ambos casos extremos con la consiguiente merma de resultados operativos.

3. CAUSAS DEL RETRASO Y DISFUNCIONALIDAD DE LA INVESTIGACION EN EL SECTOR EDUCATIVO

Informes de Organismos Nacionales e Internacionales, han señalado reiteradamente los escollos con los que tropieza la investigación educativa. Subrayemos los más significativos:

a) **Razones económicas**

Las inversiones del propio sector educativo en investigación son desproporcionalmente exiguas en comparación con los sectores más avanzados, por ejemplo los tecnológicos (10).

(10) Informes a la Comisión de Investigación de los señores Moneo y Jiménez Blanco (8 de junio de 1973).

En 1967, el director general de la UNESCO, indicaba en la «Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación», reunida en Williamsburg, que por lo menos el 2 por 100 del presupuesto de la educación debía ser reservado a la investigación. Evidentemente, en nuestro país estamos muy lejos de poder alcanzar esta meta.

Condicionados por tales limitaciones económicas, los planes se proyectan y presupuestan a corto plazo. Aún así, en años pasados, ha habido notables retrasos y disminuciones respecto a las cantidades presupuestadas que explican en buena medida los efectos negativos de la investigación de los ICEs: dificultad en la creación y mantenimiento de equipos permanentes de investigadores, retraso del trabajo programado, y como consecuencia, una investigación científicamente disminuida y económicamente cara.

b) Razones socio-políticas

La peculiar naturaleza de la educación, síntesis de teoría y práctica, se inscribe en un contexto socio-político más amplio, de textura poco científica, y en consecuencia, difícilmente predecible. La educación, ciencia humana si las hay, sigue en todos los países vinculada a ideologías, intereses y opiniones, a situaciones concretas histórico-culturales que, en un determinado momento, les señalan unos u otros objetivos. La historia de la educación se entiende sólo en función de presiones sociales, *consensus* políticos y sistemas ideológicos, difíciles de conocer y evaluar objetivamente. De aquí que no se le pueda pedir a la investigación pedagógica los mismos resultados de que dan muestra los sectores de la tecnología y la industria, con una experiencia y una infraestructura de métodos, medios y organización enormemente más rica.

Sigue siendo cierto que la baza educadora se juega entre personas que se mueven por reglas y valores-fines y que, en todo caso, obligan al científico a admitir como postulado del sistema la hipótesis básica de la libertad.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

a) La investigación educativa necesita, ante todo, una gran dosis de confianza y crédito social, que le permita romper la trampa que la encierra en un círculo vicioso: no obtiene el rendimiento deseado por falta de recursos, y faltan recursos por su insegura rentabilidad. Potenciar la investigación pedagógica es, ante todo, creer en ella.

b) Aceptar y reconocer las posibilidades y las limitaciones de los métodos de investigación en las Ciencias Sociales: ni el papanatismo a ultranza de los deterministas, que creen que es únicamente válido en educación lo prede-terminable por el aparato matemático-estadístico; ni el verbalismo retoricista de los estudios puramente teóricos con pretensión pragmática. En ambos casos se llega a la esterilidad; unos, por desconocimiento de los supuestos antropológicos implícitos, que les llevan a quedarse satisfechos en un puro formalismo metodológico de apariencia «científica» (11); otros, por la trivialidad consonante de unas hipótesis que permanecen inverificables.

(11) «Sin Filosofía directriz la investigación educativa no es más que fría técnica. Se educa en función de un fin...; es a la Filosofía a la que concierne señalar un objetivo a la educación y coordinar los medios que se emplean.» (GILBERT DE LANDSHEERE: *La investigación pedagógica*, Ed. Estrada, Buenos Aires, 1971; pp. XXI y ss.)

c) La investigación educativa debe ser fundamentalmente interdisciplinar (12). Si toda labor investigadora es, por definición, tarea de vanguardia que se asoma a las fronteras insulares de cada ciencia para explorar el *hinterland* desconocido, colindante con otras parcelas del saber, en el caso de la educación—cuyos condicionamientos sociales hemos puesto de relieve— esta actividad resulta, a mayor abundamiento, necesariamente multidireccional. La complejidad del fenómeno educativo exige un acercamiento interdisciplinar sistemático. Es urgente que especialistas en diversas ciencias aborden la educación cada uno desde sus peculiares perspectivas metodológicas. No sólo las ciencias del comportamiento individual y social, sino también la Economía, la Filosofía y la Biología *de la Educación* tienen la palabra en este campo. La Pedagogía, y en especial, la reciente Antropología de la educación sólo pueden desarrollarse eficazmente coordinando tales resultados.

d) Potenciar la organización sistemática de la investigación a nivel nacional.

Ya hemos visto que hay millares de especialistas—los docentes, especialmente los de rango universitario—, decenas de Institutos de Investigación repartidos por varias latitudes. Sin embargo, los esfuerzos son dispersos y aislados; no empieza uno donde termina el otro. Tal vez un mismo trabajo se repite, innecesariamente, de forma paralela en distintos lugares. Falta la coordinación y difusión de resultados, así como la coordinada aplicación de los mismos para que lleguen a tomar cuerpo efectivo en la cotidiana realidad del aula.

En este sentido, la reciente conversión del CENIDE en organismo autónomo (13), puede y debe potenciar, más libre de condicionamientos burocráticos, la coordinación a nivel nacional y los programas de una investigación específica.

e) Finalmente, antes de sembrar la preocupación investigadora en la sociedad empecemos por los centros docentes de todos los niveles. Hasta ahora la enseñanza repetitiva y libresca no estimulaba el espíritu de búsqueda ni la capacidad creadora. El progresivo auge de los métodos activos e individualizados actuales debe ser portador de esta nueva actitud que en el fondo identifica «aprender a pensar» con «aprender a investigar» (14).

(12) JACQUES BOUSQUET: *La interdisciplinariedad de la investigación educativa*, Seminario Iberoamericano de Educación, Madrid, octubre 1970, FRANÇOIS RUSSO: «La pluridisciplinariedad», *Rev. Razón y Fe*, núm. 905, junio 1973.

(13) Decreto 750/1974, de 7 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE).

(14) JEAN PIAGET: *Où va l'éducation*, caps. IV y V, Unesco, París, 1972.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

En el artículo, que a continuación reproducimos, Gumersindo de Azcárate nos habla de Costa; de un Costa ya desaparecido y de unas exigencias que, planteadas decenios antes, permanecen tan radicalmente insatisfechas como en vida del aragonés. Azcárate, que destacaba con fuerza la importancia de las instancias intermedias en la vida de la sociedad—de la cual el Estado era un organismo más—, nos plantea la supervivencia de Costa cuando la sociedad española, satisfechas las reformas pendientes, camine en sentido europeo. Pero quien nos habla es, precisamente, el ausente. Y nos habla de un incremento cuantitativo de las escuelas y los maestros; de una formación adecuada, renovada, de estos últimos y, lo que es más importante, de una extensión de la cultura a las clases sociales ausentes de la misma: las de la blusa y calzón corto. Todo ello con la visión de que la educación es llave importante en la regeneración de una sociedad atrasada.

Costa es uno de los autores más reclamados por muy diversas corrientes de nuestro pensamiento político. De su «Doble llave al sepulcro del Cid», de su europeísmo frente al africanismo o de su petición de «un cirujano de hierro», han brotado armas de distinta concepción. Cumplidora de muchas peticiones costistas se va a autoconsiderar la dictadura de Primo de Rivera y al costismo acudirán los que intenten reformar el campo en sentido colectivista, de ese colectivismo agrario que cuenta con larga tradición desde Vives a Flórez Estrada, estudiado por el propio Costa. Y ello, por la inevitable ambigüedad que caracteriza al regeneracionismo español, inevitable porque las protestas y las propuestas de reformas técnicas no se condensaban en un programa político concreto y coherente, que, en cuanto alternativa a la Restauración, no se daba sino fuera de la misma. De ahí que Costa haya sido considerado como «arbitrista», «jacobinista agrario» o «prefascista *avant-la-lettre*», sin ser con ello exhaustivos. No hay que olvidar que muchos «termidorianos» surgieron de las filas mismas del jacobinismo y que fue entre los antiguos jacobinos donde Bonaparte, primero cónsul y emperador más tarde de los franceses, encontró sus más fieles servidores. Por otra parte, si algo no es un programa político es el «arbitrismo», que, en el caso regeneracionista, sería un grito de protesta más o menos desesperado ante una situación desesperante.

Situación desesperante, dramática, la descrita en materia educativa por Luzuriaga en documentadísimos artículos sobre el analfabetismo en España publicados el mismo año de 1920 en el BILE. Un país que en 1910 cuenta con

el 50,2 por 100 de su población en estado analfabeto, con un 60 por 100 en los ámbitos rurales y un 48 por 100 en los urbanos, con una irrisoria disminución del 16,17 por 100 en los cincuenta años anteriores. Las voces que en la prensa, en los mítines y en los órganos de representación se levantan en demanda de una imprescindible curación de los «males de la Patria» no van a encontrar debido eco en las estructuras políticas, perdidas las más de las veces en el círculo de aquellos que ya se han dicho y escuchado las mismas cosas. Será el propio Costa quien escriba: «Basta ya de ser relojes de repetición despertando a sordos. Basta ya de solicitudes. Y basta también de programas. Veinticinco años de pedir son ya demasiado pedir. Y la cuestión no es ya de programa, sino de acción. Nos duelen los labios de haberlos hecho trabajar y las manos de haber holgado tanto.»

Adolfo Posada publica en 1908 en el *Heraldo de Madrid*, con el título «La llave de la Despensa», un artículo en el que analiza el significado de «Despensa» y «Escuela». Para Posada la fórmula de Costa puede reducirse a una sola palabra: la Escuela, «no porque crea que la Despensa no importe; hay que vivir; lo primero y lo... tercero es vivir. No lo pongo en duda. Pero la Despensa es «imposible». No hay modo de abrirla convenientemente sin la Escuela. También yo me lancé a dar una fórmula: la Escuela es la LLAVE de la Despensa».

Pero esa llave, peligrosa llave, estaba extramuros de las estructuras del poder político y extramuros de ellos mismos. Por mucho que repitiesen, los relojes no iban a ser escuchados por los sordos. Ante los cerrojos que impedían la apertura de la puerta, inutilizando la llave, no había otra alternativa que derribarla. Y esto, qué duda cabe, era un programa político.

EDUCACION Y ENSEÑANZA SEGUN COSTA * (1)

GUMERSINDO DE AZCARATE

Presidente que fue de esta Institución

Una de las mayores preocupaciones de Costa fue la cuestión pedagógica.

Mas para hablar de sus ideas respecto de ella, ¿qué mejor cosa puedo hacer yo que acudir a la hermosa conferencia que sobre este tema dio en la Sociedad «El Sitio», de Bilbao, el 12 de febrero de 1912 el señor Cossío, que fue su compañero en la Universidad y en la Institución Libre de Enseñanza?

Comenzaba diciendo el señor Cossío: «Voy a hablar de la obra pedagógica de Costa, notadlo bien, de la obra, no de la persona, porque, si yo me lanzase a hablar de la persona, temería que aquel grande espíritu, mi íntimo amigo del alma, se levantase para decirme que venía aquí a prostituir toda su educación y toda su enseñanza; que dejase tranquila la persona, porque a él y a mí nos habían enseñado nuestros comunes y venerados maestros que la persona no debe tratarse, y que lo que importa es tratar y hablar de las cosas. Y así, en efecto, el primer ejemplo educador que todos debemos aprender de esta gran figura, ha sido la protesta contra uno de los vicios más terribles que corroen el carácter nacional: el del subjetivismo de la personalidad. Jamás pensó Costa en sí mismo, no pensó en su persona, no pensó más que en las cosas, y por esto no puedo ni debo hablar yo ahora más que de las cosas y de la obra de Costa. Su carácter fue tan impersonal por haberse formado precisamente en la generación más impersonal de educadores que ha habido modernamente en España: la de la segunda mitad del pasado siglo, la llamada krausista. Costa era esencialmente krausista, proviniendo principalmente de aquella fuente que brotó del austero y noble espíritu de don Julián Sanz del Río. Significaba aquella tendencia un profundo sentido ético y afirmaba que no podían separarse jamás las ideas del hecho. Entre el conocimiento y la vida tenía que haber, más que una perfecta asociación, una unidad perfecta; la conducta habrá de ser siempre reflejo fiel de las ideas, y esta fue, sin duda, la más grande enseñanza que Costa aprendió de aquella pléyade de pensadores, entre los cuales tomó pronto el puesto que merecía, y la que nos ha legado también como un ejemplo. Costa era esencialmente un trabajador noche y día, y yo tuve la suerte de aprender de él en la Universidad, a su lado —dice el señor Cossío—, pues, aunque de menor edad que él, condiscípulo fui de Costa, y a él debo la ocasión del estímulo espiritual más profundo que he tenido en mi vida.» Costa fue, y a esto se alude, quien llevó a Cossío a Giner de los Ríos.

Costa se movía siempre, y como pocos, en aquella esfera en que todos somos educadores con nuestro propio ejemplo; pero, además, ha sido un admirable educador desde el punto de vista político, es decir, ha sido un formidable inquietador de multitudes. Y él es el que ha llevado a su grado

* Publicado en el Boletín Oficial de la Institución Libre de Enseñanza núm. 720. Madrid, 31 de marzo de 1920.

(1) Este artículo forma parte de la «Necrología del Sr. D. Joaquín Costa Martínez», escrita por encargo de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas por el Sr. D. Gumersindo de Azcárate y Menéndez, y leída por el Sr. D. Adolfo G. Posada en las sesiones de 9 y 16 de abril y 21 de mayo de 1918. Acaba de publicarse por dicha Academia.

máximo en nuestro país aquella gran concepción de que los pueblos se educan por los pueblos y por las ideas de los pueblos. Pero fue también, por último, educador en otra esfera, en la más específica: como maestro de escuela, dando enseñanza y a la vez elaborando y produciendo todas sus ideas personales sobre la educación y la escuela. Porque Costa ha querido ser siempre maestro, y tal vez no ha querido ser nunca en el fondo de su alma otra cosa; y, ¡oh crueldad del destino y de los hombres!, sus contemporáneos no le dejaron serlo.

Tres veces intentó ser maestro en la Universidad. Hizo para ello pruebas maravillosas en eso que se llama oposiciones. Tres hizo: una a Historia de España y otras dos a Derecho político. No pudo ser profesor ni de lo uno ni de lo otro. En ambas disciplinas deja un reguero de luz para la ciencia y la conciencia nacionales. ¿Qué han dejado sus afortunados competidores? La injusticia no amenguó en un átomo el fervor y la potencia de trabajo de Costa, pero hirió para siempre su vida. Costa quiso también ser político —dice Cossío— y tampoco le han dejado serlo, porque cuando, a fuerza de su trabajo, se ha impuesto a la conciencia nacional por sus obras históricas, por sus obras de Derecho y por su misma fecunda, inagotable acción social, era tarde para que Costa pudiera ser político, y era tarde porque había experimentado su espíritu una evolución que le hacía tener los dos pies en el porvenir, y nadie que tenga los dos pies en el porvenir puede ser político.

Costa fue maestro en la Institución Libre de Enseñanza, a cuya fundación contribuyó con todas sus fuerzas, siendo uno de los que más han contribuido a forjar todos sus principios y todas sus ideas pedagógicas. La característica de Costa, según el señor Cossío, no ha sido la teoría, la concepción que debe preceder a la realización educadora; no ha sido la experiencia, que lleva igualmente al método; no ha sido ni siquiera el proceso, relativo a los medios; ha sido el último pormenor en que viene a determinarse la idea, el proceso, el método; ha sido el material que debe utilizarse para la enseñanza. Esta es la característica de la primera fase del pensamiento pedagógico de Costa.

El material que tenemos para la educación del conocimiento, dice el señor Cossío, no puede ser más que éste: la realidad misma y la imagen de la realidad. Esta imagen de la realidad llega, en último término, a convertirse en algo abstracto, o sea, los símbolos que nosotros mismos creamos para comunicarnos la esencia, el substrátum de las cosas. El predominio de este símbolo, la palabra, caracteriza como material de enseñanza todo un período de la historia de la educación. En el Renacimiento no se pasa de las palabras a las cosas, sino a sus imágenes. Las cosas como material de enseñanza es una conquista del siglo XVIII. Pero no se ha concluido con obtener la cosa, ¿qué es lo que falta? La atmósfera, el ambiente, la cosa tomada en su propio medio; la realidad misma. Este es el último paso. Sí; hay algo más que la realidad mediatizada en la escuela. No hay que separar las cosas de su todo; ni hay que esperarlas, sino ir a buscarlas donde se dan naturalmente o donde se encuentran. Este es el último paso que corresponde al siglo XIX, y el que caracteriza la pedagogía de la escuela de Costa.

En el Congreso pedagógico del año 1882, Costa presentó su fórmula, hablando en nombre y delegación de la Institución Libre de Enseñanza, y no habló de teorías, de métodos ni de procesos; habló de esto que digo, de la escuela viva, de las excursiones escolares, de la escuela en actividad, de la escuela en el mundo; de la escuela fuera de la escuela. «La escuela —dice Costa— se mantiene sobre el mismo pie, conserva la misma organización que venía teniendo desde los días de Quintiliano, sin que la ciencia moderna haya

hecho otra cosa que agregarle, por vía de adherente, por vía de accesorio, para hacer su acción más eficaz, las excursiones instructivas, los museos escolares y las lecciones de cosas. El antiguo concepto de la escuela no se aviene ya con los nuevos métodos que la ciencia proclama y la experiencia acredita; hay que invertir los términos; eso que consideran como procedimientos auxiliares, las lecciones de cosas y, por tanto, las excursiones instructivas, debe ser el todo; hay que ir a la secularización total, absoluta, de la antigua escuela, hasta arrancarla de su cimiento y aventar sus escombros por todo el territorio; que todo el territorio debe ser escuela mientras no pueda serlo todo el planeta. Si la escuela ha de cumplir la noble misión que le tiene encomendada nuestro siglo, si ha de labrar el espíritu de las nuevas generaciones para darle el temple que requieren las reñidas contiendas del siglo, no puede encerrarse entre cuatro paredes, no puede constituirse en un invernadero donde vegetan los niños como plantas aisladas, en una semioscuridad misteriosa, fija perennemente la vista en el termómetro, extraños a las palpitaciones de la vida social y a los grandes problemas de nuestro tiempo, y tiene que actuar al aire libre, tiene que aspirar la vida a raudales, difundándose como la sangre por todos los conductos y arterias del organismo social; no ha de representarse por un sencillo plano, sino por el mapa de España, teniendo por confines las playas del mar, por techumbre el cielo, por material de enseñanza cuanto posee y ha atesorado en la serie de los siglos la Humanidad, abriendo cátedra en la plaza pública, en el campo, en la mina, en el taller, en el buque, en el templo, en el *mitin*, en el Tribunal, en el Congreso, en el museo, allí donde la Sociedad se congrega para pensar, para orar, para discutir, para trabajar, para realizar esto que constituye el fin último de la Humanidad en la tierra: el desenvolvimiento indefinido de nuestra esencia, el triunfo definitivo del bien sobre el mal, y el ascencimiento perpetuo del alma hacia Dios.»

Trabajo manual, ejercicios prácticos, juegos, museos, coeducación, como en el extranjero, etc., son cosas todas que al lado de aquella idea central de la escuela en la vida, pidió y siguió pidiendo siempre Costa desde su primera actuación pedagógica. Ya empezaba la europeización contra el africanismo.

La segunda etapa de Costa, en que actúa como educador político, empieza, según Cossío, en 1883, en el Congreso de Geografía comercial. Hacía falta, dice, un ideal común, un ideal patrio, y Costa fue a buscarlo en las entrañas de la tradición y de la raza. Costa supo formularlo, y a su iniciativa se debe la única eficacia de este ideal común que en la época moderna hemos logrado: la adquisición de territorio en Africa. Querer participar, decía Costa, en la política europea, para una nación como la nuestra, no puede ser sino buscando territorio colonial, conforme han hecho Francia, Bélgica y Alemania. Su maravilloso discurso de resumen en aquel Congreso, discurso que pronunció, porque hombres en la plenitud de las responsabilidades y de altura de Cánovas y de Moret... no lo hicieron en el programa más vivo, más noble y elocuente de los problemas que entraña la educación política y el despertar de un ideal público en nuestro pueblo.

No seguiré más en esta parte de su estudio a Cossío, y entraré con él en la tercera y última fase de la actividad pedagógica de Costa. Surge ésta con el desastre nacional de 1898, y aparece entonces Costa de la manera que todo el mundo ha dicho: como el Fichte aragonés, englobando sintéticamente en una más unitaria y trascendental concepción educadora las dos fórmulas anteriores: la pedagógica y la política, tomando ambas superior alcance y

amplitud de horizonte. Dejémosle hablar, y oigámosle, que es lo esencial, en sus pasajes más fundamentales.

En el mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón se dedicó interés especial a este asunto. Decía este mensaje: «Si el mal presente es consecuencia de la corrupción general, de la degradación común en que todos nos hallamos sumidos, a la nación, degenerada como está, no se la puede llevar a una vida nueva sino por medio de una completa regeneración. Esto sólo podemos alcanzarlo, y es con lo único que podemos contar, por medio de una nueva educación, de una educación nacional, una educación moral y patriótica, universal, real y efectivamente obligatoria, que transforme y purifique al individuo, a la sociedad y al pueblo.»

Para esto proponía, por ser lo primero y más urgente en todos los órdenes de la enseñanza, la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo; hacer la reforma pensando tan sólo en hacer lo que hacen otros pueblos, gastar muchísimo más dinero del que ahora se gasta en la primera enseñanza y en la popular de artes y oficios, y en la segunda y superior gastar algo más; pero, sobre todo, administrar mejor lo actual; acabar con la eterna lucha de partidos políticos y religiosa, debiendo ser la base de concordia la neutralización de la enseñanza pública en todos sus grados.

En escritos de aquella época ha repetido constantemente estos conceptos: «La escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española; son la nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda reconquista que se nos impone, harto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el Africa nos ha invadido ahora, y lo que hay que expulsar no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir.»

Costa repitió hasta la saciedad que la mitad del problema español está en la escuela y la otra mitad en la despensa. «Hay —decía— que rehacer al español; acaso dijéramos mejor, hacerlo. Y la actual escuela no responde, ni remotamente, a la tal necesidad. Urge refundirla y reformarla, convirtiendo a esta obra redentora las escasas energías sociales con que pueden contar los gobernantes y sus auxiliares. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son hombres, y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de la iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto, la restauración del organismo corporal, tan decaída por falta del aseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de la alimentación; tal debe ser, en aquello que corresponda a los medios, el objetivo de la escuela nueva. Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el Magisterio, elevar la condición del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador; imponer a su carrera otras condiciones que las que en su estado actual de abatimiento pueden exigirse.»

Hay que insistir, sobre todo, en que en esta última época el punto central para Costa consiste en afirmar que no hay más salvación en la escuela que la reforma del maestro. «Hagamos —repite— o promovamos una revolución en el presupuesto de la nación que permita gastar en un breve plazo 150 millones en edificar escuelas y otros 150 en formar maestros, y el doble siquiera en fomentar la construcción mediante caminos, obras hidráulicas, puertos comunales, enseñanza técnica, etc. La europeización es, pues, la última forma de

Costa. El Africa, según él, ha vuelto a invadirnos espiritualmente, y es preciso expulsarla de nuestro suelo. «Todo español —concluye— está obligado a defender la patria con los libros en la mano.»

La oligarquía y caciquismo, ¿qué representan sino la afirmación escueta de la aflictiva mentira en que vivimos en las dos fundamentales épocas de la vida social: el régimen de gobierno en que la libertad es una farsa, y el económico en que es otra farsa el presupuesto?

La europeización de Costa puso de relieve la famosa frase: «Doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar.» Y como lleva consigo una trascendental concepción educadora, volvió sobre ella para que no cupieran falsas interpretaciones, en un famoso discurso, que pronunció en los juegos florales de Zaragoza. Decía lo siguiente: «Hace tres años, en un mensaje de la Cámara Agrícola del Alto Aragón al país, que ha alcanzado cierta resonancia, había yo estampado a guisa de frontispicio de un plan o programa de reconstitución nacional, junto con otros aforismos, uno metafórico que decía: "Doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar". Hubo quien vio en este enunciado del programa aragonés la fórmula de nuestra regeneración, pero no faltaron, en cambio, quienes la diputasen de herejía, entendiéndolo que el pensamiento era hacer tabla rasa del pasado, de la tradición, del arte, de la historia, de la leyenda; borrar de la memoria de los españoles las figuras del Campeador y del Quijote para levantar aquellos altares a un tenedor de libros; proscribir la abnegación, el heroísmo, la generosidad, la nobleza, todo lo que hay de grande y sincero en nuestro pueblo...»

Como resumen y conclusión de la idea pedagógica de Costa, dice el señor Cossío: «El ha dado también la fórmula corpórea de la urgente necesidad de una educación popular, democrática: "Hay que enseñar para la blusa y para el calzón corto." Porque vio claramente que sin blusa y sin calzón corto no hay salvación posible para el país: Costa nos ha enseñado con su persona a buscar el ideal; nos ha enseñado que hay que crearlo en el pueblo cuando no existe; que cuando está abúlico hay que ofrecerle como ejemplo el trabajo; que hay que huir en absoluto del personalismo, pensando sólo en las cosas objetivas, en las cosas en sí; que no debemos ser indiferentes ni pesimistas, sino optimistas, aunque optimistas tristes, porque no hay derecho, absolutamente ninguno, a estar alegres mientras la patria se encuentra en estas condiciones. Nos ha enseñado, además, con su ejemplo a corregir los dos vicios más capitales de nuestro carácter nacional. Perdonad que os lo diga serenamente, sin acritud; pero ello es verdad. Padecemos fundamentalmente, y esto se ve en la escuela, la cobardía y la mentira. Somos esencialmente cobardes en cuanto al valor cívico, y, naturalmente, la cobardía viene acompañada de este vicio que corroe por entero a la juventud: la mentira. En las escuelas primero y en la vida luego, abunda el mentir, por desgracia.

Esto es lo que no ha hecho Costa jamás. El tuvo valor para decir la verdad siempre. Su vida fue ejemplo constante contra toda clase de mentiras y farsas. Costa nos ha dado el ejemplo de una austeridad llevada hasta el último límite, que bien pudiera calificarse de franciscanismo. Con su pobreza dio ejemplo de lo que pregonaba; o sea que no debemos gastar más que lo que tenemos.

Fichte fue oído en Alemania, pero Costa no ha sido oído en España, y, sin embargo, lo que dijo Costa es sencillo de entender y ser oído: que hacen falta escuelas; que hacen falta maestros; que se necesita cultura y más cultura. Mas para oír es necesario tener oído, como hay que tener corazón para enamorarse. El oído, la comprensión, se forma con la cultura y con la escuela.

Mediante ella se aprende a ver y a oír y a entender lo que se oye. Por la escuela alemana fue escuchado Fichte. Las palabras del aragonés cayeron en tierra dura. Cuando tengamos en España 100.000 maestros de escuela y no exista el 68 por 100 de analfabetos, entonces será oído Costa.»

Habla también el señor Cossío de la amargura que se apoderó de Costa en los últimos años de su vida, y dice que en las obras que ha dejado sin terminar existe esta interrogante: «¿España puede salvarse?» He aquí algo que cuando piensa en ello Costa rompe en trenos de ira, como los profetas de los hebreos. La última etapa de Costa acaba con estas notas: desconsuelo, desesperación, amargura. Y enlazado con ellas acaba igualmente Cossío diciendo:

«Cuando se habla de construir para Costa monumentos de granito, cuando quiere consagrarsele pirámides y obeliscos en los altos de las montañas de Aragón, sé que se le profana. Costa (y digo esto por la intimidad que con él me ha unido) hubiera deseado que se le hubiera dejado tranquilo en su pueblo de Graus, enterrado al pie de aquella mimbrera gigante, bajo la que se sentaba y a cuya sombra descansaba al regresar de paseo, en aquel campo sereno, silencioso, aislado, en que él buscó siempre, no la paz, sino la inquietud de su noble espíritu, para verterla a torrentes en puro servicio de su patria. Allí ha debido descansar eternamente. Y lo único que a mi juicio debiera ponerse sobre su sepulcro son los versos lapidarios con que Miguel Angel, de quien Costa heredó la indignación y el amor patrio amargado por la tiranía y desgobierno en Florencia, contestara al saludo que Felipe Strozzi dirigió a la estatua de *La Noche*, en la tumba del Penseroso:

*Me es grato el sueño, y también ser de piedra,
mientras la infamia y la vergüenza duran,
no ver y no sentir me es doloroso:
pero, ¡ay!, no me despiertes, habla bajo.*

Documentación

UNESCO: SEGUNDA CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACION DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE EUROPA

Bucarest, diciembre 1973

Con la participación de 187 delegados en representación de 28 Estados Miembros de la UNESCO y varios observadores, se ha celebrado en Bucarest la Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa.

La Conferencia estudió los dos puntos siguientes referentes a la enseñanza superior:

a) Determinación de los principales problemas que se plantean en la enseñanza superior europea con objeto de suscitar un intercambio de puntos de vista sobre el modo en que los diversos Estados se esfuerzan en resolverlos.

b) Formulación de los procedimientos y medios que permitan presentar la cooperación entre los Estados Miembros de Europa en el campo de la enseñanza superior.

En ella se puso de relieve que la *enseñanza superior* europea deberá sufrir cambios cualitativos para responder a las nuevas necesidades de los individuos y de la sociedad. Estas transformaciones, ya iniciadas en cierto número de Estados, se refieren a la finalidad de la formación superior, a su organización y estructuras, a su contenido, a los métodos de enseñanza, a la evaluación de los resultados, a la gestión de las instituciones y, por último, a la cooperación europea e internacional en esta esfera.

En este contexto se ha puesto de relieve que la educación permanente se ha visto como una solución válida para los problemas planteados. Por ello, toda restricción del acceso a la enseñanza superior y toda reforma de estructuras de esta enseñanza debe tener en cuenta la perspectiva de la educación permanente. De este modo, la enseñanza superior no se presenta como el fin de los estudios, sino más bien como una etapa del proceso educativo.

Del Informe final de la Conferencia se reproduce el Informe general, los informes de las dos Comisiones y las conclusiones.

PARTE PRIMERA

INFORME GENERAL

GENESIS Y DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE LA CONFERENCIA

1. La Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa (designada en adelante en este texto «la Conferencia») se celebró en Bucarest del 26 de noviembre al 3 de diciembre de 1973. Viene a continuar los trabajos de una primera Conferencia celebrada en Viena del 20 al 25 de noviembre de 1967. De conformidad con una Recomendación de esa Conferencia y de una resolución aprobada en la 17a. reunión de la Conferencia General de la Unesco en 1972 (resolución 1.111), esta Segunda Conferencia se celebró en Bucarest gracias a la amable invitación del Gobierno de Rumania.

2. Los siguientes países fueron invitados a enviar delegados a la Conferencia: Albania, República Democrática Alemana, República Federal de Alemania, Austria, Bélgica, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía, RSS de Ucrania, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y Yugoslavia.

3. Fueron invitados a enviar observadores los siguientes Estados europeos que no son miembros de la Unesco, pero que son miembros de una o de varias organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, Liechtenstein, San Marino y Santa Sede.

4. Fueron invitadas a enviar representantes u observadores las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, así como algunas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales y fundaciones.

5. Participaron en la Conferencia 187 delegados en representación de 26 Estados Miembros, 12 observadores de tres Estados Miembros, dos observadores de un Estado no miembro, así como observadores de cinco organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, de cinco organizaciones gubernamentales, de 17 organizaciones internacionales no gubernamentales y de siete fundaciones. Figuraban entre los delegados 16 Ministros de Educación.

6. Después de la primera Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Viena en 1967, se han celebrado otras reuniones similares en las esferas de la política científica (1970) y de la cultura (Helsinki, 1972). La Primera Conferencia de Ministros de Educación tuvo, pues, el gran mérito de iniciar el diálogo europeo entre países que pertenecen a sistemas sociales y políticos distintos. Esto era tanto más importante cuanto que la educación podía permitir superar la división del continente, reuniendo, a pesar de puntos de vista políticos diferentes, a países que se distinguen principalmente en la esfera de la enseñanza superior, por una tradición común y por un valioso patrimonio.

7. Las reuniones celebradas a nivel regional y subregional ayudaron a preparar esta Segunda Conferencia de Ministros de Educación. Además, una intensificación y una sistematización de la documentación y de los intercambios de datos, han contribuido igualmente a su preparación intelectual. La Unesco se inspiró en el espíritu de las recomendaciones de Viena para pre-

ver, ya en la 16a. reunión de la Conferencia General, la creación de un Centro Europeo de la Enseñanza Superior que se inauguró en Bucarest en 1972.

8. Del 26 al 30 de junio de 1972 se celebró en París una reunión de expertos destinada especialmente a la preparación de la Conferencia. Los reunidos asesoraron al Director General sobre los temas que podrían escogerse para la Conferencia y las orientaciones principales de ésta.

9. Aparte del Orden del Día provisional (ED-73 MINEUROP II/1), del Orden del Día provisional anotado (ED-73/MINEUROP II/1 Add.) y del Reglamento provisional (ED-73/MINEUROP II/2), la documentación preparada por la Unesco comprendía principalmente los siguientes documentos: documento principal de trabajo: *La enseñanza superior en Europa: Problemas y perspectivas* (ED-73/MINEUROP II/33) y *La enseñanza superior en Europa: Problemas y perspectivas - Estudio estadístico* (ED-73/MINEUROP II/Ref. 1). Estos estudios de base se habían preparado esencialmente teniendo en cuenta las respuestas dadas por los Estados Miembros europeos al cuestionario EP/4114/4, Anexo I, que se les envió el 25 de enero de 1973. De los 32 Estados Miembros invitados a la Conferencia, 24 enviaron sus respuestas antes del 4 de julio de 1973. La Secretaría utilizó también la documentación de que disponía.

10. Los objetivos de la Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa relativa a la enseñanza superior en Europa, se definieron así (véase ED-73/MINEUROP II/3, párrafo 2):

- a) determinación de los principales problemas que se plantean en relación con la enseñanza superior en Europa, con objeto de suscitar un intercambio de puntos de vista sobre el modo en que se esfuerzan en resolverlos los diversos Estados, gracias a lo cual se podrá poner de manifiesto ciertas tendencias generales y unas líneas de convergencia;
- b) habida cuenta de esas tendencias generales y líneas de convergencia, así como de la experiencia adquirida en los distintos países, formulación de los procedimientos y medios que permitan fomentar la cooperación entre los Estados Miembros de Europa en el campo de la enseñanza superior.

SESION INAUGURAL

11. La Conferencia fue inaugurada el 26 de noviembre de 1973 en la Sala del Ateneo Rumano, en presencia del Excmo. Sr. Nicolae Ceausescu, Presidente del Consejo de Estado de la República Socialista Rumana. El Sr. Paul Niculescu-Mizil, Ministro de Educación y Enseñanza de la República Socialista Rumana, el Sr. René Maheu, Director General de la Unesco, y el Presidente Nicolae Ceausescu, pronunciaron discursos cuyo texto íntegro se reproduce en el Anexo II.

ORGANIZACION DE LOS TRABAJOS DE LA CONFERENCIA

12. En la primera sesión plenaria, que se celebró a continuación, fue elegido por aclamación Presidente de la Conferencia el Excmo. Sr. Paul Niculescu-Mizil, Ministro de Educación y Enseñanza de la República Socialista Rumana, a propuesta del Jefe de la delegación de Austria, país donde se había celebrado la primera Conferencia.

13. A continuación la Conferencia adoptó su Reglamento, estableciendo dos Comisiones para tratar de los puntos 8 y 9 del Orden del Día, que se indican más adelante, y fijando en cinco el número de los vicepresidentes.

14. Por unanimidad, se eligió como vicepresidentes:

- al Excmo. Sr. Klaus von Dohnany (República Federal de Alemania)
- al Excmo. Sr. Don Julio Rodríguez (España)
- al Sr. N. St-John Stevas (Reino Unido)
- al Excmo. Sr. N. F. Krasnov (URSS) y
- al Excmo. Sr. Trpe Jakoveieski (Yugoslavia)

El Sr. Prof. Eugène Egger (Suiza), fue elegido por unanimidad Relator General.

Por unanimidad fueron elegidos Presidente de la Comisión I, el Sr. I. M. Löwbeer (Suecia), y Presidente de la Comisión II, el Excmo. Sr. Jacques Limouzy (Francia).

15. Seguidamente, la Conferencia aprobó su Orden del Día y, a propuesta de la Mesa, estableció el calendario de sus trabajos y decidió que el pleno se reuniría el 26 y 27 de noviembre para examinar el punto 7 del Orden del Día, y el 3 y el 4 de diciembre para examinar los puntos 10 y 11, relativos a la aprobación del Informe Final y de las Recomendaciones de la Conferencia, y a la clausura de la Conferencia. La Conferencia estimó que, a pesar de que se había previsto que las Comisiones desarrollarían sus trabajos los días comprendidos entre el 28 de noviembre y el 1º de diciembre, era conveniente terminar el debate de los temas previstos en la sesión matutina del 30 de noviembre. La Conferencia hizo suya la propuesta de la Mesa de que sería oportuno convocar para el 30 de noviembre, bajo la presidencia del Relator General, un Comité especial de redacción, integrado por los representantes de todas las delegaciones, para examinar el anteproyecto de texto de conclusiones.

DEBATES

16. Por consiguiente, la Conferencia dedicó sus tres primeras sesiones plenarias siguientes al punto 7 del Orden del Día antes mencionado. A continuación, se reunió en comisiones para examinar los puntos 8 «Transformaciones de las estructuras, de los programas y de los métodos de la enseñanza superior frente al crecimiento de sus efectivos, a la evolución de sus funciones y a la orientación de los sistemas educativos hacia la educación permanente» y 9 «La cooperación europea en la esfera de la enseñanza superior: finalidades, vías y medios». A diferencia de las previsiones mencionadas en el párrafo 15, los puntos 10 y 11 del Orden del Día pudieron examinarse en una sola jornada, el 3 de diciembre, lo que permitió clausurar la Conferencia en esa misma fecha (véanse más adelante los párrs. 41, 42 y 43).

Punto 7 del Orden del Día: Evolución de la situación de la enseñanza superior en Europa desde la Conferencia de Viena (1967-1973)

17. Durante los debates de las sesiones plenarias, que se dedicaron al examen del punto 7 del Orden del Día, hicieron uso de la palabra las delegaciones de los 23 países siguientes: República Democrática Alemana, Repú-

blica Federal de Alemania, Austria, RSS de Bielorrusia, Bulgaria, Checoslovaquia, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Rumania, Suecia, Suiza, Turquía, RSS de Ucrania, URSS y Yugoslavia. La Conferencia oyó además a 8 observadores, a saber, los representantes del Canadá, de la Santa Sede, del Unicef, de la Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente, de la Conferencia Permanente de Rectores y Vicecancilleres de las Universidades Europeas, del Consejo Internacional de Uniones Científicas, de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza y de la Unión Internacional de Estudiantes.

18. Los oradores agradecieron de un modo unánime al Gobierno de la República Socialista de Rumania su generosa hospitalidad. Expresaron también su reconocimiento por los trabajos realizados por la Unesco a los fines de la preparación y celebración de la Conferencia, y especialmente la preparación de los documentos de trabajo, cuyo rigor y objetividad se han complacido en señalar.

19. Los oradores, al examinar las realizaciones y los problemas de sus respectivos países en materia de enseñanza superior desde la Conferencia de Viena se esforzaron siempre en deducir las enseñanzas que consideraron fundamentales para el presente y para el porvenir.

20. Numerosas delegaciones, al referirse a la situación general de la enseñanza superior, consideraron que el problema principal no era sólo —como lo había sido en el momento de la reunión de Viena, en donde se discutió sobre todo el acceso a la enseñanza superior— un problema de expansión cuantitativa sino también y esencialmente un problema de orden cualitativo, organizacional y administrativo. Si bien en muchos países el ritmo de crecimiento de los efectivos ha disminuido ligeramente, a pesar de un crecimiento importante del número absoluto de los estudiantes, algunas delegaciones señalaron la continuidad de ese crecimiento en su país. Otras manifestaron que aún no podían satisfacerse las necesidades sociales por falta de medios o de plazas disponibles en ciertas facultades, así como por falta, a veces, de medios económicos. Aunque los delegados que intervinieron indicaron casi todos que el derecho a la educación sólo debería hallarse limitado por las aptitudes de cada individuo, numerosos oradores expusieron también el problema del equilibrio entre el acceso a las diversas formas de la enseñanza superior y las necesidades de la colectividad. Ciertos oradores subrayaron que, a pesar de las investigaciones efectuadas en la materia, la prospectiva universitaria y la previsión de las necesidades de la sociedad en especialistas de todo género continuaban siendo difíciles. Se consideró que el desarrollo cuantitativo de la enseñanza superior no habría sido posible si no se hubiesen tomado numerosas medidas sociales o económicas en favor de los estudiantes y de los jóvenes maestros y profesores.

21. Varias delegaciones, refiriéndose a las medidas sociales tomadas en sus países en favor de los estudiantes, subrayaron que sin ellas el derecho a la educación sería ilusorio. Por otra parte, esos esfuerzos de la colectividad justifican, según algunos oradores, una selección razonable con arreglo a la aptitud y a los méritos de los candidatos a la enseñanza superior. En cambio, esas medidas no debieran limitar sensiblemente la libre elección de los estudios. Se señaló asimismo que para que el derecho a la educación esté relacionado con el derecho al trabajo, se impone cierta planificación. Cuando ésta sea problemática, debiera ofrecerse a todos los estudiantes una orientación continua.

22. En su gran mayoría, los oradores señalaron que la enseñanza superior en Europa debe y deberá sufrir cambios cualitativos para responder a las nuevas necesidades de los individuos y de la sociedad. Sólo así podrán resolverse los problemas cuantitativos. Estas transformaciones, más o menos profundas, ya iniciadas en gran parte en cierto número de Estados, se refieren a la finalidad de la formación superior, a su organización y sus estructuras, a su contenido, a los métodos de enseñanza, a la evaluación de los resultados, a la gestión de las instituciones y, por último, a la cooperación europea e internacional en esta esfera. Además, estarán en gran parte relacionadas con el concepto de una educación permanente.

23. Por lo que se refiere a la finalidad de la formación superior, numerosas delegaciones subrayaron que su cometido ha adquirido a sus ojos un doble carácter durante estos últimos años: por una parte, consiste en formar especialistas muy competentes con miras a las necesidades de la economía y de la sociedad; por otra parte, en que un número cada vez mayor de jóvenes y adultos se beneficien de una enseñanza de alto nivel, dándoles al propio tiempo una formación cultural, moral y cívica, de manera que puedan desarrollar su personalidad individual y social y robustecer su salud moral. Para lograrlo, la mayor parte de los oradores subrayaron la necesidad de mantener la unidad entre la enseñanza y la investigación y también de combinar la formación teórica y práctica. Esta formación práctica debería permitir a los estudiantes familiarizarse con el trabajo de investigación, por una parte, y con el proceso de la producción, por otra. De este modo la enseñanza superior contribuirá al progreso social y al fomento de la democracia en el seno de la sociedad.

24. Por lo que se refiere a las transformaciones de la organización y de las estructuras de la enseñanza superior, se propusieron varias razones para tales cambios: por una parte, el acceso de un número cada vez mayor de jóvenes y adultos; por otra, las dificultades de prospección en materia de empleo de los diplomados; y, por último, los problemas que plantea la planificación de la enseñanza superior en relación con la autonomía de los establecimientos.

25. Fundándose en su propia experiencia, ciertos oradores señalaron las diversas iniciativas desarrolladas en sus respectivos países para iniciar el proceso de renovación que parecía necesario. Entre las iniciativas indicadas, las siguientes se mencionan a título de ejemplo:

La integración de las diversas instituciones y formas de enseñanza superior en un sistema global que facilite su permeabilidad y complementariedad y suprima la discriminación entre las ramas académicas y técnicas.

La apertura de nuevas vías de acceso a la enseñanza superior mediante técnicas y métodos nuevos de cursos nocturnos, de teleescolarización, de pruebas de aptitud, de cursos preparatorios, etc. La aplicación de estas reformas se realiza de una manera óptima en la perspectiva de una educación permanente o recurrente, con posibilidades de un perfeccionamiento permanente. Estas innovaciones pueden necesitar también el refuerzo de la interdisciplinariedad y la introducción de nuevas disciplinas mediante la reagrupación, en departamentos globales, de facultades e institutos especializados.

26. En este mismo orden de ideas, varias delegaciones se refirieron a una gradación o escalonamiento de los estudios superiores en ciclos cortos y en ciclos largos, con salidas válidas en todos los niveles a la vida activa, pero conservando al propio tiempo la posibilidad de reemprender o continuar los estudios superiores. Es evidente que estos cambios necesitan una renovación continua con arreglo a las necesidades de los individuos y de la colectividad.

27. Todas estas medidas, que tienden a una verdadera adaptación de la enseñanza superior, a un mismo tiempo integrada y diversificada a las necesidades de la sociedad, exigen, según ha parecido evidente durante los últimos años a las autoridades competentes de diversos países, un nuevo examen y una revisión constante del contenido de esta enseñanza sobre la base de las investigaciones científicas en materia de educación. Esta revisión, de la que muchos oradores demostraron la necesidad, tiene como objeto actualizar y modernizar el contenido de la enseñanza superior. Al propio tiempo, ha de facilitar la interdisciplinariedad en los programas coordinados y permitir que las nuevas disciplinas ocupen el lugar que les corresponde en el conjunto del programa. Por último, al establecer los planes de estudio ha de darse la importancia debida a los aspectos educativos según las necesidades de los diversos grupos de estudiantes.

28. Varias delegaciones manifestaron su preocupación por mantener el equilibrio entre una formación general y especial, práctica y teórica, así como por establecer los indispensables lazos con la economía y la sociedad y por evitar la desviación y dispersión del contenido en unidades demasiado restringidas, con objeto de conseguir planes de estudio coherentes y complementarios. Una delegación subrayó que, según las experiencias obtenidas en su país, el estudiante debería tener la libertad de escoger, a nivel de la postlicencia, el contenido de sus estudios, lo cual facilitaría la movilidad de los estudiantes.

29. Ha parecido evidente que una transformación profunda de la enseñanza superior sólo puede llevarse a cabo en función de una reforma global del sistema docente, desde la edad preescolar hasta el grado postsecundario. Esta interferencia entre los diversos grados de la enseñanza fue subrayada por varias delegaciones. Si al propio tiempo se tienen en cuenta las actividades extraescolares, el camino hacia una educación permanente se revela como el problema clave de toda la política en materia de educación. Aparece al mismo tiempo una interferencia entre el sistema educativo y social. Sin embargo, conviene señalar que el debate reveló que esta tarea de renovación global del sistema educativo se ha ido precisando, pero no se ha cumplido, durante los años pasados.

30. La reforma de las estructuras y la revisión progresiva de los contenidos de la enseñanza superior requieren la utilización de nuevos métodos y medios modernos para esta enseñanza. Varias delegaciones se refirieron a diversas experiencias relativas a la tecnología de la instrucción. Más importante que estas innovaciones técnicas son las innovaciones psicopedagógicas y didácticas tales como: métodos activos, trabajo en equipo orientado hacia proyectos concretos, combinación entre enseñanza teórica y práctica, utilización de métodos no directivos y actividades creadoras, alternancia entre períodos de estudio y de actividad productiva. Algunas delegaciones vieron en estas innovaciones una aportación de los estudiantes a la colectividad aceptando un trabajo parcial al lado de sus estudios.

31. Según cierto número de oradores, las reformas ya en parte efectuadas o iniciadas y los estudios realizados en los diferentes Estados hacen ver que la transformación y la reforma profunda de la enseñanza superior en un sistema integrado, diversificado y escalonado exigirá al propio tiempo una revisión de los métodos de evaluación. No deberían fundarse éstos exclusivamente en pruebas de conocimientos sino tener también en cuenta valores que no son puramente cognoscitivos. Deberían tenerse en cuenta, además, las capacidades adquiridas en la vida activa, en pasantías y ejercicios prácticos. Debería evitarse, por último, cualquier discriminación entre las diversas orientaciones de la enseñanza postsecundaria a causa únicamente de los títulos y diplomas. Se aplica esto tanto a los educadores como a los estudiantes. Sólo de este modo las diversas formas y orientaciones de la enseñanza postsecundaria disfrutarán de la misma estima, lo que permitirá lograr un equilibrio social y dar a la enseñanza superior una misión respecto de toda la sociedad.

32. La mayor parte de las delegaciones y los representantes de algunas organizaciones no gubernamentales subrayaron la importancia de la democratización en la gestión de la enseñanza superior. Dado que se trata de un mundo de adultos, se impone la participación de todos los interesados. La importancia y los efectos positivos de una participación activa de los representantes elegidos de la juventud en la gestión de las actividades universitarias fue subrayada con insistencia por algunos delegados. Mientras unas delegaciones aludieron a las dificultades y a las crisis de la enseñanza superior surgidas desde 1967, otras declararon que estas perturbaciones pudieron evitarse en sus países gracias a la democratización global de la gestión de las instituciones de enseñanza superior, de la que ha resultado en ciertos Estados una autogestión casi total de aquéllas. Se subrayó, por otra parte, que esto no debería disminuir la eficacia de la enseñanza superior, que requiere inversiones financieras muy considerables.

33. La Conferencia reconoció en forma unánime la gran importancia de intensificar y sistematizar la cooperación entre los países europeos. Varias delegaciones sugirieron diversos medios y formas de concretar dicha cooperación, a saber: intercambios de informaciones, estudios comparados, experiencias de hermanamiento, estudios orientados hacia problemas comunes, circulación de estudiantes, personal docente e investigadores, seminarios, coloquios, etc. Se hizo alusión a los vínculos que debían establecerse entre las organizaciones subregionales. Todas las delegaciones expresaron su beneplácito ante el clima de disminución de tirantezas existente en Europa, el cual favorecería una cooperación más amplia que no sólo facilitaría el desarrollo de la educación, sino también el mantenimiento de la paz y la mejora de la comprensión mutua entre las naciones. Un gran número de delegaciones hizo hincapié en la importancia de la equivalencia y la comparabilidad de estudios y de diplomas. Varios delegados instaron a que se emprendiera una acción rápida en esta esfera a fin de concertar un convenio europeo. Varios delegados subrayaron la importancia del papel que desempeña la Unesco en el fortalecimiento de la cooperación internacional, especialmente en Europa.

34. Por último, todas las delegaciones expresaron su satisfacción ante la primera realización concreta en la materia, a saber: la creación por la Unesco de un Centro Europeo de la Enseñanza Superior en Bucarest. Varios oradores expusieron con detalle las tareas que incumbían al Centro.

35. Si bien la Conferencia se celebró en un contexto europeo, todas las delegaciones reconocieron las tareas que les correspondían en materia de ayuda a los países en vías de desarrollo. La Unesco fue aclamada como un instrumento eficaz de dicha cooperación internacional.

Punto 10 del Orden del Día: Aprobación del Informe Final y de las Recomendaciones de la Conferencia

36. La Conferencia dedicó su quinta sesión plenaria, celebrada el 3 de diciembre, al examen del Informe y de las Recomendaciones. A propuesta de su Mesa y habida cuenta del satisfactorio estado de adelanto de los trabajos, decidió, al comenzar la sesión, adelantar la fecha de la sesión de clausura—prevista en un principio para el 4 de diciembre (véase el párrafo 15 anterior)—y celebrarla el 3 de diciembre por la tarde.

37. A continuación, la Conferencia tomó nota de los informes de las Comisiones I y II, presentados respectivamente por el Presidente de la Comisión I, Sr. Hans Löwbeer, y por el Presidente y el Relator de la Comisión II, Excmo. Sr. Limouzy y Sr. Boutzev.

38. La Conferencia examinó luego los proyectos de recomendación que le sometieron las dos Comisiones, y los aprobó después de enmendar algunos de ellos. Cabe puntualizar que, a excepción de la recomendación II/7, relativa a la Universidad de las Naciones Unidas, que fue aprobada por 17 votos contra 8 y una abstención, todos los proyectos de recomendación que presentaron las dos Comisiones fueron aprobados por unanimidad, sin abstenciones ni reserva alguna por parte de las delegaciones. El observador del Canadá formuló una declaración respecto del proyecto de recomendación II/17, relativo al Centro Europeo de la Enseñanza Superior, y expresó el deseo de que su país—en particular las organizaciones no gubernamentales y las instituciones canadienses—pudiesen mantener relaciones de trabajo con el Centro.

39. La Conferencia examinó luego el proyecto de Informe general y el proyecto de Conclusiones, presentado por el Profesor E. Egger, Relator General, y los aprobó por unanimidad.

40. Al terminar la sesión, la Conferencia aprobó por unanimidad la siguiente resolución, presentada por la delegación de Suiza:

«La Conferencia,

Convocada por la Unesco y celebrada en Bucarest del 26 de noviembre al 3 de diciembre de 1973,

Habiendo aprobado el Informe sobre sus trabajos, así como sus Recomendaciones,

Autoriza al Director General a publicar dicho Informe una vez que se hayan efectuado en él los ajustes de redacción necesarios, y a comunicarlo a los Estados Miembros de la Unesco, a las Naciones Unidas y a sus organismos así como a las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales interesadas,

Pide que la excelente documentación preparada por la Secretaría, en particular el documento principal de trabajo (ED-73/MINEUROP II/3), así como su anexo estadístico (ED-73/MINEUROP II/3 Ref. 1), sea publicada por la Unesco en forma adecuada y profusamente difundida.»

Punto 11 del Orden del Día: Clausura de la Conferencia

41. Después de la apertura de la sesión, el Jefe de la delegación de Suiza presentó una moción cuyo texto figura en el párrafo 43 del presente Informe. Los Jefes de las delegaciones de Finlandia (Excmo. Sr. Ulf Sundqvist), del Reino Unido (Sr. W. A. C. Mathieson), de Turquía (Sr. Zekai Baloglu) y de la URSS (Excmo. Sr. N. F. Krasnov), hicieron a continuación uso de la palabra para apoyar la moción de Suiza y expresar su agradecimiento a la Unesco y al Gobierno rumano.

42. Seguidamente, la Conferencia aprobó por aclamación la moción presentada por Suiza, en forma de resolución especial (véase el párrafo 43). El Director General de la Unesco, Sr. René Maheu, pronunció una alocución y el Presidente de la Conferencia, Excmo. Sr. Paul Niculescu-Mizil, Ministro de Educación y de Enseñanza de la República Socialista Rumana, pronunció el discurso de clausura. Todas las alocuciones pronunciadas durante la sesión de clausura figuran en el Anexo III.

43. Texto de la resolución de clausura aprobada por la Conferencia:

«La Conferencia,

Convocada por la Unesco y celebrada del 26 de noviembre al 3 de diciembre de 1973,

Da las gracias a la Unesco por haberla organizado y al Director General por la eficacia de los servicios que ha prestado la Secretaría,

Se felicita del espíritu de comprensión mutua y cooperación que ha presidido los trabajos de la Conferencia,

Felicita al Presidente por la eficacia, el tacto y la amabilidad con que ha dirigido dichos trabajos.

Ruega al Excmo. Sr. Paul Niculescu-Mizil, Vicepresidente del Consejo de Ministros de Educación y de Enseñanza de la República Socialista Rumana, que tenga a bien transmitir al Excmo. Sr. Nicolae Ceausescu, Presidente del Consejo de Estado de la República Socialista Rumana, el sincero agradecimiento de la Conferencia por el interés personal que ha puesto en los trabajos de ésta, y le expresa su profunda gratitud por haberla honrado con su presencia y por haber señalado la afección de Rumania a la causa de la cooperación europea y de la paz en Europa y en el mundo,

Expresa su gratitud al Gobierno rumano por haber permitido a la Unesco convocar esta importante Conferencia en la capital de su país, así como por la excelente labor realizada por el personal rumano, cuya competencia y dedicación han contribuido al satisfactorio desarrollo técnico de la Conferencia.»

PARTE II

INFORME DE LA COMISION I

Punto 8 del Orden del Día: Transformación de las estructuras, los programas y los métodos de la enseñanza superior en vista del aumento de la matrícula, la evolución de sus funciones y la orientación de los sistemas educativos hacia la educación permanente

1. La Comisión I tenía por mandato examinar el punto 8 del Orden del Día, informar a la Conferencia en sesión plenaria y someter a su aprobación proyectos de recomendación. La Comisión celebró seis sesiones los días 28,

29 y 30 de noviembre y el 1º de diciembre bajo la presidencia del Sr. Hans Löwbeer (Suecia). Al comienzo de su primera sesión fueron elegidos Vicepresidentes los Sres. M. Nast (República Democrática Alemana) y D. O'Laoghaire (Irlanda) y Relator el Sr. B. de Hoog (Países Bajos).

2. A propuesta del Presidente, la Comisión acordó subdividir el examen del punto 8 del Orden del Día en cinco partes: 1. Contexto general-concepción ampliada de la enseñanza superior; 2. Acceso-criterios de admisión y selección; 3. Dimensión-problemas cuantitativos; 4. Estructuras-contenidos, métodos y organización; 5. Educación permanente.

3. El Sr. A. M. M'Bow, Subdirector General de Educación, en representación del Director General, presentó la segunda parte del documento principal de trabajo ED-73/MINEUROP II/3: «La enseñanza superior en Europa: Problemas y perspectivas», así como el Estudio Estadístico ED-73/MINEUROP II/Referencia 1 que lo completa. Después de subrayar que los debates en sesión plenaria habían puesto de relieve la existencia de una verdadera comunidad europea en la esfera de la enseñanza superior, el Subdirector General analizó algunos aspectos de la evolución registrada desde la Conferencia de Viena, principalmente en lo que se refiere al acceso a la enseñanza superior, la formación y el empleo, la formación y la investigación y la gestión de las instituciones universitarias. Recordó luego la importancia de la enseñanza superior para el conjunto del sistema educativo y esbozó algunas de las grandes orientaciones que permite prever dicha evolución.

4. El análisis por la Comisión de las características y de los problemas actuales de la enseñanza superior dio lugar a un intercambio de información detallado, complejo (como consecuencia de la interdependencia de las cuestiones tratadas) y realista. En efecto, numerosas delegaciones consideraron conveniente mencionar las dificultades con que tropiezan las autoridades nacionales para conciliar ciertas tendencias de la enseñanza superior, o señalar, además de los éxitos el resultado, algunas veces limitado, de los experimentos emprendidos.

I. CONTEXTO GENERAL-CONCEPCION AMPLIADA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

5. De los trabajos de la Comisión se desprende una primera comprobación importante: la mayor parte de los Estados Miembros europeos consideran indispensable una reforma más o menos profunda de su sistema educativo para responder a las nuevas exigencias derivadas de las rápidas transformaciones del mundo, principalmente en las esferas de la ciencia y la tecnología. Si bien es cierto que las soluciones propuestas varían —e incluso a veces divergen— en función de las condiciones nacionales, los problemas presentan numerosas similitudes de un país a otro y pueden enunciarse frecuentemente en forma de opciones cuyo carácter fundamental fue señalado por muchas delegaciones. Esta similitud de problemas da todo su valor a la cooperación internacional en materia de enseñanza superior y, a este respecto, la Comisión señaló en diversas ocasiones que los Estados Miembros ponen grandes esperanzas en las actividades del Centro Europeo de la Enseñanza Superior creado recientemente en Bucarest.

6. Las grandes analogías que presentan en Europa los problemas de la enseñanza superior se deben a que sus causas profundas son con frecuen-

cia semejantes. En todas partes, la afluencia hacia la enseñanza superior aumenta, en cifras absolutas, en proporciones considerables y todo hace pensar que la creciente extensión de la enseñanza secundaria, las aspiraciones individuales a la cultura derivadas de la elevación del nivel de vida, la demanda de especialistas y la práctica del perfeccionamiento profesional indispensable en una sociedad industrializada, ejercerán una presión cuantitativa cada vez mayor sobre la enseñanza superior. Por lo tanto, hay una imperiosa necesidad de multiplicar y diversificar las instituciones de la enseñanza superior, y paralelamente, de la investigación, que debe considerarse como parte integrante de toda enseñanza superior.

7. Numerosas delegaciones subrayaron que esta reorientación de la enseñanza superior, llamada al mismo tiempo a abrirse más ampliamente a las diversas categorías sociales y clases de edad (en particular, los trabajadores adultos) y a asumir nuevas tareas por la integración de tipos de formación ajenos anteriormente a ella, ha llevado a las autoridades docentes a considerar de nuevo los objetivos de los estudios superiores. A juicio general, estas finalidades son esencialmente de dos órdenes: por una parte, facilitar a todos los que lo deseen y en aplicación del derecho a la educación —que se extiende evidentemente al tercer grado— la posibilidad de tener acceso a la enseñanza superior en una forma que corresponda a sus capacidades y a sus aspiraciones y, por otra parte, satisfacer las necesidades de la sociedad moderna, formando, en las disciplinas pertinentes, el número de especialistas y de técnicos de categoría media y superior que aquélla necesita. En cierto sentido, estas dos funciones son complementarias, pero según los países, se hace más hincapié en una de ellas.

8. Por último, la enseñanza superior, que forma al personal directivo más altamente calificado de la nación, debe vivir en simbiosis con la sociedad de la que forma parte integrante, y su evolución propia depende, en último análisis, del desarrollo económico y social general, del que se beneficia y al que contribuye. Por consiguiente, conviene estudiar los problemas de su evolución en una perspectiva verdaderamente global, que los intercambios internacionales de puntos de vista y de datos permiten apreciar en todo su alcance.

II. ACCESO-CRITERIOS Y ADMISION Y SELECCION

9. Si bien todas las delegaciones confirmaron durante los debates sobre este punto la adhesión de sus gobiernos a los principios fundamentales del derecho a la educación y del derecho al trabajo, el debate sobre los criterios y modalidades posibles de selección de los candidatos a la enseñanza superior puso de manifiesto una amplia gama de matices.

10. Para unos, es tanto más necesario adaptar de manera realista, por la elección de las formaciones impartidas y de las ramificaciones posibles, la enseñanza superior a las necesidades y a las posibilidades de la sociedad, cuanto que esa concepción es la única que permite una verdadera democratización y da en particular a cada uno la garantía de encontrar un empleo al fin de los estudios. Una planificación que tenga igualmente en cuenta la evolución a largo plazo de dichas necesidades y posibilidades, es, por consiguiente, indispensable en materia de enseñanza superior. Por el contrario, otros consideran que lo esencial es que un número cada vez mayor de jóvenes y de adultos se beneficien de una enseñanza de alto nivel sin tener estricta y

necesariamente en cuenta las perspectivas de empleo. Tal punto de vista entraña el esencial requisito de un sistema efectivo de asesoramiento y orientación.

11. A esas dos tendencias corresponden, en materia de enseñanza superior, dos categorías de problemas que se les plantean a los Estados en sus esfuerzos por conseguir una selección compatible con la ampliación efectiva de la noción de enseñanza superior. Las medidas encaminadas a lograr una estricta adecuación de la enseñanza superior a las necesidades sociales pierden con frecuencia eficacia a causa de las fluctuaciones complejas, y difíciles de prever en los plazos apropiados, de esas necesidades, sobre todo en relación con la oferta de empleos. A este respecto, varias delegaciones señalaron la existencia desde hace varios años de una desigualdad—muy sensible en ciertas profesiones—entre la oferta de diplomados y las posibilidades de empleo. Ese fenómeno puede tener graves repercusiones en el plano económico, al mismo tiempo que es origen de frustraciones individuales que no cabe menospreciar. En los países que tratan principalmente de generalizar el acceso a los estudios superiores, los problemas que surgen están ligados sobre todo a las limitaciones de los recursos y de la capacidad de acogida de las instituciones de enseñanza superior; también se observa en ciertos casos una pérdida de contacto entre los estudiantes y los educadores como consecuencia de la «masificación» de la matrícula y de las desproporciones en la repartición de los estudiantes entre las diferentes disciplinas.

12. En sus intervenciones, varias delegaciones subrayaron que los problemas del acceso a la enseñanza superior no pueden dissociarse de la evolución del sistema educativo en su conjunto y que sólo un examen global del problema permitirá encontrar soluciones eficaces. En efecto, las dificultades que limitan el acceso a la enseñanza superior aparecen a menudo en el nivel precedente, particularmente en el secundario.

13. Las delegaciones expresaron opiniones divergentes sobre la oportunidad de insistir un *numerus clausus* en la enseñanza superior. Algunos delegados manifestaron que la limitada capacidad de acogida de las instituciones universitarias podía hacer esa medida indispensable, y uno de ellos indicó que en ese caso era preferible aplicarla a todo ese nivel de la enseñanza, a fin de evitar ciertas disparidades perjudiciales, en el plano del empleo, para los diplomados de las «facultades libres». En cambio, otros delegados indicaron que, sin recurrir al *numerus clausus*, se podían resolver mediante un sistema de orientación diversificada los problemas que plantea la libertad de acceso a la enseñanza superior.

14. A la diversificación de las vías de acceso a la enseñanza superior que no pasan ya exclusivamente por la enseñanza secundaria—como ocurría en los sistemas de educación de tipo tradicional—debe corresponder una diversificación y un perfeccionamiento de los métodos y de los criterios de selección. Esta se efectúa aún en gran medida por medio de exámenes y de concursos de entrada en la universidad, o con arreglo a las calificaciones obtenidas durante los estudios secundarios o en cursos preuniversitarios. Si bien ciertas delegaciones expusieron nuevos métodos, que a veces tienen todavía carácter experimental. Numerosas delegaciones consideraron que debían hacerse estudios detenidos sobre este problema a fin de formular, a base de comparaciones internacionales, métodos y criterios eficaces para seleccionar los individuos más capaces de hacer satisfactoriamente estudios superiores, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada país.

III. DIMENSION-PROBLEMAS CUANTITATIVOS

15. Por la cantidad de personal docente y administrativo que emplea, el número de estudiantes inscritos y los medios materiales y económicos que utiliza, la universidad actual se asemeja a las mayores empresas modernas, y su gestión, de una gran complejidad, es una tarea propia de especialistas. El crecimiento del acceso a la enseñanza superior y el aumento, proporcionalmente más importante del número de estudiantes, plantean difíciles problemas de organización, ya que la ampliación de la capacidad de acogida de las instituciones de enseñanza superior más allá de ciertos límites exigiría esfuerzos financieros que la comunidad no podría permitirse sin daño para su equilibrio económico. A este respecto, conviene señalar que, al menos en un país, con motivo de una consulta nacional, la opinión pública se pronunció contra todo aumento de la parte asignada a la enseñanza superior en el presupuesto global de educación, expresando su preferencia por la extensión de otras ramas de formación.

16. Varias delegaciones hicieron observar que, carentes de suficiente información previa, gran número de estudiantes pueden orientarse hacia determinadas disciplinas con preferencia a otras, lo que conduce a un desequilibrio dentro de la estructura global de la enseñanza superior.

17. Las frecuentes referencias en las intervenciones de los delegados al considerable porcentaje de abandono de los estudios demostraron que ese problema es un motivo de preocupación para muchos Estados Miembros en los que el número de alumnos que no llegan a obtener un diploma al término de sus estudios sigue siendo considerable. Sin embargo, una delegación hizo observar que la expresión «abandono en el curso de los estudios» puede inducir a error; en efecto, el abandono durante el curso de los estudios no entraña un despilfarro si —como es el caso en ciertas disciplinas— los conocimientos ya adquiridos pueden aprovecharse en otros sectores de actividad. La formación recibida en una universidad puede ser valiosa para el estudiante, aunque no conduzca finalmente a la obtención de un grado o diploma.

18. Una manera de remediar esas insuficiencias cuantitativas de los sistemas de enseñanza superior, que se explican por las limitaciones de los recursos que se les asignan, consiste en procurar mejorar, particularmente por la formación de personal altamente calificado, la eficacia interna de esos sistemas sacando el mayor partido posible de un personal altamente calificado, junto con medios tecnológicos modernos y, en particular, de los medios auxiliares audiovisuales. Una revisión simultánea de las estructuras organizativas y de los modos de gestión administrativa contribuiría a que las instituciones superiores funcionasen más eficazmente. Sería de desear una cooperación europea continuada en este aspecto.

IV. ESTRUCTURAS-CONTENIDO, METODOS Y ORGANIZACION

19. En la esfera de la enseñanza superior se están aplicando o preparando actualmente en muchos Estados de Europa diversas reformas de estructura, de contenido y de métodos, para hacer frente a las nuevas situaciones debidas al aumento de la matrícula y la consiguiente multiplicación de las enseñanzas, a las exigencias del progreso científico y técnico y a la aparición de nuevas ramas del saber y de nuevas ocupaciones.

20. En el nivel de las estructuras, la extensión de las enseñanzas de ciclo corto o la integración de esos ciclos en la enseñanza superior, la creación de posibilidades de pasar de unas formas de enseñanza a otras (especialmente entre las formas del ciclo corto de ciclo largo), así como la creación de nuevos tipos de instituciones, tales como facultades especiales destinadas a estudiantes y a diplomados, son otros tantos ejemplos de nuevas realizaciones. Se sugirió que el Centro Europeo de la Enseñanza Superior emprendiese un estudio sobre esos problemas.

21. En lo que se refiere a los criterios que conviene adoptar para aplicar esas reformas, la Comisión subrayó en varias ocasiones la importancia de establecer un enlace entre la enseñanza y el mundo del trabajo y, en un nivel más general, entre la enseñanza y las necesidades de la sociedad vinculadas con el mejoramiento de la calidad de la vida. Ciertas formas de organización de los sistemas educativos permiten asociar estrechamente las actividades de formación, de investigación y de producción, lo que aumenta la eficacia y el dinamismo de la enseñanza impartida. Esta integración presupone no sólo la participación de los docentes en los programas de investigación establecidos en colaboración con la industria, así como la introducción de elementos educativos en el proceso de producción, sino también la participación del mundo del trabajo en la evolución y desarrollo de la educación, la cual permite, por otra parte, asegurar finalmente una mejor inserción del estudiante en la vida activa, y la formación de los cuadros necesarios.

22. El esfuerzo de modernización de los programas y de los planes de estudio tiende sobre todo a conferir a éstos la flexibilidad necesaria para que puedan adaptarse, en el marco de sistemas ramificados y con puntos de opción muy diversificados, a las diferentes aptitudes y aspiraciones de los estudiantes. Como es natural, esa modificación del contenido de la enseñanza superior debe hacerse en función de los perfiles profesionales de los futuros diplomados. Conviene también determinar cuidadosamente el contenido de los cursos en función de su duración para darles la máxima eficacia, elaborar programas especiales para los alumnos más dotados y prever un elemento de educación moral y cívica. Varias delegaciones pidieron que la Unesco convocase reuniones de expertos consagradas a diversos aspectos de la reforma de los programas y de los planes de estudio.

23. En relación con los principios y los métodos pedagógicos, varios miembros de la Comisión pusieron en tela de juicio la efectividad de los métodos pedagógicos tradicionales y subrayaron la necesidad de una individualización de la enseñanza, que debe perder su carácter puramente descriptivo para dejar más sitio a la investigación individual, sin descuidar por ello la función de transmisión de los conocimientos. Por otra parte, el enlace entre las universidades y las empresas puede conseguirse, por ejemplo, mediante la alternancia de períodos de trabajo y de períodos de estudio.

24. Para conseguirlo, el esfuerzo de renovación de las estructuras educacionales exige la aplicación de modernos métodos de planificación y de gestión. A tal efecto, se subrayaron las posibilidades que ofrecen las calculadoras, las cuales permiten racionalizar el control del proceso de aprendizaje y mejorar así el rendimiento de la educación.

25. Varias delegaciones propugnaron una utilización más sistemática de las técnicas audiovisuales, así como los medios auxiliares de enseñanza y aprendizaje, a condición de que ello no tienda a eliminar la presencia del

profesor y tenga en cuenta la psicología de los jóvenes, así como los grandes principios de la pedagogía. Se propuso que la Unesco organice un seminario sobre ese tema.

26. Por último, varios miembros de la Comisión recordaron que las ciencias de la educación pueden contribuir considerablemente a la evolución de las estructuras, de los métodos y del contenido de la enseñanza superior, y expresaron el deseo de que se intensifique la investigación pedagógica.

V. EDUCACION PERMANENTE

27. Según la opinión general de la Comisión, la importancia fundamental de la educación permanente reside en que contribuye simultáneamente a facilitar la participación de todos los grupos de edad en todas las formas y en todos los niveles de enseñanza, la promoción profesional, social y cultural de las personas dedicadas a la vida activa y la actualización continua de los conocimientos que exige el progreso científico y técnico.

28. Puesto que el principio de la autoeducación es un elemento esencial de la educación permanente, los establecimientos de enseñanza deben procurar inculcar a los alumnos, desde la infancia, las cualidades necesarias para hacerla posible.

29. Conviene procurar que el establecimiento de sistemas de educación permanente no vaya acompañado de un descenso del nivel de la educación postsecundaria inicial. Cuando la educación permanente se dirige a adultos que tienen ya experiencia del mundo del trabajo y de la vida social, la acertada elección de los temas tratados y la existencia de una motivación previa en los interesados son factores cuya importancia no debe menospreciarse; es, por consiguiente, necesario que esos factores, así como el conocimiento resultante de una experiencia laboral, sean tenidos en cuenta al concebir los programas y planes de estudios. Análogamente, conviene que los estudiantes adultos puedan participar tanto en las empresas como en la universidad, en las decisiones referentes a la organización de la formación que le está destinada.

30. Varios delegados pidieron a la Unesco que reuniera y difundiera informaciones y que hiciera investigaciones sobre diferentes aspectos de la educación permanente. El Centro Europeo de la Enseñanza Superior de Bucarest podría establecer un programa de estudios e investigaciones en ese dominio.

31. Tales intercambios de datos tomados de la experiencia versarían en particular sobre los medios aplicables para impartir la educación permanente: clases nocturnas, cursos por correspondencia, televisión, etc.

32. Deben tomarse disposiciones de carácter financiero y social para que los adultos que deseen mejorar su formación puedan hacerlo sin perjuicio para su situación en la vida profesional.

33. Por último, los diplomas adquiridos fuera de los establecimientos tradicionales de enseñanza deben garantizar a sus titulares las mismas ventajas que los diplomas otorgados por esos establecimientos a sus alumnos.

34. En su penúltima sesión la Comisión aprobó los proyectos de recomendación referentes al punto 8 del Orden del Día, que le competía examinar (véase la parte V del Informe Final de la Conferencia).

35. En su última sesión la Comisión aprobó el Informe sobre sus tareas, tras haber invitado al Relator a introducir en el mismo ciertas modificaciones.

36. Después de la aprobación del Informe y de las Recomendaciones, varios delegados expresaron su reconocimiento al Presidente de la Comisión por el tacto y eficacia que había demostrado al dirigir los debates. Por su parte, el Subdirector General de Educación, en nombre del Director General y de la Secretaría, felicitó al Presidente, así como al Relator y a todos los miembros de la Comisión, por la excelente labor que habían realizado y que había permitido a la Comisión alcanzar de un modo unánime resultados notables y recomendaciones que contribuirán a orientar las actividades futuras de la Secretaría en la esfera de la enseñanza superior. Puso además de relieve que la Unesco se esforzará en traducir en actos, durante los próximos años, los proyectos de recomendación que acababa de aprobar la Comisión y las conclusiones a las que había llegado.

PARTE III

INFORME DE LA COMISION II

Punto 9 del Orden del Día: Cooperación europea en la esfera de la enseñanza superior: objetivos, vías y medios

1. La Comisión II celebró cuatro sesiones el 28, 29 y 30 de noviembre de 1973 bajo la presidencia del Sr. Limouzy (Francia). Al comienzo de la primera sesión se eligió Vicepresidentes al Sr. K. Kudrna (Checoslovaquia) y al Sr. Zekai Baloglu (Turquía) y Relator al Sr. Ch. Boutnev (Bulgaria). La Comisión tenía por mandato examinar el punto 9 del Orden del Día, informar a la Conferencia en sesión plenaria y someter a su aprobación proyectos de recomendación.

2. El Director General de la Unesco, Sr. René Maheu, presentó a ese efecto la tercera parte del documento de trabajo ED-73/MINEUROPE II/3 (párrafos 161 a 220), preparado por la Secretaría, sugiriendo a la Comisión que centrara sus debates en dos grupos de cuestiones: por una parte, los objetivos hacia la consecución de los cuales puede efectuarse la colaboración, y por otra, los métodos, las vías y los medios de esa cooperación.

3. En lo que se refiere a los objetivos de la cooperación europea, el Director General distinguió los de carácter político, entre los cuales la educación constituye uno de los sectores en los que la cooperación puede contribuir al fortalecimiento de la paz y de la comprensión entre los pueblos y los ligados al desarrollo de la propia educación.

4. El Director General recordó que el análisis de la situación existente y las respuestas de los Estados Miembros al cuestionario distribuido a ese efecto por la Secretaría han permitido identificar las actividades que más se prestan a fortalecer y promover la cooperación regional e internacional en la esfera de la enseñanza superior. Observó en particular que había acuerdo general sobre la necesidad de desarrollar los intercambios de información y de documentación para conseguir no sólo su difusión, sino también la ejecución de estudios colectivos sobre los problemas de la enseñanza superior. Examinó a ese propósito la función del Centro Europeo de la Enseñanza Superior, de

Bucarest, cuyo fortalecimiento progresivo podría recomendar la Comisión, definiendo al mismo tiempo las orientaciones y las prioridades que deben reflejar a su juicio las actividades del Centro.

5. La Comisión podría formular además directrices sobre la comparabilidad de los diplomas, tema que suscita un interés general a pesar de que las opiniones sobre la posibilidad de establecer acuerdos internacionales eficaces en esa esfera sean divergentes, sin duda debido a la gran complejidad de los problemas. Por otra parte, esa cuestión está estrechamente relacionada con la de la movilidad del personal docente, de los investigadores y de los estudiantes. El Director General recordó las diversas posibilidades de cooperación en el sector de la investigación universitaria, y de sus vínculos con la enseñanza. Por último, abordó el problema de la ayuda a los países en vías de desarrollo en materia de enseñanza superior, expresando el deseo de que la concertación en el plano paneuropeo pueda reducir un día los riesgos de competición o de contradicción que la diversidad actual de las acciones pueda entrañar.

6. En lo que a las vías y medios de la cooperación europea se refiere, el Director General trató de la necesidad de coordinar, por motivos de eficacia, las diferentes iniciativas en curso, las cuales podrían combinarse dentro de un esfuerzo concertado relativo al conjunto de las esferas de competencia de la Organización. A este propósito planteó la cuestión de si no convendría prever la creación, en el seno de la Secretaría, de una Oficina para la cooperación multilateral europea, sin olvidar por eso la vigorización de las estructuras existentes. Al mismo tiempo se preguntaba si no había llegado el momento de que los Estados Miembros ampliaran su cooperación más allá de lo que permiten las reuniones de expertos y los coloquios, creando para ello una comisión dotada de una cierta permanencia, la cual garantizaría la continuidad de las relaciones y contribuiría a resolver los problemas que surgiesen en las esferas de competencia de la Unesco en el ámbito europeo.

7. Una amplia discusión, en la cual participaron la mayoría de los delegados y observadores, destacó el mejoramiento del clima político de Europa y la actual conveniencia de reforzar la cooperación en materia de enseñanza superior, subrayando en particular los nexos entre el tema de la presente Conferencia y el de la Conferencia sobre la Seguridad y Cooperación en Europa que tiene lugar en Ginebra. La intensificación de la cooperación quedó reconocida en tanto que contribución decisiva a la comprensión mutua y a la paz en Europa. A ese propósito, varios delegados declararon que la cooperación europea e internacional debería desarrollarse dentro del respeto de la especificidad de las culturas nacionales, de la soberanía y de la igualdad de los Estados.

8. La mayoría de los delegados recordaron el valor de estímulo que tuvo la primera Conferencia de Ministros de Educación convocada por la Unesco en Viena en 1967. Muchos de ellos describieron las experiencias de sus propios Estados, así como la diversidad de acciones emprendidas y las dificultades encontradas. Al subrayar la excelente calidad de los documentos de trabajo presentados a la Conferencia, los delegados reconocieron unánimemente la necesidad de intensificar la cooperación en las cuestiones referentes a la enseñanza superior y a la investigación, tanto en el plano bilateral como en el multilateral sobre la base de arreglos, de acuerdos o de convenios.

9. En consecuencia, los delegados han tratado de la importancia de los intercambios de información y de documentación no sólo a nivel de los gobiernos, sino también dentro del marco de las relaciones directas entre universidades, facultades e institutos de investigación. Se reconoció unánimemente la función en esta materia del Centro Europeo de la Enseñanza Superior, de Bucarest, expresándose el deseo de que estableciera una estrecha colaboración con los centros nacionales —sobre todo para la realización de proyectos comunes— y exponiéndose igualmente la necesidad de reforzar sus medios de acción.

10. Varios delegados y observadores trataron de las realizaciones en materia de organización de la documentación y de la información que existen en el nivel subregional, e insistieron en que se coordine la acción emprendida por los diferentes organismos europeos para reducir la dispersión de los esfuerzos y de los medios. Algunos oradores consideraron que los estudios conducidos en común constituirían un campo muy amplio para la cooperación con miras al mejoramiento de los métodos y de las técnicas educativas. Un delegado preconizó la realización en común de manuales relativos a especialidades. Otros se refirieron a la investigación en materia de contenidos, de métodos y de estructuras de la enseñanza secundaria y superior, de la enseñanza por correspondencia, de la educación permanente, de la formación post-universitaria, etc., así como a la influencia que ejerce la revolución científica y técnica en la educación. La mayoría de los oradores consideraron la función posible y apropiada del Centro Europeo de la Enseñanza Superior en relación con esas actividades.

11. Numerosas intervenciones se refirieron a la equivalencia y a la comparabilidad de estudios y de diplomas. Se señaló tanto la complejidad del problema como su importancia, sobre todo en lo que concierne a la movilidad de los estudiantes y a la ayuda a los países en vías de desarrollo. Se estudió este tema desde los dos puntos de vista del contenido de la enseñanza y de los efectos profesionales de los diplomas. Si bien se reconoció que ciertas medidas han demostrado su utilidad en esta materia, resultantes de acuerdos bilaterales o de convenciones subregionales, algunos delegados expusieron el criterio de que en lo sucesivo habría que pensar en la preparación de una convención europea, sin ocultar por ello las dificultades de esa tarea.

12. A este respecto mencionamos los obstáculos encontrados, ya se trate del *numerus clausus*, de la diversidad de los modelos universitarios, de las diferencias de terminología, de las realidades lingüísticas o de los criterios adoptados por los Estados. Por consiguiente, preconizaron un amplio programa de armonización, por etapas y a largo plazo. Se señaló la función que podría desempeñar la Unesco en la búsqueda de soluciones a esos importantes problemas. Un delegado sugirió que la Unesco organice en 1975-1976 una reunión de expertos internacionales en materia de equivalencia y de comparabilidad por niveles de estudios y de diplomas.

13. Un funcionario de la Secretaría de la Unesco expuso brevemente, a fines de información de Comisión, las experiencias y las opiniones de la Secretaría en esa materia. Manifestó que la Unesco se interesaba en el aspecto universitario y académico del reconocimiento internacional de los diplomas y no en el «efecto civil» de ese reconocimiento, que es de la jurisdicción de los Estados. Indicó que la acción de la Unesco se basa en la determinación de los niveles de estudio en que se fundan títulos y diplomas en apa-

riencia divergentes. Por último, esbozó la marcha que pudiera seguirse, según el criterio de la Secretaría, para la conclusión de una convención europea sobre el reconocimiento internacional de los diplomas.

14. Numerosos delegados recordaron que la movilidad del personal docente y de los estudiantes constituye un elemento primordial de la cooperación europea e internacional. Sin embargo, observan que los intercambios se efectúan en el plano bilateral o en el subregional, y que la ampliación de las mismas quedaba obstaculizada por los problemas que plantean no sólo la ausencia de equivalencias reconocidas para los estudios y los diplomas, sino también por obstáculos de carácter social o legislativo. En diferentes ocasiones se recordaron las posibilidades de intercambio, según el principio de la reciprocidad, considerándose asimismo conveniente la diversificación de las formas de intercambio y el fomento de éste, ya que la movilidad del personal docente y de los estudiantes contribuye a crear un espíritu internacional y un mejor conocimiento entre los pueblos. Igualmente se evocaron los problemas que plantea, en este campo de la movilidad y de la acogida de estudiantes extranjeros, la introducción del *numerus clausus* en varios países.

15. A este respecto se expresó el deseo de que se eduque a la juventud en un espíritu de paz, de comprensión y de respeto mutuo para el fortalecimiento de la lucha contra todas las formas de explotación y la salvaguardia de los derechos humanos y de la justicia social. Asimismo se sugirió que los manuales escolares nacionales reflejen con la máxima objetividad la historia y la cultura de los otros pueblos y excluyan toda idea de violencia y de guerra, de patriotería o de racismo.

16. Se prestó particular atención a los problemas relativos al derecho a la educación y a la enseñanza superior de los estudiantes procedentes de familias de trabajadores extranjeros, así como a las facilidades que deben dárseles. Un delegado aludió al ejercicio de ese derecho por parte de las minorías nacionales, en su lengua materna cuando proceda.

17. Un delegado hizo referencia al papel que desempeñan los movimientos de estudiantes de tendencia progresista en el desarrollo de la cooperación internacional en materia de enseñanza superior y estimó que dichos movimientos contribuyen positivamente a los esfuerzos encaminados a la democratización de la enseñanza superior. En consecuencia, expresó el deseo de que la Unesco tome en consideración sus experiencias y coopere estrechamente con ellos.

18. Se reconoció que la cooperación en la esfera de la investigación es un campo que se presta particularmente a una fecunda colaboración entre gobiernos y entre instituciones, tanto en el plano bilateral como plurilateral. Deberían intensificarse los proyectos comunes dedicados particularmente a los lazos existentes entre la investigación y la educación, la ciencia y la enseñanza. A este respecto, se señaló de nuevo el papel del Centro Europeo de la Enseñanza Superior, así como el de la Oficina de Cooperación Científica de la Secretaría.

19. En lo que respecta a la existencia a los países en vías de desarrollo, todos los delegados expresaron la voluntad de sus gobiernos de contribuir a la formación de personal dirigente especializado, particularmente en el marco de los ciclos de estudios o los cursillos postuniversitarios en Europa y de los centros de investigación, así como mediante la concesión de becas de estudios o el envío de expertos. Por otra parte, se expresó el deseo de que se busque

una solución al problema *numerus clausus* en favor de los estudiantes procedentes de países en vías de desarrollo y de que se tomen medidas para facilitar su regreso a sus países de origen al final de sus estudios.

20. Varios delegados señalaron la gravedad de los problemas que plantea el foso cada vez mayor que separa a los países en vías de desarrollo de los países más favorecidos, recordando enérgicamente los imperativos de la solidaridad internacional, particularmente en materia de educación. Uno de ellos expresó el deseo de que se aplique resueltamente la estrategia definida por el Segundo Decenio del Desarrollo. Otro preconizó la reducción en un 10 por ciento de los presupuestos militares de los Estados Miembros permanentes del Consejo de Seguridad y la asignación de los recursos así liberados para la ayuda al desarrollo, principalmente la formación de personal dirigente nacional. Sin embargo, otro delegado expresó reservas en lo que se refiere a ciertos enfoques del problema de la asistencia a los países en vías de desarrollo. Otro delegado indicó que ese problema no podía tratarse en ausencia de los países interesados ni debía abordarse con un espíritu de paternalismo, sino, por el contrario, concediendo la importancia que merecen a las situaciones propias de esos países.

21. Algunos delegados sugirieron que se fomente y desarrolle la enseñanza de las lenguas, las culturas y las civilizaciones como elemento esencial para una mejor comprensión y una mayor cooperación regionales e internacionales.

22. Algunos delegados expresaron el deseo de que se manifieste una voluntad europea de participar en todas las etapas de la creación y la realización de la Universidad de las Naciones Unidas.

23. Al final del debate sobre los objetivos y los sectores de la cooperación, el Director General de la Unesco comentó algunos de los puntos tratados. Afirmó en particular que ningún obstáculo jurídico o político se opone a la cooperación entre la Unesco y las organizaciones gubernamentales subregionales. Recordó el papel que incumbe a la Unesco, cuya especificidad se inscribe en el marco institucional y en la universalidad de las Naciones Unidas y cuya acción tiene por objetivo fundamental el establecimiento de la paz y la promoción de los derechos humanos. Mientras que las organizaciones subregionales se sitúan en un marco caracterizado por cierta homogeneidad, la Unesco se dedica a fomentar la cooperación dentro de la máxima diversidad y del respeto de dicha diversidad. Por consiguiente, en Europa, el papel de la Unesco sólo puede ser paneuropeo.

24. En lo que respecta a las esferas prioritarias de la cooperación en materia de enseñanza superior, el Director General tomó nota con satisfacción de la favorable acogida de la Comisión. En cuanto a la asistencia a los países en vías de desarrollo, expresó el deseo de que esta dimensión de la situación europea se mantenga a pesar de las reservas formuladas.

25. Por último suscribió los numerosos argumentos formulados en favor del fortalecimiento de los mecanismos existentes, en particular el Centro de la Enseñanza Superior de Bucarest. Sin embargo, estimó que llega un momento en el que hace falta disponer de los medios de su política y crear las nuevas estructuras necesarias para alcanzar los objetivos adoptados, en este caso la intensificación de la cooperación europea en el conjunto de las esferas de competencia de la Unesco.

26. Al abordar los problemas de las vías y los medios, así como de los métodos de la cooperación, todas las delegaciones subrayaron que el Centro

Europeo de la Enseñanza Superior, de Bucarest, debe desempeñar un papel importante como instrumento de información activa sobre los problemas universitarios europeos y expresaron el deseo de que se fortaleciese progresivamente el Centro para aumentar su eficacia. Dada la importancia de la comparabilidad de los estudios y del reconocimiento de los diplomas, las delegaciones expresaron el deseo de que el Centro Europeo de la Enseñanza Superior se ocupe de dicho problema de manera que puedan conseguirse progresos apreciables en el curso de los próximos años.

27. Una de las delegaciones propuso que la Unesco convoque una reunión de expertos con objeto de estudiar y organizar la ejecución colectiva de investigaciones sobre los sistemas, los métodos y los programas relativos a los estudios postuniversitarios. También se examinó la conveniencia de crear un Centro Internacional de Investigación consagrado a ese tema.

28. Teniendo en cuenta el importante papel que desempeñan los diversos materiales pedagógicos, esa misma delegación propuso que la Unesco tome medidas para preparar un documento de información sobre la posibilidad de ampliar los intercambios de materiales auxiliares de la enseñanza con medios múltiples entre los establecimientos de educación superior de los diferentes países. Aquí también el Centro Europeo de la Enseñanza Superior está llamado a aportar una importante contribución.

29. Se señaló la necesidad de establecer una estrecha cooperación entre el Centro Europeo de la Enseñanza Superior y la Oficina de Cooperación para Europa. La Oficina debería procurar poner en práctica proyectos concretos de cooperación multilateral en ciertas esferas de la ciencia, tales como la informática y los modelos matemáticos, las ciencias moleculares y los problemas científicos relativos al medio, que podrían contribuir a introducir nuevas especialidades en la enseñanza superior.

30. Una delegación lamentó que los Estados Unidos de América y el Canadá no hayan sido invitados a la Conferencia en calidad de participantes, y propuso que dichos países estén representados en las próximas conferencias europeas. Varios observadores expusieron la experiencia de sus organizaciones en la esfera de la cooperación europea subregional.

31. La mayor parte del debate consagrado a las vías y los medios de la cooperación europea en la esfera de la enseñanza superior y, en general, en las esferas de competencia de la Unesco se consagró a las dos fórmulas de cooperación en el seno de la Unesco mencionadas por el Director General, en conformidad con los párrafos 218 y 220 del documento de trabajo (ED-73/MINEUROP II/3): la Oficina para la cooperación europea y la creación de una Comisión que reúna con cierta permanencia a representantes de los Estados.

32. Las delegaciones expresaron opiniones divergentes sobre la propuesta encaminada a crear en la Secretaría una Oficina para la cooperación europea multilateral en el conjunto de las esferas de competencia de la Unesco, así como a instituir con cierta permanencia una comisión que reúna periódicamente a los representantes de los Estados europeos miembros de la Unesco para estudiar los problemas que surjan en el curso de la cooperación.

33. Con respecto a la Oficina, numerosas delegaciones expresaron reticencias, considerando que debía evitarse la creación de nuevas estructuras administrativas.

34. En cuanto a la creación de la Comisión, varias delegaciones subrayaron la necesidad y la importancia de dicha iniciativa, indicando, sin embargo,

que su creación no debería entrañar la instalación de un aparato propio ni gastos excesivos; la Comisión se reuniría periódicamente en las capitales europeas según el principio de rotación. Una de las delegaciones señaló que con un mandato acertado y una actividad financiada con cargo al presupuesto ordinario de la Unesco, la Comisión podría ser útil. Por otra parte, una delegación expresó sus reservas sobre la oportunidad de una Comisión de ese género, pensando que convenía esperar que la reunión de la Conferencia General que se celebre en octubre de 1974 se pronuncie sobre el proyecto y su utilidad. Dicha delegación se mostró favorable a reforzar las estructuras existentes, así como a la convocatoria de la Conferencia de Ministros de Educación con una frecuencia superior a seis años. Otra delegación consideró que la realidad concreta de la cooperación era el factor determinante que debía tenerse en cuenta y en función del cual podrían concebirse las estructuras venideras, y se preguntó si convenía en la presente fase ir más lejos de los mecanismos ya existentes. Sin embargo, se mostró dispuesta a examinar propuestas concretas apoyadas sobre bases realistas y prudentes con miras a favorecer el diálogo en pro de la cooperación europea.

35. Se planteó la cuestión de las consecuencias que sobre otras regiones del mundo podría tener la creación de una Oficina para la cooperación multilateral europea; algunos participantes expresaron dudas de que la presente Conferencia estuviera autorizada a tomar esa iniciativa.

36. Por invitación del Presidente, el Director General resumió el sentido de los debates. En relación con la Oficina, lamentó comprobar que, en la etapa actual, los delegados no parecían dispuestos a aprobar el proyecto. Sin embargo, el mecanismo propuesto tenía la ventaja de evitar la dispersión de los esfuerzos, con tanta frecuencia lamentada. La propuesta se refería, sobre todo, a una organización interna de la Secretaría con miras a una concentración de los recursos.

37. En relación con la Comisión, el Director General expresó primeramente su reconocimiento a la delegación que había presentado oficialmente el proyecto en una forma más concreta que la propuesta por la Secretaría. Manifestó su convencimiento de que la opinión pública consideraría la aprobación de semejante recomendación como un paso adelante hacia la realidad de la cooperación europea.

38. En cuanto a las reservas expuestas, el Director General precisó que no estaba conforme con la noción de la falta de competencia de la Conferencia, ya que los delegados representan a gobiernos a los que el Director General puede legítimamente consultar sobre una cuestión que reviste particular importancia en un momento en que la Secretaría prepara el proyecto de programa y de presupuesto de la Organización para el próximo ejercicio. Por otra parte, no puede haber «precedente» para los otros continentes, puesto que en la mayoría de los casos existen organizaciones regionales intergubernamentales.

39. El Director General declaró que las verdaderas reservas parecían proceder del hecho de que ciertas delegaciones consideran prematuro el proyecto. Ahora bien, una organización intelectual como la Unesco tiene por función esencial la de promover las ideas. La Organización es un instrumento de promoción que debe prever el porvenir y hacer propuestas que aceleren la evolución de la acción. Todo se reduce a saber hasta dónde desean llegar los Estados y si la evolución de sus relaciones permite intensificar y estructurar mejor su cooperación en el ámbito paneuropeo.

40. El Director General subrayó en conclusión que, al prever la creación de una Comisión de Estados para promover la cooperación en las esferas de actividad de la Unesco y al invitar a dicha Comisión a presentar sugerencias a este respecto a la próxima Conferencia General de la Unesco, la presente Conferencia podría contribuir de manera significativa a reforzar la cooperación en Europa.

41. Seguidamente, la Comisión examinó y aprobó los proyectos de recomendación que se someterán a la Conferencia en su sesión plenaria, después de lo cual examinó el proyecto de informe presentado por el Relator, Sr. Boutzev, y, una vez introducidas ciertas enmiendas, lo aprobó por unanimidad.

42. Al final de los debates, el Director General se felicitó vivamente de los resultados de los trabajos de la Comisión, cuyo significado político y cuyo alcance rebasan el marco de la enseñanza y de la tecnicidad. Expresó después su gratitud a Rumania por el constante interés que presta a la cooperación europea y al papel que puede desempeñar la Unesco en esta esfera. El acuerdo unánime obtenido constituye un acto político que será interpretado como la voluntad europea de favorecer la construcción de una Europa unida. El realismo que ha inspirado los trabajos es una garantía del valor de las Recomendaciones aprobadas por la Comisión y de que los Estados Miembros las tomarán en consideración. Por su parte, la Unesco las tendrá muy presentes en la elaboración del programa y del presupuesto del próximo ejercicio. Finalmente, el Director General felicitó calurosamente al Presidente de la Comisión, Sr. Limouzy, Jefe de la delegación francesa, por el tacto y el acierto con que había dirigido los trabajos, y al Sr. Boutzev, de la delegación checoslovaca, Relator de dicha Comisión.

43. Seguro de interpretar el sentir de todos los delegados, a la vez que el de la delegación rumana, el Sr. Livescu expresó su profundo agradecimiento al Director General de la Unesco por su activa participación en los trabajos de la Comisión, que se ha beneficiado de sus consejos y su experiencia. Asimismo felicitó al Presidente de la Comisión por el espíritu de justicia y eficacia con que había dirigido los debates y permitido que la Comisión obtuviese resultados sumamente alentadores desde el punto de vista del futuro de la cooperación europea. Finalmente felicitó al Relator de la Comisión y a la Secretaría de la Unesco por la calidad del trabajo realizado.

44. A su vez el Presidente de la Comisión dio las gracias al Director General de la Unesco, cuya brillante aportación tanto había contribuido a aclarar los debates. Se congratuló vivamente de los resultados obtenidos gracias al espíritu de cooperación y a la voluntad de alcanzarlos que había inspirado a todas las delegaciones. Antes de clausurar los trabajos de la Comisión II, el Presidente hizo a manera de conclusión la siguiente declaración: «La Historia nos ha hecho, la Geografía nos contiene, esto es lo que el maestro de escuela enseña a todos los niños de Europa. Es en este marco de la Historia y de la Geografía, que han sido los de la infancia de nuestros pueblos como lo son hoy día los de la educación primaria de los jóvenes europeos, en el que podrá superarse, sin suprimirla, la diversidad de las naciones de Europa. Es respetándolas como nuestra propia diversidad debe tender, antes que a la unidad, a lo universal para lo que la universalidad de la Unesco nos ofrece los medios, al tiempo que nos permite seguir siendo nosotros mismos, es decir, los Europeos.»

PARTE IV

CONCLUSIONES

1. Los trabajos de la Conferencia han puesto en evidencia dos hechos fundamentales, a saber: por una parte, la necesidad de una renovación cualitativa de la enseñanza superior, por lo demás emprendida por muchos Estados Miembros y que representa en parte el resultado del considerable crecimiento cuantitativo de los últimos decenios, crecimiento que sin duda continuará, en la mayoría de los Estados, durante los años venideros; por otra parte, la necesidad de una cooperación internacional y en particular regional cada vez más intensa entre los Estados del continente. Esta cooperación más intensa no sólo es posible en razón de que en Europa existen condiciones políticas mucho más favorables que en la época de la Conferencia de Viena, sino de que además es una necesidad evidente para permitir las transformaciones cualitativas de los sistemas de enseñanza superior que se dejan sentir en la mayor parte de los Estados.

2. En lo que respecta a la renovación cualitativa de la enseñanza superior, se hizo hincapié en particular en los conceptos siguientes: la adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad, su transformación en un sistema a la vez integrado y diferenciado, su democratización, y la introducción de innovaciones en lo tocante a los contenidos, los métodos y las técnicas, todo ello dentro de la perspectiva de la educación permanente.

3. La adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad se vincula a los individuos y a las instituciones. Por una parte es preciso fomentar el acceso de las masas a la educación y a la enseñanza postsecundaria y superior, adaptando la enseñanza superior a sus necesidades e impartiendoles una formación científica y cultural al mismo tiempo que una formación de ciudadanos. Es también necesario vincular la enseñanza superior a la sociedad, a la economía y a la vida práctica, poniendo en la mayor medida posible el derecho a la educación en conexión con el derecho al trabajo y formando los especialistas que la sociedad necesita. Para lograr estos objetivos será necesario realizar estudios a fondo, incluso estudios prospectivos sobre la evolución de la enseñanza superior y de la sociedad hasta fines del presente siglo.

4. En lo que respecta a la diferenciación y a la integración, es preciso por una parte crear ramas de formación de duración y carácter muy diverso para que todos los que desean beneficiarse de la enseñanza superior y tienen capacidad para ello puedan encontrar las formas de enseñanza adaptadas a sus necesidades y a las necesidades cada vez más diversificadas de la sociedad. Por otra parte, es preciso englobar todas estas formas y ramas en un conjunto, en un sistema coherente de enseñanza superior, teniendo en cuenta las interferencias y las posibilidades de paso que existen entre ellas. Se debe además vincular la enseñanza a la investigación, combinar el aprendizaje teórico y práctico y tener en cuenta, en esta integración, las estructuras «extraescolares» de la enseñanza superior.

5. La democratización no concierne únicamente a la participación, ni a la gestión democrática de la enseñanza superior, sino en mayor grado aún a la organización entera y al papel de dicha enseñanza que, al constituir un sector clave, no sólo en el sistema de educación sino en la vida de las naciones en

conjunto, debe ser imagen de la sociedad moderna, constituir una verdadera preparación para la vida por medio de la vida. La democratización significa además que la enseñanza superior debe abrirse a los sectores que por diversas razones han sido o siguen siendo menos favorecidos en lo que respecta a la posibilidad de participar en dicha enseñanza. Esta apertura puede lograrse mediante innovaciones y transformaciones estructurales (establecimiento de ciclos de estudios para personas que participan en la vida activa), por medio de la posibilidad de pasar de «ciclos cortos» a «ciclos largos» y de formas extraescolares a formas «escolares» de la enseñanza superior, y por medio también de innovaciones técnicas y nuevos métodos que permitan seguir estudios superiores a personas cuya residencia está alejada de los centros universitarios o que están dedicadas a una actividad profesional.

6. La innovación comprende tanto la organización como las estructuras, los contenidos, los métodos para enseñar y aprender, la introducción de nuevas disciplinas, la interdisciplinaria y los modos de evaluación. Para que el personal docente participe plenamente en tales transformaciones, hay que mejorar su formación y procurar que ponga su formación al día. La innovación presupone un vínculo vivo entre las actividades de enseñanza y las de investigación científica en los establecimientos superiores, teniendo naturalmente en cuenta, al determinar los campos de investigación, las particularidades y posibilidades propias de cada institución. Tales vínculos son indispensables, entre otras cosas, para la renovación al propio tiempo reflexiva y continua de los contenidos y de los métodos de la enseñanza superior.

7. La perspectiva de la educación continua o permanente se ha visto como una solución válida para los problemas planteados a este respecto. La adaptación a las necesidades de la sociedad, la creación de sistemas a la vez integrados y diferenciados, la innovación y la democratización podrán ser una realidad en el contexto de una educación semejante. Toda restricción del acceso a la enseñanza superior y toda reforma de las estructuras de esta enseñanza debe tener en cuenta la perspectiva de la educación permanente. Las medidas que se tomen deben cumplir siempre los principios siguientes: *a)* una selección no puede ser nunca irreversible; *b)* la participación en los estudios superiores permanecerá siempre abierta a toda persona capaz, cualquiera que sea su origen social, de beneficiarse de ellos y de utilizar los conocimientos adquiridos para tener un pleno acceso a la cultura, para su desarrollo personal y para el bien de todos. Si de este modo, la enseñanza superior no se presenta ya como la cumbre, como el fin de los estudios, sino más bien como una etapa, una parte del conjunto logrará salir de su aislamiento e integrarse en la vida cultural, científica, económica y social de toda la nación.

8. En cuanto a la cooperación europea internacional, ésta ha de facilitar la movilidad de los educadores, de los investigadores y de los estudiantes, ha de estrechar los lazos entre las instituciones de enseñanza superior, estimular el intercambio de informaciones, el hermanamiento de estudios y de experiencias, multiplicar los diálogos. Pero es evidente que por eso mismo se ha de facilitar la comprensión entre los pueblos europeos en un clima de serenidad y reforzar la solidaridad con los países en vías de desarrollo, lo cual contribuirá a la justicia social y a la paz internacional, suprimiendo todas las discriminaciones en los planos nacional e internacional y desarrollando la comprensión internacional en todas las esferas.

9. Por último puede llegarse a la conclusión de que, gracias a la Unesco, los Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa, que se reunie-

ron por primera vez en Viena, han continuado su diálogo en un clima más favorable aún en Bucarest y, por conducto de la Unesco, emprenderán en lo sucesivo actividades, ya sea mediante la consolidación de las relaciones establecidas o mediante el establecimiento de convenciones relativas al reconocimiento internacional de estudios y diplomas de enseñanza superior. Conviene señalar como hechos importantes la creación del Centro Europeo de la Enseñanza Superior en 1972, en Bucarest, cuyas funciones y cuyo papel fueron determinados por la Conferencia, y que será sin duda uno de los instrumentos del desarrollo de la enseñanza superior en Europa, sobre todo si logra establecer buenas relaciones de trabajo con los organismos nacionales competentes. La Recomendación aprobada por la Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa, encaminada a mantener la continuidad de los contactos y de los esfuerzos de cooperación emprendidos en los campos de la educación, de las ciencias y de la cultura, al prever la celebración periódica de conferencias de los Estados del continente europeo, abre en este aspecto perspectivas particularmente alentadoras, especialmente en vista de la Conferencia sobre la Seguridad y Cooperación Europeas que se desarrolla en Ginebra.

10. Se ha manifestado el deseo general—que traduce en sí el éxito logrado por la Conferencia—de continuar la serie de Conferencias de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa, y se ha previsto incluso que la próxima Conferencia se celebre, siempre que ello sea posible, antes de que expire el periodo habitual de intervalo de seis años.

Actualidad educativa

REUNIONES Y CONGRESOS *

La crónica internacional —en los meses de marzo, abril y mayo— incluye diferentes reuniones de positivo interés. Vamos a hablar de tres de ellas:

1. El Consejo de Europa salió de su sede alsaciana y organizó en Oxford, entre el 31 de marzo y el 5 de abril, un «Simposio sobre Reforma y Planificación de la Enseñanza Superior», bajo los auspicios de la Higher Education Research Unit, de la London School of Economics. El objeto del encuentro era suministrar a planificadores, administradores e investigadores —en materia de enseñanza superior, de los países miembros del CCC— la oportunidad de cambiar puntos de vista entre ellos mismos y con sus colegas británicos. El temario incluía tres puntos sugestivos: Evolución de estructuras, nuevos medios de enseñanza y Planificación con miras a una mayor eficacia. A este fin, tres documentos de trabajo fueron presentados:

- I. *Aproximación sistemática a la tecnología de la educación*, por Joseph Black, de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Bath.

(Informe que, en definitiva, insiste en la necesidad de superar el enfoque tradicional y tripartito a la hora de repartir los recursos económicos en una universidad, es decir, entre cuerpo enseñante, biblioteca y administración, para centrarse en aquellos aspectos y objetivos comunes a los tres Servicios, y que al ser tratados separadamente originan pérdida de tiempo y de dinero.)

- II. *Innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos superiores tradicionales*, por Michael Eraut, director del Centro de Tecnología Pedagógica, Universidad de Sussex.

(En materia de innovación, y por lo que a enseñanza se refiere, asevera el estudio del profesor Eraut que el éxito del empeño radica en tres líneas principales:

- a) *El clima del establecimiento*, es decir, las relaciones existentes entre profesores, alumnos y administradores.
- b) *Afectación de recursos especiales* —a la tarea innovadora— y del tiempo necesario para que los profesores puedan realizarla.
- c) *Apoyo de los servicios auxiliares apropiados.*)

* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Cooperación Internacional.

III. *Encuadre y proceso de planificación en las universidades británicas*, por A. C. Morris, de la Universidad de Sussex.

(En donde se comenta cuán decisivo fue que hace unos cuarenta años los discípulos de Fayol y Taylor desviarán su atención de los problemas de la organización industrial para fijarla en la «gestión científica de las universidades». Desde entonces, la importancia del trabajo de los administradores no ha hecho sino aumentar, estando tal labor, por supuesto, sometida a la influencia de muy variados factores: técnicos, políticos, económicos, etc.)

2. En Estrasburgo, y dentro del marco del Consejo de Europa, se desarrolló la Sesión Plenaria del Consejo de Cooperación Cultural. El orden del día era de la mayor entidad y como cotas fundamentales recogía:

- Propuestas a fin de obtener mejor equilibrio y relaciones entre educación y desarrollo cultural.
- Conferencias *ad hoc* de ministros encargados de los asuntos culturales.
- Informe sobre la Recomendación 719, relativa al ejercicio de la libertad de expresión por los artistas.
- Proyecto de presupuesto-programa para 1975-76.
- Aprobación del informe del Comité del Programa.
- Propuesta tendente a modificar el título del CCC.
- Informe sobre los problemas relativos a la información y educación en materia de derechos del hombre.

3. Finalmente, demos cuenta de que la UNESCO convocó en París (29 de abril - 8 de mayo) una destacada reunión de expertos gubernamentales con el encargo de discutir y elaborar una *Recomendación para la comprensión, la cooperación, la paz y la educación relativa a los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales*. El documento producido será sometido a la próxima Conferencia General de la UNESCO, y si ésta lo aprueba, como es de esperar, deberá ser aplicada por todos los Estados Miembros, «... en forma de ley nacional o de otra forma, de conformidad con las prácticas legislativas de cada Estado». a tenor del preámbulo de dicha Declaración.

El texto de la Declaración (ED-74/CONF. 208/COL/4, anexo III) contiene cuarenta y tres artículos, distribuidos en diez párrafos. Siendo, a nuestro entender, sumamente interesantes los titulados:

- Significado de los términos: educación, comprensión, cooperación y paz internacionales, derechos humanos y libertades fundamentales.
- Principios rectores.
- Política, planeamiento y administración nacionales.
- Aspectos particulares del aprendizaje, la formación y la acción.
- Preparación de los educadores.
- Medios y material de educación.
- Cooperación internacional.

REUNIONES Y CONGRESOS

(Meses de marzo, abril y mayo de 1974)

Organismo	Localidad	Fecha	Asunto
Consejo de Europa ...	Estrasburgo	18-19 marzo	Reunión de expertos para la planificación de los trabajos del proyecto especial «Movilidad».
	Estrasburgo	5- 6 marzo	Segunda reunión del Grupo Coordinador de la Educación Preescolar y la Enseñanza Primaria.
	Estrasburgo	21-22 marzo	II Reunión de expertos sobre la «Reforma de la enseñanza del arte dentario».
	Oxford	31 marzo 5 abril	Simposio sobre la «Reforma y planificación de la enseñanza superior».
	Estrasburgo	17-19 abril	III Conferencia de Facultades de Derecho.
	Zurich	8-10 abril	Comité de Enseñanza Superior e Investigación.
	Estrasburgo	1 abril	XXV Sesión del CCC.
	Estrasburgo	4- 5 abril	Comité Altos Funcionarios
	Zurich	8-10 abril	Segunda reunión para interpretación de la Convención Europea sobre Equivalencia de Diplomas que dan acceso a las universidades
		Florenia	20-25 mayo	Simposio sobre Las Innovaciones Pedagógicas en los sistemas escolares para los nuevos métodos y los modernos medios
	Estrasburgo	15-16 mayo	Comité EUDISED
	Estrasburgo	30-31 mayo	Equivalencias de diplomas universitarios de Farmacia.
	Estrasburgo	20-21 mayo	Reunión sobre «Reforma y tendencias actuales en la enseñanza de la Medicina»
	Estrasburgo	15-16 mayo	Comité Documentación e Información Pedagógicas (EUDISED).
UNESCO ...	Niza	5- 8 marzo	II Reunión de Secretarios Generales de las Comisiones Nacionales Europeas.
	París	29- 8 abril	Comité Especial de Expertos Gubernamentales.
	París	23-30 abril	Comité Especial de Expertos Gubernamentales encargados de preparar un proyecto de recomendación sobre la situación de los investigadores científicos.
	Sèvres (Francia).	19- 3 abril	Conferencia sobre Evaluación en el Bachillerato Internacional, organizada por la Oficina del Bachillerato Internacional.
	Bruselas	6-21 mayo	Conferencia Internacional de Estados (OMPI).
		Nueva York	11-29 marzo	II Período de Sesiones Comité, Ciencia y Tecnología.
ONU	Ginebra	25-28 marzo	V Conferencia de Planificación del Programa Europeo de Desarrollo Social.
	Lillehammer (Noruega)	12-22 mayo	Seminario Europeo sobre juventud frente a responsabilidades familiares.
OCDE	París	19-20 marzo	VI Sesión Comité de Política Científica y Tecnológica.
	París	14 mayo 28-29 mayo	Comité de Cooperación Técnica. Reunión sobre Informática y Colectividades Locales
CERI	París	22-24 abril	VIII Sesión del Comité Director del CERI.

Programas de educación de adultos

El permiso para la formación es la clave de la educación a lo largo de la vida, ya esté organizada en el sistema formal de educación como educación recurrente o, en un contexto más amplio, como educación permanente. En la República Federal se han realizado diversos intentos de introducir permisos de formación a través de la legislación o por convenios colectivos entre los Sindicatos y los empresarios. El Ministerio Federal de Trabajo en varias ocasiones preparó proyectos de ley relativos a este permiso para formación, y algo semejante hizo el partido socialdemócrata, pero hasta ahora las dificultades financieras, agravadas por la situación económica actual, hicieron imposible su aprobación. Indudablemente, el pago del salario a los trabajadores que disfrutasen de estos permisos de formación constituiría una pesada carga sobre la economía, y los actuales servicios de educación de adultos tendrían que ser ampliados considerablemente para satisfacer las necesidades de esta nueva clientela. Se ha estimado que si solamente un 10 por 100 de quienes tienen un empleo lucrativo recibiesen un permiso por formación pagado, costaría a los empresarios una suma anual de 1,2 billones de marcos, y que se necesitarían unos 1,5 billones de marcos anualmente como capital de inversión y gastos corrientes en el sector de la educación de adultos.

Hace algunos meses uno de los once parlamentos de los Länder estudió un proyecto de ley sobre permisos de formación, que fue aprobado en enero en Hamburgo y que entró en vigor el 1 de abril de 1974. Se espera que una ley análoga será aprobada por el Parlamento de Bremen. La ley de Hamburgo estipula que todos los empleados (con excepción de los funcionarios) pueden solicitar cada dos años un permiso de formación de diez días consecutivos para participar en cursos de formación profesional o política. Durante el disfrute de este permiso percibirán su salario de los empresarios.

Independientemente de que este permiso de formación pueda ser introducido o no al cabo de los años a escala nacional se debe todavía poner en marcha otra condición previa para la educación permanente: la expansión de la educación de adultos. En este contexto es de particular interés un proyecto de ley que la coalición de partidos sometió al Parlamento de Renania del Norte-Westfalia.

Conforme al proyecto los centros de educación de adultos serán mantenidos por las autoridades locales y por organizaciones voluntarias. Los cursos que impartirán estos centros cubrirán seis campos: programas de educación escolar, programas laborales, educación superior, educación política, educación del ocio, educación familiar.

El proyecto propone la creación de un Instituto para la Educación de Adultos, que asistirá a los centros en el desarrollo de sus programas, promoverá y evaluará experiencias piloto y se ocupará de la formación de los profesores de educación de adultos. Servirá también como centro de información y documentación de la educación de adultos.

Por otro lado, el proyecto establece la obligatoriedad de las autoridades locales de analizar regularmente las necesidades de educación de adultos en cada distrito y la elaboración de planes para satisfacer dichas necesidades mediante cursos y programas que se impartirán en los centros mencionados.

(Die Zeit.)

Proyecto de ley universitaria

A fines de febrero de 1974 la Comisión de Educación y Ciencia del Bundestag (Cámara parlamentaria) emprendió la discusión en torno al proyecto de ley preparado por el Gobierno Federal reformando la enseñanza superior. Se espera que en el verano de 1974 el proyecto sea votado definitivamente por el Bundestag.

Desde que los socialistas llegaron al poder en 1969 decidieron reformar profundamente las universidades. Pero un primer proyecto fue rechazado por el Consejo de los Estados, en donde los cristianodemócratas eran mayoría. El segundo proyecto, menos radical que el anterior, es el que en la actualidad se está discutiendo.

La principal innovación del proyecto de ley consiste en reunir en una misma estructura—la universidad integrada (Gesamthochschule)—todos los centros de enseñanza superior. Esta reforma, en el espíritu de sus planificadores, no corresponde únicamente a cambios de estructuras, sino que tiene como fin modificar profundamente el espíritu y la orientación de la enseñanza superior.

Después de la guerra las universidades alemanas se reconstruyeron según el modelo tradicional que se remontaba a Humboldt, fundador de la Universidad de Berlín: la Universidad es el centro de cultura y de la investigación desinteresadas. El profesor goza de libertad total frente al Estado y la sociedad, y el estudiante tiene una libertad idéntica respecto del profesor y de la Universidad: elige libremente los cursos y centros que le interesan y pasa sus exámenes cuando lo desea. Este sistema entró en crisis en la década de los sesenta, debido a la presión numérica, a la contestación estudiantil y al hecho de su inadaptación a las necesidades de una sociedad cambiante.

Integrando en un mismo conjunto las universidades y las escuelas técnicas se espera aproximar formaciones que pecan por exceso, sea de academicismo, sea de especialización.

Otro gran debate agita a las universidades alemanas: el del *numerus clausus*, existente ya desde hace varios años en medicina y en ciertas disciplinas científicas. (Vid. REVISTA DE EDUCACION núm. 230-231, pp. 60 y ss.). El Tribunal Federal ha estimado que el *numerus clausus* podría ser instaurado en casos especiales y cumpliéndose determinadas condiciones. ¿Será provisional el *numerus clausus*, como lo prescribe el Tribunal Federal y como lo confirma el proyecto de ley? Se trata de una provisionalidad que puede durar un cierto tiempo a juzgar por la prudencia con la que el «plan global para la educación», que hace previsiones para 1985, aborda este tema: «Se espera que durante el período cubierto por la planificación, el desequilibrio actual entre el número de estudiantes y las plazas disponibles se reduzca, de forma que, finalmente, el número de plazas corresponda poco más o menos al de estudiantes admitidos. Sin embargo, una evaluación realista muestra que hacia 1980 el número de estudiantes será todavía superior al número de plazas disponibles.»

Por otro lado, el proyecto actual otorga a las cuestiones de organización universitaria, que habían sido objeto de discusiones apasionadas en los últimos años, escasa importancia, concediendo prioridad a los problemas fundamentales de la enseñanza y de los estudios, a la reforma de los estudios, de la investigación y de la reglamentación del acceso a las universidades.

(CRE-Information; Le Monde.)

ARGENTINA

Proyecto de reforma de la universidad

En marzo fue aprobado por el Parlamento argentino un proyecto de ley sobre la universidad, en el que se consagra el principio de la autonomía universitaria y se garantiza la libertad de enseñanza. Establece la designación del profesorado por concurso, amplía el derecho de voto de los representantes de los estudiantes e incorpora a la dirección de la Universidad el personal administrativo.

En la aprobación del proyecto destaca el hecho de haberse obtenido el consenso de gran parte de la oposición, la Unión Cívica Radical (UCR), lo que ha supuesto un mejoramiento de las relaciones entre ésta y el partido peronista, muy deterioradas después de la destitución del gobernador de Córdoba.

(Le Monde.)

FRANCIA

Reacciones contrarias a la reforma de la enseñanza secundaria

En los pasados meses se multiplicaron en Francia las manifestaciones contrarias al proyecto de reformar la enseñanza secundaria, manifestaciones que determinaron, incluso, el cierre de ciertos establecimientos de enseñanza.

Siete organizaciones presentaron el día 14 de marzo pasado el texto de una declaración según la cual «el proyecto de reforma es pedagógicamente inaceptable». Es también «autoritario y eliminador», lo cual «pasa desapercibido para la opinión pública, hábilmente manejada».

Entre las principales objeciones al proyecto figura «el silencio sobre la escuela maternal y la escuela elemental, donde, de hecho, se decide el porvenir escolar de la mayoría de los niños», y «la enseñanza técnica, muy marginada en el proyecto, y que se convierte en enseñanza de rechazo».

Por otra parte, los firmantes de la declaración consideran que la ley permitiría atribuir a los jefes de los establecimientos poderes discrecionales en materia de disciplina y de organización pedagógica, lo que supondría la negación de la comunidad educativa que se pretende instaurar.

Aprobación del proyecto de reforma de la enseñanza secundaria

Tras haberse hecho público el proyecto de ley de reforma de la enseñanza secundaria, su texto fue aprobado por el Consejo de Enseñanza General y Técnica por 18 votos contra 17 y 11 abstenciones. Votaron a favor los representantes de la Administración y el Sindicato Nacional de los Colegios. En contra, los Sindicatos de la Federación de la Educación Nacional, el Sindicato General de la Educación Nacional y el Sindicato Nacional de los Liceos y Colegios. También la conferencia de presidentes de universidad aprobó las «grandes líneas» del proyecto, resaltando su total acuerdo en cuanto se refiere a ampliar el papel de las universidades en la formación del profesorado y a regular el flujo de entrada en la enseñanza superior.

Con respecto al primer punto, la conferencia manifestó que no encontraba justificación pedagógica a la creación de centros distintos, con concursos de acceso separados, para los profesores del primer ciclo y para los del segundo, y resaltó su deseo de que la plena responsabilidad en la formación científica de todos los futuros maestros incumbiese a la Universidad.

En cuanto a la selección del alumnado para la enseñanza superior, M. Claude Champaud, presidente de la Universidad de Rennes, declaró: «No es posible continuar con el sistema actual, que no es satisfactorio ni desde el punto de vista

de la democracia ni desde el punto de vista de la Universidad.»

Por fin, el 27 de marzo, el Consejo de Ministros aprobó el proyecto de ley de reforma de la enseñanza secundaria.

**Organización
del Centro
Nacional de la
Investigación
Científica**

A finales de febrero se reunió el directorio del Centro Nacional de la Investigación Científica (CNRS) para examinar el informe de un grupo de trabajo sobre el funcionamiento del Comité Nacional del CNRS.

Se aprobó la creación de nuevas comisiones sectoriales o temáticas, cuya puesta en marcha irá seguida de otras reformas.

(Le Monde.)

ITALIA

**Demanda de
una educación
mejor y más
democrática**

A finales de enero pasado se produjo en Roma una huelga de estudiantes, calificada como la «mayor protesta desde 1968», en demanda de una educación mejor y más democrática.

Las peticiones presentadas a Franco Malfatti, ministro de Educación, se concretaron en las siguientes:

- Derecho a participar en la dirección de las escuelas, en la elección del plan de estudios y de los libros de texto, así como derecho a celebrar asambleas en horas lectivas, invitando a quien se desee sin consultar a los profesores.
- Cinco horas semanales, al menos, de experimentación con los nuevos métodos de enseñanza.
- Más escuelas.

Las demandas encaminadas a conseguir una educación más democrática son una reacción contra el rígido y autoritario sistema educativo italiano, heredado de los fascistas. Aunque algunas escuelas han hecho serios esfuerzos por llegar a ser más liberales, han tropezado siempre con la resistencia de los miembros más antiguos de la profesión docente.

(The Times.)

Propuestas gubernamentales en educación universitaria

El Gobierno holandés sometió al Parlamento recientemente una serie de propuestas tendentes a modificar la educación universitaria y la investigación.

Estas propuestas no afectan a la administración universitaria como tal. Más bien se refieren a la naturaleza y estructura de la educación superior.

El Gobierno pretende introducir una selección severa en el primer año de estudios universitarios. Al finalizar este primer curso existirá un examen propedéutico que permitirá determinar la capacidad del candidato para proseguir estudios universitarios, y servirá igualmente para orientar a los estudiantes hacia una u otra carrera. La selección tendrá como uno de sus objetivos reducir el número de fracasos de los estudiantes en sus estudios universitarios posteriores. Otro de los objetivos es el uso más efectivo de las actuales disponibilidades y recursos de la universidad.

Se reducirán a cuatro años como máximo los estudios de doctorado. Hasta hace poco tiempo no era extraño que estos estudios durasen, en algunos casos, ocho o diez años, si bien se consideraba como una anomalía que no tenía lugar en ningún país europeo.

Otra de las propuestas gubernamentales tiende a limitar a cuatro años, salvo excepciones, la duración de los estudios universitarios.

El Consejo Académico, órgano asesor más importante para la política universitaria, ha aconsejado al Parlamento que no acepte el nuevo proyecto de ley universitaria. El Consejo condena las propuestas del Gobierno de reducir la duración de las carreras universitarias (de los actuales seis años a cuatro años) y la introducción de cursos más relacionados con la formación profesional.

(European University News.)

LA EDUCACION PREESCOLAR Y LA GENERAL BASICA
EN EL CURSO 1973-74

Los Servicios de Estadística en el Ministerio de Educación y Ciencia —Delegación del Instituto Nacional de Estadística y Sección de Estadística— han publicado un completo volumen con los datos básicos de centros, alumnos, profesores provinciales y nacionales de la educación preescolar y general básica en el curso escolar 1973-74. Sin entrar en un análisis profundo, parece útil formular algunas observaciones deducidas del análisis comparativo con los del curso 1972-73.

1. Educación preescolar

Se ha producido un aumento neto en la matrícula de 28.036 alumnos, que representa una tasa de crecimiento del 3,4 por 100, muy reducida, si se tiene en cuenta que todavía sólo asisten a centros de educación preescolar uno de cada tres niños en edad comprendida entre dos y cinco años. Sin embargo, el alumnado en centros no estatales ha crecido en un 11 por 100 (48.597 alumnos). El descenso apreciado en el sector estatal no parece lógico, habida cuenta de que no se ha procedido a una transformación de centros de preescolar al nivel obligatorio, y seguramente obedece a errores en la cumplimentación del cuestionario estadístico o de interpretación de las normas sobre clasificación de alumnos, con edad en el entorno de los cinco-seis años, en uno u otro nivel. Apoya esta hipótesis el hecho de que el profesorado estatal haya visto incrementados sus efectivos en 430 docentes. No es, por consiguiente, desacertado suponer que el alumnado en centros estatales ha permanecido estabilizado y, si se admite el aumento de los privados en 48.597, la tasa conjunta real de crecimiento puede situarse en torno al 6 por 100.

Sorprende que, existiendo una demanda de educación preescolar que no se puede atender, sea sensiblemente superior el número de puestos disponibles al de alumnos (62.270). La explicación sólo puede encontrarse en inadecuada localización de centros o, posiblemente, deficiente evaluación del número de puestos realmente disponibles.

El proceso creciente de incorporación de la mujer casada al trabajo fuera del domicilio familiar exige la creación, especialmente en núcleos urbanos industrializados, de centros para niños de menos de seis años de edad. El IV Plan de Desarrollo Económico y Social tendrá que prestar una especial atención a este tema, no sólo estimulando la iniciativa privada, sino dotando a la administración educativa de medios económicos adecuados. En los tres primeros Planes la existencia de graves problemas de escolarización en la población de seis a catorce años aconsejaba reservar los medios económicos para la construcción de aulas del ciclo obligatorio, pero, alcanzada prácticamente la escolarización total de dicha población, parece llegado el momento de atender las necesidades de la educación preescolar.

* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Organización y Automación de los Servicios.

2. Educación general básica

Durante el presente curso reciben educación general básica (incluido octavo curso de primaria, a extinguir) casi medio millón de niños más que en el 1972-73. Supone una tasa de incremento del 11 por 100, aunque unos 321.000 proceden de la transformación del tercer curso de bachillerato elemental en educación general básica. De hecho, pues, el aumento neto en la escolarización de la población de seis a catorce años ha sido de unos 163.000 niños, que, bien se han incorporado por primera vez a este nivel de estudios o han prolongado su permanencia para alcanzar el ciclo de ocho años. Este incremento se desglosa en unos 42.000 alumnos en centros estatales y 121.000 en privados, cifras que aun puestas en relación con la proporción de alumnos en el sector público y privado (62 y 38 por 100, respectivamente), prueban el mayor impulso que la escolarización ha recibido del sector estatal, aun sin desconocer que la estadística del curso 1973-74 ha incorporado al sector privado el alumnado de los antiguos Consejos Escolares Primarios, exceptuados aquellos cuya titularidad corresponde a la Administración del Estado. Frente a los 4.945.774 alumnos de educación general básica el país cuenta con 5.595.352 puestos escolares. Existe una tasa de no utilización del 13 por 100, con un carácter teórico, por cuanto que corresponde a centros situados en zonas con población escolar inferior a los puestos disponibles. Es de esperar que este coeficiente se reduzca en el próximo curso de total implantación de la educación general básica. Se dispone de 94.400 unidades estatales y 54.867 no estatales, con una distribución relativa del 63 y 37 por 100, respectivamente. En este nivel, contrariamente a lo que ocurre en preescolar, la enseñanza estatal tiene un mayor peso.

Las cifras del profesorado, incluso en su distribución por sector estatal y privado, son lógicamente paralelas a las de unidades. Sí interesa destacar la creciente participación de la mujer en la docencia de este nivel, que ya en el curso 1973-74 representa un 59 por 100 del total. En forma progresiva la enseñanza general básica se pone en manos de las mujeres y, salvo la adopción de medidas especiales, el proceso se intensificará en un próximo futuro. Es significativo a este respecto que en el curso 1972-73 de cada 100 alumnos en las antiguas Escuelas Normales (hoy Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica) 57 son mujeres.

3. Educación especial

Las cifras relativas a este sector muestran cuán lejos se está todavía de una situación relativamente satisfactoria. Los 35.000 niños y jóvenes que reciben instrucción y asistencia en centros o aulas calificados como de educación especial representan un pequeño porcentaje de los que sin constituir caso clínico requieren tal tipo de atención (del orden de los 250.000 hasta dieciocho años de edad). También se da aquí la circunstancia de que existiendo una gran población privada de educación en centros especiales, hay 3.500 puestos sin utilizar. Queda un largo camino por recorrer y quizá estas enseñanzas, costosas en tiempo y dinero y de baja rentabilidad económica, deberían recibir un fuerte impulso en el IV Plan de Desarrollo, que pretende destacar los factores sociales.

El pequeño incremento de alumnado debía ir acompañado de un incremento proporcional en el profesorado. De hecho no ocurre así y las cifras recogidas detectan una disminución de 744 docentes. Quizá la explicación sea que el cuadro docente se ha completado con profesorado de educación general básica, todavía no capacitado o titulado en educación especial.

Otros aspectos de la información recogida se refieren a personal de administración y subalterno y medios complementarios de la enseñanza, tales como residencias de alumnos, plazas de comedor y alumnos que utilizan servicio de transporte escolar. Los índices son todavía bajos (de cada 100 alumnos, de dos a tres utilizan residencias, 11 asisten al comedor y siete se trasladan al colegio en autobús).

La política de creación de centros comarcales, esencial para un perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza, exigirá la asignación de cuantiosos recursos para estos medios complementarios de la enseñanza.

EDUCACION PREESCOLAR, GENERAL BASICA Y ESPECIAL

(Datos comparativos cursos 1973-74 y 1972-73)

	1973-74	1972-73	Diferencias	Números índices 1972-73 = 100
<i>Centros:</i>	32.759	36.501	— 3.742	90
Estatales	23.594	27.350	— 3.756	86
No estatales	9.165	9.151	14	100
<i>Número de aulas:</i>	175.116	165.835	9.281	106
Estatales	104.620	100.626	3.994	104
No estatales	70.496	65.209	5.287	108
<i>Número de puestos escolares:</i>	6.525.214	6.087.798	437.416	107
Estatales	3.806.648	3.665.479	141.169	104
No estatales	2.718.566	2.422.319	296.247	112
<i>Profesores:</i>				
Educación preescolar:	22.848	20.767	2.081	110
Estatales	8.913	8.483	430	105
No estatales	13.935	12.284	1.651	113
Educación general básica:	152.549	139.458	13.091	109
Estatales	93.525	91.014	2.511	103
No estatales	59.024	48.444	10.580	122
Educación especial:	2.883	3.627	— 744	79
Estatales	1.364	1.402	— 38	97
No estatales	1.519	2.225	— 706	68
Directores sin clase:	4.346	4.638	— 292	94
Estatales	1.778	1.814	— 36	98
No estatales	2.568	2.824	— 256	91
Otro personal docente:	13.590	11.370	2.220	119
Estatales	2.119	2.182	— 63	97
No estatales	11.471	9.188	2.283	125

	1973-74	1972-73	Diferencias	Números índices 1972-73 = 100
<i>Alumnos:</i>				
Educación preescolar:	829.155	801.119	28.036	104
Estatales	322.697	343.258	— 20.561	94
No estatales	506.458	457.861	48.597	111
Educación general básica:	4.945.774	4.460.801	484.973	111
Estatales	3.061.178	2.933.472	127.706	104
No estatales	1.884.596	1.527.329	357.267	123
Educación especial:	34.953	26.070	8.883	134
Estatales	16.859	14.901	1.958	113
No estatales	18.094	11.169	6.925	162

EDUCACION PREESCOLAR, EDUCACION GENERAL BASICA, EDUCACION ESPECIAL

(Resumen nacional. Curso 1973-1974)

CONCEPTOS	CLASE DE CENTRO		
	Estatal	No estatal	Total
<i>Número de Centros</i>	23.594	9.165	32.759
<i>Número de Centros no estatales subvencionados.</i>	—	2.123	2.123
<i>Número de unidades de:</i>			
Educación Preescolar	8.978	14.145	23.123
Educación General Básica (o Primaria)	94.400	54.867	149.267
Educación Especial	1.242	1.484	2.726
<i>Número de puestos escolares de:</i>			
Educación Preescolar	342.688	548.697	891.385
Educación General Básica (o Primaria)	3.446.428	2.148.924	5.595.352
Educación Especial	17.532	20.945	38.477
<i>Número de profesores con clase de:</i>			
Educación Preescolar:			
Varones	76	194	270
Mujeres	8.837	13.741	22.578
Educación General Básica (o Primaria):			
Varones	40.731	22.311	63.042
Mujeres	52.794	36.713	89.507
Educación Especial:			
Varones	396	557	953
Mujeres	968	962	1.930

CONCEPTOS	CLASE DE CENTRO		
	Estatal	No estatal	Total
<i>Otro personal del Centro:</i>			
Directores sin clase:			
Varones	1.142	1.344	2.486
Mujeres	636	1.224	1.860
Otro personal docente:			
Varones	946	4.519	5.465
Mujeres	1.173	6.952	8.125
Personal especializado no docente:			
Varones	243	1.579	1.822
Mujeres	382	2.018	2.400
Personal administrativo:			
Varones	110	2.453	2.563
Mujeres	202	3.827	4.029
Personal subalterno:			
Varones	1.629	3.338	4.967
Mujeres	3.111	22.086	25.197
Número de plazas para residencia de alumnos.	24.114	110.365	134.479
Número de plazas de comedor escolar	313.329	321.697	635.026
Promedio diario de alumnos transportados	178.822	240.346	419.168

ALUMNOS MATRICULADOS POR NIVELES EDUCATIVOS Y CURSO

CONCEPTOS	ALUMNOS MATRICULADOS EN CENTROS		
	Estatales	No estatales	TOTAL
<i>Educación Preescolar:</i>			
Jardines de la Infancia:			
Niños	5.446	51.034	56.480
Niñas	5.308	52.874	58.182
Párvulos:			
Niños	162.630	186.743	349.373
Niñas	149.313	215.807	365.120
<i>Total Educación Preescolar</i>	<i>322.697</i>	<i>506.458</i>	<i>829.155</i>
<i>Educación General Básica (Primaria):</i>			
Niños:			
Primer curso	275.899	128.786	404.685
Segundo curso	238.947	121.190	360.137

CONCEPTOS	ALUMNOS MATRICULADOS EN CENTROS		
	Estatales	No estatales	TOTAL
Tercer curso	244.480	121.802	366.282
Cuarto curso	261.662	127.159	388.821
Quinto curso	227.136	126.136	353.272
Sexto curso	185.950	126.615	312.565
Séptimo curso	132.855	133.091	265.946
Octavo curso de E. G. B. (experimental) ...	8.064	3.609	11.673
Octavo curso de Primaria (a extinguir)	38.190	15.437	53.627
<i>Total niños</i>	1.613.183	903.825	2.517.008
Niñas:			
Primer curso	238.335	140.695	379.030
Segundo curso	210.215	134.244	344.459
Tercer curso	218.674	135.571	354.245
Cuarto curso	233.514	140.677	374.191
Quinto curso	205.448	136.946	342.394
Sexto curso	171.959	133.580	305.539
Séptimo curso	124.281	139.049	263.330
Octavo curso de E. G. B. (experimental) ...	8.529	4.032	12.561
Octavo curso de Primaria (a extinguir)	37.040	15.977	53.017
<i>Total niñas</i>	1.447.995	980.771	2.428.766
<i>Total general</i>	3.061.178	1.884.596	4.945.774
Educación Especial:			
Niños	9.892	10.580	20.472
Niñas	6.966	7.509	14.475
<i>Total</i>	16.859	18.094	34.953
Otras enseñanzas:			
Adultos:			
Varones	14.245	7.555	21.800
Mujeres	17.781	9.733	27.514
Enseñanzas no regladas:			
Varones	3.779	19.313	23.092
Mujeres	5.999	42.274	48.273
<i>Total</i>	41.804	78.875	120.679

Crónica legislativa

ESPAÑA

De las disposiciones, relativas al sector educativo, que se han dictado en lo que va de año, cuatro son las que merecen un interés preferente. Afectan a la Universidad, Formación Profesional, Educación Permanente de Adultos y Centros.

1. UNIVERSIDAD

Calendario escolar en las facultades universitarias

Con el Decreto 108/1974, de 25 de enero, se vuelve al calendario por cursos escolares. Dicho Decreto establece que el período de clases de todas las universidades españolas comenzará la primera semana de octubre y terminará en la primera semana de junio siguiente, teniendo lugar las pruebas finales, en su caso, durante el resto del último mes. Al mismo tiempo, determina un régimen transitorio para los alumnos que iniciaron sus estudios con arreglo al calendario fijado en la Orden de 27 de septiembre de 1973.

2. FORMACION PROFESIONAL

Ordenación de la formación profesional

El Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional, se propone, según reza su exposición de motivos, hacer posible los principios fundamentales que, en este sector, impone la reforma educativa y que están expuestos en el preámbulo de la Ley General de Educación.

De acuerdo con los artículos 42 y 46 de ésta, ordena la formación profesional y regula las enseñanzas especializadas, aunque, en este caso, se limita a las que, a partir del primer grado, conduzcan a la titulación académica del segundo grado.

Por lo que al primer grado respecta, la formación profesional se concibe como instrumento decisivo para el desarro-

llo de la personalidad del alumno, al término de la educación general básica, buscando, no la especialización para el trabajo, sino la orientación de la capacidad y aptitudes personales.

El segundo grado permite una mayor especialización, una creciente variedad de opciones y cierta intensidad en la preparación para el trabajo. Está concebido como la culminación del nivel secundario de estudios y, por tanto, tiene cierto carácter terminal.

Por último, el tercer grado es, por un lado, elemento complementario del primer ciclo de la educación universitaria, a efectos de la obtención del título correspondiente y, por otra parte, constituye la culminación de la formación profesional.

El Decreto de 14 de marzo establece las formas de acceso a los distintos grados, ya se trate de alumnos procedentes de la misma formación profesional, ya de alumnos procedentes de otros niveles del sistema educativo, estableciendo las adecuadas conexiones, que faciliten las readaptaciones profesionales y la incorporación a los estudios del régimen común.

3. EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

Orientaciones pedagógicas a nivel de EGB

Por Orden ministerial de 14 de febrero de 1974, se aprobaron las orientaciones pedagógicas, a las que deberán ajustarse las enseñanzas impartidas a los adultos, a nivel de educación general básica.

Dichas orientaciones pretenden ofrecer a los educadores un material de trabajo dentro de una línea indicativa de acción, facilitándoles su tarea de programación inmediata.

4. CENTROS

Subvenciones a centros docentes no estatales

Con el fin de cumplir con el mandato contenido en el artículo 94 de la Ley General de Educación, según el cual, en el más breve plazo posible y, como máximo, al concluir el período previsto para la aplicación de dicha ley, la educación general básica y la formación profesional de primer grado serán gratuitas en todos los centros, estatales y no estatales, se han ido dictando diversas disposiciones legales.

Dentro de esta misma línea, la Orden ministerial de 19 de abril de 1974 regula el otorgamiento de subvenciones a centros no estatales, durante el curso 1974-75, extendiendo las subvenciones a las dos etapas de la EGB, a la vez que se abre la posibilidad de ampliar el número de Centros beneficiarios de este sistema, en la medida que lo permitan las disponibilidades presupuestarias.

**Reforma de
la enseñanza
secundaria**

Tras diversas vicisitudes, entre las que no faltaron manifestaciones de descontento de toda índole, como cierres de establecimientos de enseñanza, declaraciones en las que se calificaba la reforma como «pedagógicamente inaceptable», etcétera, el Consejo de Ministros aprobó, el 27 de marzo pasado, un proyecto de ley sobre reforma de la enseñanza secundaria.

PROYECTO DE LEY *

Exposición de motivos

I. El proyecto de reforma de la enseñanza pública de segundo grado constituye una etapa esencial de la renovación de nuestro sistema educativo. En quince años, el número de alumnos escolarizados en este nivel de enseñanza ha pasado de 1.700.000 a 3.900.000. Este crecimiento ha sido debido en gran medida a la prolongación hasta los dieciséis años de la escolaridad obligatoria, decidida al principio de la V República, a la creación del CES, en 1963, que le ha dotado de sus estructuras de acogida y al esfuerzo considerable realizado en materia de construcciones, que ha permitido acoger el flujo suplementario de alumnos.

Pero el paso de la enseñanza secundaria a una enseñanza de masas ha suscitado el problema de su finalidad, de su organización y de su contenido. La evolución paralela de la sociedad y la revisión a que están sometidos algunos de sus valores, el desarrollo de la información de todas clases que reciben los alumnos a través de la prensa, la radio o la televisión, han provocado una inquietud que ha desembocado a veces en el desorden.

Esta inquietud se manifiesta primero en los alumnos, que, inquietos por su futuro profesional, defraudados por el desajuste existente frecuentemente entre la enseñanza tradicional, dada en el seno de la escuela, y la transformación de la vida exterior, buscan a la vez más libertad en la comunidad escolar y más seguridad en la sociedad.

Existe, también, en los padres, desatendidos por una educación nacional, cuya dimensión y complejidad les desorientan, y que no encuentran, en una época en que los puntos de apoyo y las referencias son necesarias, la escuela de su juventud.

Los profesores tienen la sensación de ser poco comprendidos y poco apreciados por la nación. Son conscientes del

* Traducción del texto del proyecto, publicado en francés por la revista *L'Education*, número 207, abril 1974.

carácter esencial de su misión, pero tienen la impresión de que el lugar que ocupan en nuestra sociedad y la consideración que reciben no está en consonancia con su entrega y con la importancia de sus funciones.

Estos males no son únicos de nuestro país y aparecen en otras instituciones además de en la educación nacional. Pero es en ella, justamente, donde su persistencia sería más grave, porque la falta de confianza de la nación en la escuela, o de la escuela en sí misma, llegaría, en último término, a poner en peligro uno de los fundamentos de la comunidad nacional. En razón de la importancia de lo que está en juego, es, pues, necesaria una reflexión de conjunto. Una propuesta de acción no puede realizarse más que a través de la ley. Tal es el sentido del presente proyecto.

Su finalidad es proponer una reforma profunda y coherente de nuestra enseñanza secundaria, e impedir así, en el curso de los próximos años, la sucesión de reformas improvisadas y de revisiones inmediatas de las soluciones aportadas por cada una de ellas, hecho este que explica el escepticismo frecuentemente encontrado sobre las posibilidades de mejora de la organización escolar.

Pero la reforma de la enseñanza secundaria es inseparable, tanto por sus condicionantes como por sus consecuencias, de las reformas a proseguir y a finalizar en la enseñanza elemental y en las enseñanzas superiores. La enseñanza de segundo grado es una encrucijada. En el ciclo de escolaridad obligatoria, prolonga la enseñanza dada en la escuela elemental. En el segundo ciclo prepara, bien para los estudios de naturaleza universitaria, bien para una cualificación profesional. Partiendo del análisis de las dificultades de funcionamiento del segundo grado, el proyecto, pues, afecta, en sus orientaciones y opciones, y por sus implicaciones, a la enseñanza elemental y a la enseñanza superior. Esta dimensión suplementaria le convierte en una tentativa coherente, pragmática y razonada de adaptación de nuestra enseñanza a las condiciones del mundo moderno y a las aspiraciones de todos los que constituyen la comunidad escolar.

II. Un proyecto se define en primer lugar por su finalidad. En el caso presente, conviene indagar la misión que la nación debe encomendar a sus instituciones escolares. Durante largo tiempo ha existido consenso en torno a la escuela. Consenso que ciertos indicios hacen aparecer hoy como menos fuerte. Es necesario, pues, afirmar o confirmar aquellos principios que deben permanecer incontestables. Mediante ellos, la escuela permanecerá protegida y estable, respondiendo así a los deseos y a las aspiraciones de la inmensa mayoría del país.

La primera misión de la escuela es ciertamente el acceso al saber, saber aprender y saber ser. Este saber es herencia del pasado y de la tradición nacional, pero también apertura al

mundo. La escuela es un instrumento de progreso cultural, y esta cultura es indispensable para la realización individual y para la contribución de cada uno al desarrollo de la sociedad. Ella es también la mejor garantía para las reconversiones o adaptaciones profesionales ulteriores, es decir, para la seguridad en el empleo.

Una segunda misión, inseparable de la primera, es la contribución a la igualdad de oportunidades. No se pretende afirmar que la institución escolar asegure la igualdad de oportunidades. Esto depende también de otros factores, personales o ambientales. Pero el valor de la escuela es muy importante. Su papel compensatorio para los desfavorecidos es fundamental. La búsqueda de la igualdad de oportunidades no quiere decir que todos los alumnos deban recibir la misma enseñanza impartida de la misma manera. Una pedagogía diferenciada es la única capaz de ayudar a los más débiles, sin perjudicar a los más fuertes. Desde este punto de vista, esto es inseparable de una repulsa a los niveles impermeables y jerarquizados. Cada uno debe poder mantener sus posibilidades y para ello recibir la máxima ayuda. Es aquí donde aparece su tercera misión, que es la misión orientadora. A través de las dos primeras misiones, la institución escolar contribuye a formar al hombre y al ciudadano. Con la orientación, favorece la elección de un camino que desembocará en una cualificación profesional. Surge aquí el antiguo debate sobre si la función de la institución escolar es dar una formación general o preparar para un oficio. Esta cuestión debe ser superada, como lo prueban las leyes adoptadas por el Parlamento en materia de formación permanente y los acuerdos adoptados por las organizaciones sindicales y patronales. La educación nacional no puede preparar, a todos sus niveles, directa y concretamente para un oficio. La enseñanza tecnológica realiza esta función; la enseñanza general no podría hacerlo sistemáticamente. Para que ello fuera de otra manera, sería necesario prever con mucho tiempo de anticipación la estructura del empleo y de las salidas profesionales. La incertidumbre de las perspectivas económicas, de la que la crisis de la energía es un ejemplo revelador, impide hacerlo. Inversamente, se puede afirmar que una buena formación general es indispensable para el dominio de muchos oficios —y para las reconversiones profesionales ulteriores. Así, la adaptación precisa para un oficio debe permitir la valoración, en el plano profesional, de la formación general adquirida en el seno de la educación nacional, sin que, por tanto, todas las vías de nuestro sistema de enseñanza hayan de ser profesionalizadas.

Una formación práctica, corta pero intensiva, completará de forma muy útil la formación general. Las dos no serán ya concurrentes ni ideológicamente opuestas, sino complementarias y sucesivas en el tiempo.

Surge aquí otra cuestión previa: ¿la prolongación de los estudios es la condición necesaria para la igualdad de oportunidades? ¿Retrasar lo más posible la aplicación de las medidas de orientación ayuda a los alumnos menos favorecidos por su origen? De hecho, sólo un sistema articulado de medidas de orientación favorece la elección de las vías que, correspondiendo a los gustos y aptitudes de los alumnos, eviten la eliminación por el fracaso, cuyo mayor número de víctimas son los niños menos favorecidos. Tal es el sentido del presente proyecto. Pero los mecanismos de orientación previstos son inseparables de otras medidas: un primer ciclo que permita a cada uno conservar sus posibilidades y evite que todo quede decidido a la salida de la escuela elemental; y posibilidades, generalizadas en todas las salidas del sistema educativo y a todos sus niveles, de reintegrarse al mismo, después de un cierto período limitado de experiencia profesional, para poder adquirir grados o títulos más elevados, conservando en todo caso su remuneración.

Estas tres misiones de la enseñanza de segundo grado —acceso al saber, contribución a la igualdad de oportunidades, orientación continuada de los alumnos— se encuentran en diverso grado en los otros dos niveles de enseñanza implicados en el proyecto, las enseñanzas preelemental y elemental y la enseñanza superior. Los dos primeros caracterizan bastante bien la enseñanza elemental. Se puede decir que incluso la caracterizan primordialmente, ya que nada se puede hacer en el segundo grado, y particularmente en su primer ciclo, que no exija medidas concomitantes o previas en las enseñanzas preelemental y elemental, en particular en materia de lucha contra las repeticiones o de prosecución de la mejora de la formación de los maestros.

Las misiones de las enseñanzas superiores se aproximan también bastante. La universidad tiene, sin embargo, un papel particular en la sociedad por su función de investigación. Su problema, como el de todas las universidades extranjeras, es hacer coexistir una enseñanza de masas y una contribución esencial al progreso de las letras, las artes, las ciencias y la técnica.

Estas misiones explican la estructura del proyecto, que puede ser analizado bajo cuatro aspectos: la organización de la enseñanza, su contenido, la formación de los profesores y la organización y funcionamiento de los centros.

III. La organización de las enseñanzas distingue diferentes ciclos.

El primer ciclo prolonga las enseñanzas preelementales y elemental. El segundo ciclo largo, de orientación general y tecnológica, conduce especialmente al bachillerato. El ciclo de estudios tecnológicos de orientación profesional lleva a los alumnos más directamente y más concretamente a una cualificación profesional. A cada uno de estos ciclos corres-

ponden diferentes principios de organización. Las funciones y las modalidades del bachillerato merecen un examen particular, ya que aportan una importante reforma de las condiciones de acceso a la enseñanza superior.

La creación del primer ciclo se debe a la decisión tomada en 1959 de prolongar la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Esta decisión fue concretizada con la creación en 1963 del colegio de enseñanza secundaria, que ha permitido acoger bajo el mismo techo y armonizar tipos de enseñanza hasta entonces totalmente distintos, primeras clases de los liceos y cursos complementarios principalmente.

Esta etapa ha sido esencial; ha permitido, a costa de un incremento considerable de los medios financieros dedicados a la educación nacional, un progreso sin precedentes de la escolarización de los niños comprendidos en los grupos de edad afectados por la prolongación de la escolaridad obligatoria.

El presente proyecto completa y acaba la política mantenida en este sentido desde hace quince años, sustituyendo el sistema de niveles jerarquizados y relativamente impermeables de los CES por un primer ciclo, fundado primordialmente sobre la búsqueda de una mejor igualdad de oportunidades. Ya nada quedará decidido a la salida de la enseñanza elemental. El alumno conservará todas sus oportunidades y todas sus posibilidades de orientación. Los más débiles serán ayudados por una pedagogía de apoyo activa y podrán, a lo largo de este ciclo, cambiar de clase o de grupo en función de sus progresos. Esta individualización de la ayuda prestada al alumno, esta observación y apoyo constantes, deben ser reconocidos como un proceso fundamental de nuestro sistema de enseñanza.

Para asegurar una movilidad suficiente de los alumnos y mostrar que todos ellos tienen un profesorado de igual calidad, se ha constituido un cuerpo único de profesores de primer ciclo. El nivel de formación de estos profesores será, por término medio, sensiblemente superior a la de los profesores actualmente en funciones en el primer ciclo.

En fin, en este sistema, avanzando cada alumno a su ritmo, las repeticiones podrán ser reemplazadas por acciones de apoyo, permitiendo el paso a clases superiores a los alumnos con dificultades, agrupándolos en grupos de nivel apropiado, suprimiendo así los traumas psicológicos y los retrasos escolares. Un año suplementario, no de repetición, sino de consolidación, será, sin embargo, establecido al final del primer ciclo para los alumnos susceptibles de mejora antes de abordar el importante momento de orientación al final del tercer curso.

Las diferentes posibilidades de orientación, al terminar el quinto, curso hacia los CET o hacia las clases preprofesionales de este nivel y las clases preparatorias para el aprendi-

zaje, impuesta ya por el artículo 6.º de la Ley de 16 de julio de 1971, aprobada por una larga mayoría en el Parlamento, toman en este conjunto un sentido positivo. No se trata de una predestinación; permite simplemente a los alumnos, a los que sus aptitudes, después de dos años de experiencia de diferentes tipos de pedagogía, orienten hacia este tipo de formación, recibir una enseñanza diferenciada que los prepara más concretamente para un oficio.

Como ha anunciado el Gobierno, este esfuerzo en favor de mayor igualdad de oportunidades será completado con la implantación progresiva de la gratuidad de los libros en el primer ciclo.

Por lo que respecta al segundo ciclo, el proyecto está concebido en función de tres objetivos.

En primer lugar, está destinado a permitir a los alumnos determinar por sí mismos, progresivamente, su orientación a lo largo del segundo ciclo mediante posibilidades de elección sensiblemente más importantes que en el sistema actual y en las que entra en juego en mayor medida su iniciativa y su responsabilidad. Esta orientación será facilitada por la reducción del número de modalidades de bachillerato y de las secciones del segundo ciclo que preparan para él. En el segundo ciclo general largo, el segundo curso será así una fase de investigación con juegos de opciones que permitan una primera diferenciación, evitando la especialización excesiva y demasiado precoz del sistema actual. Al concluir este curso, los alumnos escogerán entre tres modalidades, en cada una de las cuales dominarán preferentemente las letras, las ciencias humanas o las ciencias exactas y experimentales. En el primer curso y en el terminal, la parte concedida a las materias optativas y, por tanto, a la libre elección de los alumnos, será creciente, sin comprometer por ello el predominio de las que confieren su carácter a cada una de las modalidades, ni la complementariedad de las enseñanzas. El segundo ciclo técnico largo se inspira en principios muy parecidos, con posibilidades de elección entre dos modalidades únicamente de bachillerato; en la modalidad tecnológica industrial, el juego de opciones permiten las especializaciones complementarias necesarias para deslindar diplomas suficientemente diferenciados en función de sus finalidades profesionales específicas.

En segundo lugar, el proyecto tiene por objeto evitar la división de las enseñanzas del segundo ciclo general en secciones de diferente rigor que provocan la existencia de bachilleratos de niveles muy heterogéneos; los bachilleratos más fáciles y los más generosamente establecidos dirigen el flujo más importante de estudiantes hacia los sectores más cerrados de las enseñanzas superiores. Numerosos jóvenes son conducidos por la organización actual hacia verdaderos callejones sin salida. Para remediar este estado de cosas, la reforma tiende a crear una modalidad de letras mejor estruc-

turada, con una enseñanza científica aplicada más pujante que en la actualidad. Por último, se concede gran importancia a las enseñanzas tecnológicas y a la iniciación económica. En la misma línea, la organización de los horarios debe permitir un desarrollo del trabajo independiente y en equipo y una profundización en los conocimientos al final del ciclo.

El ciclo de estudios tecnológicos continuará regulado por las normas generales de organización establecidas en la Ley de 16 de julio de 1971. El esfuerzo de revalorización emprendido en su favor será proseguido e intensificado, de acuerdo con el espíritu de la nueva política de enseñanzas tecnológicas, situándole al mismo nivel que las enseñanzas generales correspondientes.

No obstante, estas reflexiones sobre la organización del segundo ciclo son inseparables del problema del mantenimiento en su estado actual del bachillerato o de su reforma.

Hoy día el bachillerato es a la vez un diploma que sanciona los estudios secundarios y una condición no siempre necesaria, pero siempre suficiente, para acceder a la enseñanza superior. Es evidente que debe ser mantenido un diploma de fin de estudios secundarios. Sin duda sería mal recibido que el nombre de este diploma fuera variado. El bachillerato debe, pues, subsistir.

Pero queda la cuestión de saber si su expedición, una vez obtenida la nota media requerida, es suficiente para acceder a los diferentes sectores de la enseñanza superior. Parece indispensable pedir a los futuros estudiantes que justifiquen, en las materias dominantes del primer ciclo de enseñanza superior escogido, la posesión de un nivel que los permita seguir con aprovechamiento la enseñanza dispensada. Así, pues, será exigido, por vía reglamentaria y para el acceso a cada tipo de estudios de primer ciclo de la enseñanza superior, niveles determinados de dominio de un grupo de disciplinas, que permitan establecer un perfil de conocimientos y aptitudes. Este perfil será realizado al tiempo de las pruebas de bachillerato. El importante papel concedido al expediente académico del alumno, que puede llegar a conferir derecho para la realización de un segundo examen especial oral, así como la posibilidad suplementaria de pruebas de recuperación organizadas por las universidades, según condiciones específicas, rodearán al nuevo bachillerato de las garantías deseables para los candidatos, a los que así les serán ofrecidas tres oportunidades sucesivas.

Este sistema no está fundado sobre ningún *numerus clausus*. Es, simplemente, la condición indispensable para el mantenimiento del nivel de las enseñanzas superiores, así como para una correcta orientación de los alumnos procedentes del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. No tiene por objeto reducir el número de diplomados de la enseñanza superior, sino reducir los fracasos en el curso de los estudios.

Supondrá una aproximación de Francia a lo que se practica en la mayor parte de los países del mundo.

Los alumnos que no entren en la enseñanza superior podrán seguir una formación profesional corta que, en las condiciones indicadas anteriormente, valorizará su formación general y les preparará para una cualificación profesional. Así, todos los alumnos encontrarán el camino adecuado a sus aptitudes, mejor que en el sistema actual, que bajo un velo de liberalismo hipócrita provoca en la mayoría de ellos un sentimiento de fracaso.

Así, pues, el bachillerato llegará a ser un examen de orientación positivo. Se evitará la situación actual que constituye la peor de las selecciones: la selección por el fracaso. En efecto, de un 40 a un 50 por 100 de los estudiantes entran en las universidades para salir sin diploma.

Por último, una mejor apreciación de los criterios escolares a la entrada en la enseñanza superior permitirá una mejor utilización de la ayuda que concede el Estado a los estudiantes menos favorecidos. Esta reforma tiende así a reducir los factores de discriminación social. Mayor nivel es exigido para el ingreso en la enseñanza superior en muchos países cuyo ejemplo se invoca frecuentemente en materia de democratización.

IV. Otro objetivo del proyecto, referente al contenido de las enseñanzas, es afirmar la necesidad de una adaptación de nuestra enseñanza secundaria a las realidades contemporáneas.

Por una parte, el proyecto se funda sobre la apreciación trivial, pero olvidada frecuentemente, de que la escuela no es para los niños más que uno de los diversos medios posibles de asomarse al mundo.

A su lado, la prensa, el cine, la radio, la televisión, son vehículos de conocimiento, múltiples y fragmentarios. La escuela no puede ignorar estas fuentes de información diversa, causa demasiado frecuente de dispersión del interés y del esfuerzo de los alumnos, pero ricas también en posibilidades, si se adquiere simultáneamente la capacidad de dominar tales aportes frecuentemente dispares. En este aspecto, la escuela puede proporcionar los medios de adquirir este dominio, que son la posesión de lenguajes fundamentales y la aptitud para el análisis razonado.

Esto implica, por otra parte, que la enseñanza, ante esta «escuela paralela», ha de estar ella misma abierta a las realidades exteriores. En su clase, como en la acción educativa del medio familiar, cuyo carácter esencial se mantiene, el niño debe recibir, de forma gradualmente progresiva en función del desarrollo de su personalidad, respuestas a las cuestiones que la vida le plantea.

Estos principios generales entrañan muchas consecuencias. En primer lugar, al nivel del primer ciclo supondrá un aligeramiento de los horarios y de los programas. Dentro de este horario aligerado, se buscará un mejor equilibrio entre las disciplinas, especialmente una mayor atención a las ciencias experimentales. El contenido mismo de los programas será revisado para evitar el enciclopedismo y buscar el aprendizaje de los conocimientos fundamentales y de las habilidades básicas.

En el segundo ciclo, la importancia concedida a las materias optativas reducirá los horarios obligatorios de diferentes materias. Esta optatividad es inseparable de la mayor libertad dejada a los alumnos del segundo ciclo. Se aplica a todas las disciplinas y no supone ningún ataque a su importancia relativa dentro de nuestro sistema de enseñanza.

Pero más importante aún que el programa es la manera de enseñar. El trabajo independiente de los alumnos en pequeños grupos, utilizando los servicios de documentación e información de los centros, será desarrollado.

Serán promovidos los intercambios interdisciplinarios que permitirán la formación de verdaderos equipos pedagógicos. Esto se verá facilitado por la conversión en tiempo de convivencia escolares, inscritas en los horarios colectivos de los centros, de una parte de las horas de enseñanza liberadas por la prevista disminución de la duración del trabajo semanal de los alumnos del primer ciclo. Se aproximará así su duración a las actualmente en vigor en la mayor parte de los países. Por último, en el primer ciclo, cada alumno tendrá junto a él un pequeño número de profesores, los profesores de primer ciclo, que tendrán, en todos los casos que sea posible, una formación pluridisciplinaria.

El alumno será así mejor seguido y orientado, y tendrá en mayor grado ocasión para la reflexión y las iniciativas personales. El sexto curso no supondrá ya una ruptura y será asegurada una mayor continuidad con las formas de enseñanza de la escuela elemental al final de la escolaridad obligatoria.

V. Toda renovación de la enseñanza presupone una mejora de la formación de los profesores.

El proyecto prevé primero una simplificación de la organización de los cuerpos de profesores: en el primer ciclo existirá un cuerpo único de profesores, mientras que profesores *certifiés* (1), *agrégés* (2), enseñarán en el segundo

(1) N. del T.—Título que se otorga tras la superación del CAPES (concurso para la obtención del certificado de aptitud para el profesorado de enseñanza secundaria) y la realización satisfactoria de un año de prácticas en un centro pedagógico regional. Para presentarse al CAPES es necesario estar en posesión de la *licence* en Letras o Ciencias. Confiere derecho a un puesto en la enseñanza pública de segundo grado.

(2) N. del T.—Título que se otorga tras la superación de un concurso de selección de un alto nivel (agregación a la enseñanza secundaria), abierto a candidatos que están en posesión de una *licence* y de una *maîtrise*. Los que lo obtienen pueden ocupar un puesto en la enseñanza secundaria o superior.

ciclo. La reforma entrañará también mayores posibilidades de promoción para los profesores de los cuerpos existentes. Evidentemente será necesario un largo período transitorio que permitirá, particularmente a los profesores *certifiés* del primer ciclo, conservar su *status* personal, si ellos lo desean, sin perjuicio para sus carreras. Estas disposiciones constituyen ya una profunda modificación en la Función pública. Por otra parte, serán creados centros de formación del profesorado en el seno de las universidades para los futuros profesores que enseñarán en el primero y segundo ciclos.

En estos centros, los futuros maestros podrán prepararse para los concursos nacionales de ingreso en la función docente. Recibirán a la vez una enseñanza teórica en la o las disciplinas que serán llamados a enseñar y una formación práctica. La duración de los estudios en los centros será de dos años para los profesores del primer ciclo y de tres años para los profesores de segundo ciclo. Los *agrégés* serán seleccionados mediante concurso, al que podrán presentarse los mejores estudiantes de los centros de formación de profesores *certifiés*, los alumnos de las Escuelas normales superiores y los profesores de empleo de segundo grado. Los estudiantes en posesión del diploma de fin de estudios de primer ciclo de la enseñanza superior y los candidatos asimilados accederán a los diferentes centros de formación dos años después del bachillerato.

Estas disposiciones tendrán sobre el funcionamiento de las universidades consecuencias importantes, pero, ciertamente, beneficiosas. La situación actual de las universidades se caracteriza por un número creciente de candidatos a los concursos de acceso a la enseñanza, cuyo número de plazas no puede ser aumentado a causa de lo poco elevado de la media de edad de los cuerpos docentes, agudizado en el curso de los últimos años por ingresos masivos, lo que implica una débil tasa de jubilaciones: 70.000 candidatos para 9.000 plazas para el CAPES y para la *agrégation*, en 1973. Como las candidaturas a los concursos de ingreso en la enseñanza se vienen presentando muy tarde, cinco, seis o siete años después del bachillerato, numerosos estudiantes en posesión de la *licence* (3) o de la *maîtrise* (4) se ven obligados a reorientaciones tardías y psicológicamente difíciles.

La entrada en los centros de formación dos años después del bachillerato facilitará las reconversiones, al situarlas antes dentro del desarrollo de los estudios. Además devolverá, sobre todo al segundo ciclo de las universidades, su verdadera misión, que es abrirse en un amplio abanico de posibilidades y no quedar sistemáticamente costreñido en torno a los concursos de ingreso en la Función pública y particular-

(3) N. del T.—Grado de la enseñanza superior al finalizar estudios cuya duración varía entre tres y cuatro años.

(4) N. del T.—Diploma de la enseñanza superior otorgado al finalizar cuatro años de estudios. Los dos primeros constituyen el primer ciclo y son comunes a la *licence*.

mente en la función docente. Un estudio reciente del centro de estudios y de investigaciones sobre las cualificaciones muestra que el 70 por 100 de los estudiantes de las universidades se orientan hacia la Función pública, y el 50 por 100 concretamente hacia la enseñanza. Esta situación es anormal y entraña el riesgo de, en último término, aislar a la universidad de la sociedad.

Evitando que los concursos de ingreso en la enseñanza constituyan la principal meta del segundo ciclo de la universidad, la reforma permitirá la adaptación de nuestro profesorado superior y su diversificación, indispensables para mantener el lugar y el rango de la institución universitaria en la nación.

VI. El régimen y la organización de los centros de enseñanza constituyen un capítulo importante de la reforma.

El centro es el lugar de la relación pedagógica, es decir, de las relaciones entre el maestro y el alumno; así, pues, importa dotarlas del mejor marco y ofrecer las condiciones más favorables para su iniciación.

En primer lugar, es esencial que se asegure en el seno del centro la existencia del ambiente necesario para el buen desarrollo de los estudios. Todos aquellos a los que afectan las actividades del centro: profesores, personal diverso, alumnos, padres, bajo la responsabilidad del director, deben sentirse integrados en una misma comunidad. Es evidente, por otra parte, que sin perjuicio de esta integración, la situación de cada categoría de miembros de la comunidad escolar ha de ser particular. Así, por ejemplo, los alumnos de segundo ciclo deben tener condiciones de participación en la vida del centro, y en general en la vida escolar, diferentes de las de los alumnos de primer ciclo.

La participación de todos en la marcha del centro debe plasmarse en su organización institucional y en su funcionamiento. Si el centro debe ser capaz de adoptar iniciativas y, por tanto, responsable, la distribución de competencias entre sus órganos debe ser clara para no dañar su eficacia. Conviene, pues, a tal efecto reafirmar el papel del director y dotarle de competencia y responsabilidad, incluso en el terreno pedagógico. De forma paralela, es importante reconocer las competencias propias del Consejo del centro, especialmente en materia presupuestaria.

Por último, las responsabilidades y competencias descentralizadas al nivel de los centros deben ser conjugadas con una definición de la función de tutela, cuya misión es intervenir cuando un centro no ejerce convenientemente sus obligaciones.

El proyecto confirma el carácter de establecimiento público administrativo de carácter pedagógico de los centros de enseñanza de segundo grado. Los centros municipales subsisten con carácter transitorio; la nacionalización de los CES

y de los CEG deberá, como ya lo ha anunciado el Gobierno, realizarse en cinco años. Así serán reforzados, a nivel de principios jurídicos de organización, la autonomía de estos centros y su capacidad de iniciativa.

VII. Democratización de la enseñanza, simplificación de la organización escolar, mejor orientación de los jóvenes, adaptación a la evolución de nuestra sociedad, mantenimiento de nuestro patrimonio nacional, evolución de las relaciones maestro-alumno: sobre todos estos puntos, el presente proyecto de ley se inscribe en la línea de acción de la obra escolar de la V República.

Esta se ha caracterizado por reformas fundamentales que se han orientado tanto hacia un acceso a la enseñanza cada vez más amplio y más prolongado, como hacia una mejora considerable de las condiciones de acogida de los alumnos.

El presente texto propone, en el mismo espíritu, elecciones audaces y determina las vías y los medios para una reforma profunda de nuestro sistema educativo, completando y acabando la democratización verdadera de la enseñanza secundaria, cuyos principios habían sido ya puestos en 1959.

TITULO PRIMERO

Objetivos de la enseñanza de segundo grado

Artículo 1.º La enseñanza de segundo grado tiene por objeto preparar a los alumnos para su vida como hombres y como ciudadanos. Contribuye a la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos que acoge. Se inscribe en una perspectiva de educación permanente.

A estos fines, la enseñanza de segundo grado:

- prolonga la formación fundamental adquirida en las enseñanzas preelemental y elemental;
- permite el acceso a una cultura moderna, a través del desarrollo de las aptitudes intelectuales, artísticas y físicas, a través de la adquisición de conocimientos fundados en nociones y conceptos básicos, a través de una información sobre las realidades del mundo contemporáneo y a través del aprendizaje de los métodos de reflexión, de acción y de creación;
- impulsa a los adolescentes a participar progresivamente en la preparación de su propio porvenir;
- prepara, mediante una orientación perspicaz y mediante una iniciación o una formación profesional, ya para la prosecución de estudios inmediatos o diferidos, ya para el ejercicio de la actividad profesional.

TITULO II

Disposiciones pedagógicas

Art. 2.º La enseñanza de segundo grado acoge a los alumnos procedentes de la enseñanza elemental, cuya organización y pedagogía serán armonizadas con las del primer ciclo de la enseñanza de segundo grado a fin de asegurar la coherencia y la continuidad necesarias entre los dos órdenes de enseñanza.

Art. 3.º La enseñanza de segundo grado comprende:

- un primer ciclo que sigue a la enseñanza elemental y asegura a todos los alumnos una formación común que permite la prosecución de estudios de orientación general o de orientación tecnológica;
- un ciclo de estudios tecnológicos con finalidades profesionales;
- un segundo ciclo largo, de orientación general o de orientación tecnológica, que conduce especialmente al bachillerato de la enseñanza de segundo grado.

Art. 4.º En el primer ciclo, las enseñanzas son dispensadas a los alumnos según una pedagogía diferenciada que, teniendo en cuenta el desarrollo de sus aptitudes personales, facilite su movilidad. A fin de evitar las repeticiones y de compensar los retrasos escolares, esta pedagogía comporta acciones de apoyo a los alumnos con dificultades.

En el ciclo de estudios tecnológicos con finalidades profesionales, se ofrece a los alumnos un conjunto de formaciones, correspondientes a sus gustos y a sus aptitudes, asociando una enseñanza general a una enseñanza profesional.

En el segundo ciclo largo, los alumnos deben poder ejercitar su responsabilidad y ser impulsados a profundizar mediante el esfuerzo personal en el dominio de los estudios escogidos por ellos. A tal efecto, a estos alumnos se les ofrece la oportunidad de participar ellos mismos en su orientación mediante la elección entre las formaciones que se les ofrecen y las enseñanzas optativas complementarias.

La organización y el contenido de las enseñanzas y las formaciones que constituyen la enseñanza de segundo grado se determina por vía reglamentaria.

Art. 5.º En el primer ciclo ejerce un cuerpo único de profesores de primer ciclo.

En el ciclo de estudios tecnológicos con finalidades profesionales ejerce un cuerpo único de profesores de colegios de enseñanza tecnológica y profesional.

En el segundo ciclo largo ejercen un cuerpo de profesores *certifiés* y un cuerpo de profesores *agrégés*.

Art. 6.º La apreciación de los resultados obtenidos por cada alumno en el curso de sus estudios se realiza a través de una evaluación continuada.

A lo largo de su escolarización, los alumnos adoptan decisiones en materia de orientación, tomadas con el asesoramiento de consejeros competentes, de acuerdo con las familias, disponiendo de un sistema de exámenes de revisión. Estas decisiones son preparadas mediante una observación continua realizada con la participación familiar.

Art. 7.º Las formaciones dispensadas, en la enseñanza de segundo grado son sancionadas con diplomas. Estos diplomas son expedidos a la vista de los resultados de la evaluación continuada, los resultados de exámenes finales o los resultados combinados de la evaluación continuada y de los exámenes finales. Los diplomas tienen carácter nacional.

Al término del segundo ciclo largo, el diploma de bachillerato de enseñanza de segundo grado sanciona la finalización satisfactoria de los estudios de segundo grado; se expide a la vista de los resultados de las pruebas finales o, si hay lugar a ello, de los resultados de conjunto obtenidos por el alumno durante su escolarización en el segundo ciclo largo, de acuerdo con los requisitos fijados por decreto.

Art. 8.º Sin perjuicio de lo establecido en los artículos 23 y 24 de la Ley de 12 de noviembre de 1968 sobre orientación de la enseñanza superior, enmendada en algunos de sus preceptos por la Ley de 12 de julio de 1971, el acceso a las enseñanzas determinadas por decreto, dispensadas en los centros de enseñanza superior señalados en la mencionada ley, así como a las enseñanzas asimiladas, está abierto a los bachilleres de la enseñanza de segundo grado que justifiquen, además, un nivel mínimo de capacidad superior a la media, alcanzado en un cierto número de materias.

La determinación de las materias y de los niveles de capacidad requeridos, correspondientes a las diversas formaciones superiores dispensadas en el cuadro de las enseñanzas señaladas en el apartado anterior, se establecerá por decreto para las formaciones objeto de una reglamentación nacional o que conduzcan a diplomas nacionales. Los centros pueden, previa aprobación del ministro de Educación Nacional, supeditar la inscripción de los candidatos a la justificación de requisitos superiores. Los centros pueden igualmente admitir, mediante dispensa individual y en número limitado, bachilleres que no reúnan las condiciones reglamentarias establecidas en aplicación de las disposiciones precedentes; estas dispensas son concedidas a la vista de los resultados, estimados en consonancia con las citadas condiciones reglamentarias, de exámenes organizados por los mencionados centros, según modalidades sometidas a la aprobación del ministro de Educación Nacional.

El acceso a las formaciones superiores organizadas por iniciativa de los centros de enseñanza superior pública está

sometido a las mismas reglas establecidas en el párrafo 1.º de este artículo. Las medidas tomadas a este efecto por los centros deben ser aprobadas por el ministro de Educación Nacional.

Art. 9.º El Estado asegura o impulsa el desarrollo de la formación profesional corta, de carácter práctico, organizada, al término de los diversos niveles de enseñanza, para facilitar el paso a la vida activa de los alumnos y estudiantes que suspendan sus estudios sin haber seguido una enseñanza profesional.

Lo dispuesto en el artículo 12 de la Ley número 71-577, de 16 de julio de 1971, sobre orientación de la enseñanza tecnológica, relativo al crédito de enseñanza será ampliado, con las modificaciones necesarias y en las modalidades fijadas por decreto, a los titulares del bachillerato de enseñanza de segundo grado, así como a los alumnos y a los estudiantes que cursen la formación señalada en el párrafo anterior.

TITULO III

Disposiciones administrativas y financieras

Art. 10. La enseñanza de segundo grado es impartida en centros públicos administrativos de carácter pedagógico, que gozan de personalidad moral y autonomía presupuestaria, y en los centros municipales.

Los centros públicos administrativos de carácter pedagógico son creados por decreto.

Las actividades pedagógicas son organizadas en los centros de enseñanza de segundo grado de acuerdo con las disposiciones de la presente ley. Los centros pueden además organizar otras actividades educativas y culturales, así como de formación continuada, destinadas a los adultos. La organización de estas actividades puede ser objeto de convenios previo informe del Consejo del centro.

Los centros de enseñanza de segundo grado están colocados bajo la tutela del ministro de Educación Nacional, que delega en el rector académico o en el inspector académico previa propuesta del rector académico.

Art. 11. Los servicios comunes a diversos centros públicos administrativos de carácter pedagógico pueden constituirse en un agrupamiento de gestión que no goza de personalidad moral, pero puede disponer de un presupuesto. El agrupamiento se crea por convenio entre los centros o por decisión de la autoridad superior. Corresponde su dirección a uno de los directores de los centros integrados en el agrupamiento y su administración a un Consejo compuesto por el conjunto de estos últimos.

Art. 12. Los colegios de enseñanza secundaria acogen a los alumnos escolarizados en el primer ciclo de la enseñanza de segundo grado procedentes de la enseñanza elemental.

Los colegios de enseñanza tecnológica y profesional acogen a los alumnos escolarizados en el ciclo de estudios tecnológicos con finalidades profesionales.

Los liceos acogen a los alumnos escolarizados en el segundo ciclo largo de enseñanza de segundo grado y preparan especialmente para el bachillerato de la enseñanza de segundo grado.

Pueden ser agregados a uno de estos tipos de centros clases o grupos de clases que no constituyan un ciclo completo. Pueden además ser agrupados a los colegios de enseñanza tecnológica y profesional los centros de formación de aprendices creados por la Ley número 71-576, de 16 de julio de 1971, sobre el aprendizaje.

Art. 13. Los centros de enseñanza de segundo grado son dirigidos por un director asistido por un Consejo del Centro.

El Consejo del centro está constituido, además de por el director, a quien corresponde su presidencia, por representantes de la Administración, representantes elegidos por el personal docente y no docente, padres de alumnos y alumnos pertenecientes a las clases superiores del primer ciclo, representantes de las colectividades territoriales, así como por personas interesadas en la vida del centro o susceptibles de favorecer sus relaciones exteriores.

Los alumnos pertenecientes a las clases del primer ciclo o nivel equivalente pueden ser llamados a participar en los trabajos del Consejo a título consultivo.

Los extranjeros participan en la elección y constitución de los Consejos en las mismas condiciones que los franceses.

Art. 14. Consejos llamados a intervenir en la buena marcha pedagógica de los centros pueden ser instituidos por decretos que precisen su composición, atribuciones y modalidades de funcionamiento.

Art. 15. Cuando un centro de enseñanza de segundo grado funcione en el marco de un centro educativo y cultural integrado, se establece entre la colectividad territorial de la que depende el citado centro y el Estado un convenio en el que se fija:

- las obligaciones del centro como institución educativa y cultural integrada;
- las modalidades de utilización por el centro de los equipamientos integrados: cuando su utilización esté abierta a otros usuarios además de a ellos, estos últimos podrán ser parte en el convenio.

Art. 16. El Consejo del centro adopta por votación el reglamento interior y le corresponde dar todas las indicaciones o presentar todas las sugerencias concernientes a la activi-

dad material, pedagógica y moral del centro y a la vida de la comunidad escolar.

Los centros públicos administrativos de carácter pedagógico pueden disponer de recursos procedentes de subvenciones, legados, donaciones, remuneraciones por servicios y fondos de los concursos.

Su presupuesto es aprobado por el Consejo del centro previa autorización de la autoridad tutelar que puede oponerse a su ejecución y, eventualmente, proceder a las enmiendas necesarias.

La ejecución del presupuesto del centro corresponde a su director. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 11 y en los reglamentos dictados para su aplicación, es competente para autorizar el cobro de ingresos y para ordenar los gastos.

Art. 17. El presupuesto del agrupamiento de gestión es aprobado por su Consejo. Se regula en la misma forma que el presupuesto de los centros públicos administrativos de carácter pedagógico. Este presupuesto se agrega al de alguno de los centros incluidos en el agrupamiento.

El director del agrupamiento, que ejecuta su presupuesto, tiene competencia para autorizar los ingresos y para ordenar los gastos de los servicios comunes. En su calidad de ordenador, puede contratar en ejecución del presupuesto del agrupamiento.

El agrupamiento asegura la compatibilización de los centros que sirve. Las cuentas de cada centro y las del agrupamiento se integran en un documento único.

Art. 18. Los acuerdos de los Consejos de los centros de enseñanza de segundo grado y de los agrupamientos son comunicados a la autoridad tutelar, que puede oponerse a ellos. Además la autoridad tutelar puede anular los acuerdos no conformes a las leyes o a los reglamentos o ajenos a su competencia.

Art. 19. En caso de dificultades graves en el funcionamiento de los órganos de un centro de enseñanza de segundo grado o de deficiencias en el ejercicio de sus responsabilidades, el rector puede adoptar, a título excepcional, todas las medidas necesarias para asegurar el funcionamiento del servicio público.

TITULO IV

Disposiciones relativas a la comunidad escolar

Art. 20. En los centros de enseñanza de segundo grado, el director, los maestros, los restantes miembros del personal, los padres y los alumnos constituyen una comunidad escolar en cuyo seno deben tener asegurado el respeto a sus

opiniones, así como la neutralidad política, ideológica y religiosa.

Art. 21. El director hace respetar los derechos y las obligaciones de todos los miembros de la comunidad escolar. Es responsable de la conservación del orden en todas las dependencias del centro.

Toda acción o incitación a la acción que entrañe atentado a los principios enunciados en el artículo anterior o al orden público en los locales del centro es susceptible de sanciones disciplinarias.

Art. 22. El régimen disciplinario aplicable al personal de los diferentes cuerpos se regula por sus estatutos vigentes.

La potestad disciplinaria respecto de los alumnos corresponde al director del centro o a un Consejo disciplinario, pudiendo intervenir el rector académico en las condiciones precisadas por decreto.

TITULO V

Disposiciones relativas a la formación de los maestros

Art. 23. Los candidatos a la función docente en la enseñanza de segundo grado son admitidos en centros de formación. En ellos reciben una formación profesional inicial, científica y pedagógica.

Los centros de formación se crean en el seno de las universidades, por convenio entre el Estado y una o varias universidades establecido según un modelo de convenio-tipo establecido por decreto y que fija las condiciones de su organización y su funcionamiento, así como las obligaciones recíprocas de las partes para la iniciación de las actividades de formación. Los directores de los centros de formación son nombrados por el ministro de Educación Nacional.

Art. 24. El acceso a los centros de formación establecidos en el artículo anterior se realiza por medio de concurso.

Para ingresar en uno de los cuerpos de personal docente de la enseñanza de segundo grado, los alumnos de los centros de formación deben haber realizado satisfactoriamente las pruebas que sancionan su competencia científica y sus aptitudes pedagógicas.

Art. 25. La formación continuada durante su carrera, que implica el ejercicio de la función docente, podrá dar lugar a actividades organizadas a este efecto especialmente en los centros de formación precitados.

TITULO VI

Disposiciones relativas a las funciones de los cuerpos de inspección

Art. 26. La función de los cuerpos de inspección, especialmente en materia de control y de animación de las actividades de los centros de enseñanza de segundo grado y de su personal, de información y asesoramiento de estos últimos, de formación de personal, de participación en las acciones de mejora del sistema educativo y de evaluación de sus resultados, son fijadas por vía reglamentaria. La organización de los cuerpos de inspección citados, así como las modalidades de ingreso en los mismos y los estatutos que rigen a sus miembros son establecidos en función de las competencias que incumben a estos cuerpos.

TITULO VII

Disposiciones finales y transitorias

Art. 27. Las disposiciones de la presente ley no afectan a la aplicación de las prescripciones particulares estableciendo regímenes educativos específicos en favor de las personas subnormales.

Art. 28. La presente ley no deroga las disposiciones de la Ley número 60-791, de 2 de agosto de 1960, relativas a la enseñanza y a la formación profesional agrícola.

Además, no es aplicable a los centros que, en la fecha de su publicación, no estén sometidos a la autoridad del ministro de Educación Nacional, salvo en las condiciones fijadas por un decreto. Este decreto podrá aportar a las disposiciones de la ley las modificaciones que se hagan necesarias en virtud de la especial naturaleza de estos centros.

Art. 29. Las disposiciones sobre creación de centros de enseñanza de segundo grado pueden prever, por un tiempo que no exceda al que se considere necesario para la puesta en marcha de estos centros, suspensiones parciales de las disposiciones de la presente ley. Suspensiones similares pueden ser acordadas para la realización de experiencias pedagógicas, por el tiempo mismo previsto para su ejecución y en condiciones fijadas por decreto.

Art. 30. Por medio de decreto se precisarán las modalidades de aplicación de la presente ley. En ellas se determinarán especialmente la composición de los Consejos de centros, las formas de elección o designación de sus miembros y sus reglas de funcionamiento. A través de ellas se fijará asimismo la forma en que se realizará la implantación pro-

gresiva de la presente ley, especialmente en lo que se refiere a la constitución de los cuerpos docentes previstos en el artículo 5.º

Art. 31. Hasta el 1 de octubre de 1979 se podrá mediante decretos, derogando las disposiciones legislativas y reglamentarias en vigor, adoptar todas las medidas provisionales encaminadas a asegurar la gestión de los centros de enseñanza de segundo grado y el buen funcionamiento de sus actividades docentes.

Art. 32. Sin perjuicio de la competencia atribuida a las Asambleas o Consejos elegidos en los territorios de ultramar, las disposiciones de la presente ley podrán ser adoptadas como aplicables total o parcialmente en estos territorios mediante decretos del Consejo de Estado en los que se haga constar las adaptaciones necesarias por la particular organización de estos territorios.

Art. 33. Son derogadas todas las disposiciones legislativas contrarias a lo dispuesto en la presente ley y especialmente el artículo 71 de la Ley de 15 de marzo de 1850, los artículos 1.º y 2.º de la Ley de 21 de diciembre de 1880 completados por la Ley número 54-405, de 10 de abril de 1954, y los artículos 2.º y 4.º de la Ordenanza 45-1670, de 29 de julio de 1945.

Ministros signatarios:

- Ministro de Estado, ministro de Economía y de Finanzas.
- Ministro del Interior.
- Ministro de Educación Nacional.
- Ministro de Agricultura y de Desarrollo Rural.
- Secretario de Estado adjunto al primer ministro, encargado de los Departamentos de ultramar.
- Secretario de Estado adjunto al primer ministro, encargado de la Función pública.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI): *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement*. Vol. I, *Au niveau central*; vol. II, *Au niveau régional*; vol. III, *Au niveau de l'école*. París, OCDE, 1973, 3 vols., 662, 467 y 353 pp.

El tema de la innovación en la enseñanza es, sin duda, de gran actualidad e importancia. El carácter tradicionalmente estable y sosegado de la institución escolar ha dado paso en los últimos tiempos a un verdadero foco de efervescencia y evolución, quizá en parte debido al tiempo de cambio en que se desenvuelve la sociedad actual.

Admitida esta situación de inestabilidad, parece hacerse necesaria la existencia de una planificación y de una organización de la comunidad escolar como institución dinámica y en constante evolución, es decir, una planificación y una organización de la innovación. Se ha pretendido negar esta necesidad en base al temor de que la introducción de principios de organización podría suponer ahogar en su base la capacidad de iniciativa de las comunidades sociales, los centros y los profesores, capacidad que, por otra parte, se considera fundamental e imprescindible para el proceso innovador. Esta afirmación es hasta cierto punto cierta, pero también lo es el hecho de que todos estos elementos susceptibles de promover iniciativas innovadoras tienen necesidad de información, recursos económicos, etc., que no pueden ser obtenidos por ellos directamente.

La solución, pues, parece encontrarse en un término medio. Es decir, en el establecimiento de un sistema tal que preste

el equilibrio necesario entre la estructura organizativa y coordinadora y la libre iniciativa.

El CERI ha venido desarrollando amplios estudios sobre las formas en que el proceso innovador viene desarrollándose en diversos países. De ellos puede deducirse que este equilibrio parece ser la meta perseguida en la mayoría de los países.

Estos tres volúmenes, a los que próximamente se unirá un cuarto y último, con el subtítulo de *Stratégies de l'innovation dans l'enseignement*, recogen los resultados de estos estudios y tienen por objeto exponer los modelos y fórmulas establecidos en algunos países para permitir el trabajo fructífero en equipo de planificadores, administradores y docentes.

Volumen I: «Au niveau central»

En él se recogen los estudios realizados sobre siete organismos centrales, es decir, planificadores o coordinadores.

El *Schools Council*, de Inglaterra, creado en 1964 como principal organismo competente en materia de programas de estudio. Pese a su carácter extraño e insólito dentro de la organización del sistema educativo inglés, ha venido trabajando con éxito sobre todo en dos cuestiones: los exámenes y los centros de reunión de profesores. Los resultados de sus estudios no tienen nunca carácter obligatorio; son difundidos en forma de sugerencias.

El *Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Canadá)*, fundado en 1965 con la misión de mejorar de forma continua todos los niveles educativos en la provincia. Es esencialmente una escuela de altos estudios pedagógicos dedicada a la enseñanza, la investigación y el desarro-

llo. La rápida y extensa evolución ha suscitado fuertes oposiciones.

El Conseil national pour l'innovation en éducation (CNIE) noruego, creado en 1954 como organismo dependiente del Ministerio de Cultos y Educación. Su misión es promover la experimentación. Como realización más importante cabe citar la parte activa tomada en la prolongación a nueve años de la escolarización. El principal problema que encuentra está en sus relaciones con el Parlamento, a quien, en última instancia, corresponde visar sus resultados.

El Estado de New Jersey, el más urbanizado de los Estados Unidos, atravesaba en 1969 una difícil situación de la que es exponente el hecho de que uno de cada cuatro alumnos había de ser considerado como desfavorecido, y uno de cada seis vivía en la miseria. No se estudia aquí la actuación de un organismo, sino la de dos hombres: Carl Marburger, *Commissioner of Education*, y Stan Salett, *Assistant Commissioner*, a quien el primero encomendó la dirección del servicio de investigación, planificación y evaluación. Los métodos de trabajo y las reformas emprendidas suscitaron fuertes oposiciones, pero la labor realizada ha rendido excelentes resultados, la creación de la Dirección de Investigación, Planificación y Evaluación, el programa de las *Villes Modèles*, el proyecto *Nos écoles* son algunas de sus realizaciones.

Quien estudie la historia reciente de las reformas llevadas a cabo en el sistema escolar sueco ha de quedar impresionado no solamente por las realizaciones, sino por el ritmo mismo seguido por la actividad innovadora. En el centro de estos impresionantes logros está el *Conseil national de l'éducation*, y, sobre todo, su *Bureau L.4*, encargado de la investigación y el desarrollo. Se debe hacer notar, no obstante, que una de las razones de su éxito ha estado en la colaboración del medio social. La población sueca, a través de sus representantes, ha sentido la necesidad del cambio, la ha apoyado, e incluso la ha exigido. La formación del profesorado, el reciclaje, los nuevos métodos de difusión de la investigación son algunas de las actividades en curso.

Es conocida la preocupación que suscita en la República Federal alemana la

falta de entusiasmo interna del sistema educativo para adaptarse al ritmo de evolución de la sociedad. En este contexto, durante el año 1966 fue fundado en Baviera uno de los *länder* más extensos, un organismo denominado *Instituto de Investigación y Planificación en materia de educación*, con la misión de examinar los problemas escolares y de política educativa que le encomiende el ministro estatal de Educación y Cultura y realizar estudios y elaborar planes en colaboración con las personas que tengan experiencia práctica en todos los tipos de enseñanza. La tendencia demostrada desde su creación a estrechar la colaboración con el Ministerio, con los grupos políticos, con el profesorado y con los restantes organismos investigadores, explican que, en contraposición a la mayoría de los otros organismos estudiados, no haya encontrado ninguna oposición al desarrollo de sus actividades. Su línea de acción está orientada hacia la implantación de una reforma tendente a intensificar la democratización de la enseñanza.

La Elementary and Secondary Act de 1965, la segunda por su fecha de las leyes reformistas americanas en materia de educación, estableció entre sus disposiciones el financiamiento de unas instituciones (*Regional Educational Research Laboratory*), cuya misión sería crear lazos de unión entre los centros de investigación y desarrollo y los distritos escolares mediante la ayuda al desarrollo y difusión de la investigación y a la aplicación en la práctica de sus resultados. El *Research for better Schools, Inc* es una de estas instituciones, cuyo campo de acción se extiende al Estado de Delaware y parte de los de Pennsylvania y Nueva Jersey. Los tres programas que le han hecho distinguirse están dedicados a la individualización del estudio, la administración del cambio y la humanización del estudio.

Volumen II: «Au niveau régional»

El segundo volumen contiene el estudio de cinco casos, particularmente interesantes, de innovaciones en materia educativa llevadas a la práctica por comunidades de tipo regional. Se destaca en todos ellos la importancia del apoyo de

la comunidad y del carácter de la persona situada al frente de los proyectos.

Leicestershire (Inglaterra). Se recogen en este trabajo el estudio de tres innovaciones de indudable importancia y significación, realizadas en este condado de Inglaterra central. Dos de ellas están íntimamente unidas entre sí: reorganización, en el conjunto del condado, de la estructura de la enseñanza secundaria y autonomía escolar, que ha conducido a la modificación de los programas y a la implantación de nuevos métodos de enseñanza. La reorganización, iniciada en 1957 y concluida en 1969, supuso para Leicestershire ser el primer condado de Inglaterra en adoptar la enseñanza polivalente. La tercera ha sido la creación de los *community colleges*, centros que adaptan su enseñanza a las necesidades de la colectividad y que son agregados a las escuelas secundarias. Dentro del conjunto de la acción innovadora merecen destacarse dos aspectos: el grado de libertad otorgado al profesorado y a los órganos consultivos y el avance tecnológico conseguido por los centros.

Devonshire (Inglaterra). En este condado del sudoeste de Inglaterra la actividad innovadora ha estado orientada en dos direcciones: reorganización de la enseñanza secundaria, con vistas a dotarla de un carácter polivalente, y expansión de la enseñanza preescolar. A pesar del interés indudable de ambas acciones, el estudio no está dedicado a su análisis, sino particularmente a la forma en que las autoridades regionales llevaron adelante ambos proyectos pese a la oposición encontrada en determinados sectores. Es, pues, un estudio de estrategia innovadora.

Wetzlar, Hesse (República Federal de Alemania). Los *länder* de Alemania occidental gozan de gran autonomía, e incluso dentro de ellos los distritos gozan de gran autoridad en materia de enseñanza. Se describe en este apartado el lento proceso en uno de ellos, Wetzlar, de la realización de la reforma para convertir la rígida selectividad del sistema anterior por un sistema con predominio del principio de orientación y la progresiva sustitución del antiguo sistema tripartito por la actual escuela polivalente. Es particularmente interesante el análisis que se hace de las relaciones entre los pla-

nificadores, los políticos, los profesores y los inspectores interesados en la reforma.

Comte d'York (Canadá). En este condado de la provincia canadiense de Ontario viene funcionando desde 1969 una *Comission scolaire* constituida por la fusión de las *comissions* de varios *high schools* (centros de segundo grado), *public schools* (escuelas públicas) y centros de educación especial. La *Comission* ha procurado desde el principio favorecer la aparición de una atmósfera liberal y descentralizadora con vistas a procurar la participación de todos, alumnos, colectividad, profesores e investigación en la mejora del sistema de enseñanza. Las innovaciones principales introducidas han sido: los Comités de programas, integrados por profesores y administradores; el sistema de asistencia profesional del profesorado más cualificado a sus colegas, sin crear relaciones de autoridad o dependencia, y la creación de una unidad especial, compuesta por profesores, que acude con apoyo de los grupos con problemas de carácter especial.

Malmö (Suecia). Esta ciudad sueca es considerada en el ámbito internacional como uno de los lugares más avanzados en el terreno de la innovación. El estudio describe las actividades del Centro de desarrollo pedagógico, creado en 1964, y del Departamento de investigación educativa y psicológica de la Escuela Normal, situándolas dentro del contexto del desarrollo social y educativo de Suecia después de la guerra, y especialmente en la evolución de la escuela polivalente.

Volumen III. «Au niveau de l'école».

En este volumen se recogen, por último, otros cinco estudios sobre la innovación, circunscrita ya al plano de la escuela, es decir al examen de centros especialmente montados y dotados para ser vehículos permanentes de las ideas innovadoras.

El Countesthorpe College, en Leicestershire, Inglaterra, abre la serie. Esta escuela, concebida para albergar alumnos de once a dieciocho años, ha sido descrita como el modelo práctico más avanzado de Europa para las teorías sobre la enseñanza secundaria desarrolladas en el curso de los últimos años. Su ubicación

en Leicestershire no es casual, tal como puede apreciarse por la lectura del estudio dedicado a este condado en el segundo volumen. Concebida especialmente para una educación en el cambio pretende proporcionar a sus alumnos la educación que se entiende necesitarán en los próximos cincuenta años. En este estudio se examinan con gran detalle su contexto administrativo social e histórico, sus objetivos y sus perspectivas futuras.

El segundo centro estudiado es el *Liceo Piloto* de Oslo (Noruega), creado como centro de ensayo de las diversas innovaciones que puedan contribuir a modificar la estructura actual de la enseñanza secundaria. Esto se realiza a través de una actividad experimental constante, tanto sobre la educación y las materias enseñadas como en el terreno de la organización, basada en el principio de igualdad absoluta entre sus miembros a fin de ampliar las bases del desarrollo y la formación de los alumnos en el sentido más amplio de estos términos.

La Ecole Thornlea, ubicada en Ontario, ha estado rodeada de unas condiciones sumamente propicias para la concepción de un tipo de escuela totalmente nueva, a lo que ha contribuido la intervención en su concepción de la comisión de estudios integrada por profesores (estas comisiones suscitadas en el volumen II). Destinada a llevar a cabo una innovación permanente en el nivel de enseñanza secundaria, ha atraído la atención general de todo el país y de los expertos extranjeros.

La Escuela Roedovre (Dinamarca). Es un centro estatal destinado a la experimentación constante de las posibles reformas a introducir en los cursos 8.º, 9.º y 10 (quince a diecisiete años). Sus objetivos fundamentales son experimentar y evaluar nuevos planes de estudio, formular y desarrollar ideas y perspectivas nuevas, estudiar planes de enseñanza de sectores no pertenecientes al programa ordinario, y, por último, servir de centro pedagógico para el profesorado.

La Escuela Tapiolan (Finlandia), última de las estudiadas, fue creada en 1956 como sección local de una escuela secundaria de Helsinki. En el curso de los años, sin embargo, ha llegado a ser una

escuela experimental privada de reconocido prestigio, con programa y objetivos considerablemente distintos del de las restantes escuelas secundarias finlandesas.
P. de B.

P. W. MUSGRAVE: *Sociología de la educación*, Editorial Herder, Barcelona, 1972.

P. W. Musgrave, profesor de Sociología en la Universidad de Aberdeen, nos ofrece en esta obra un completo estudio sociológico sobre una institución a la que se le da una gran importancia dentro de nuestra sociedad, «El sistema educativo».

Su estudio está centrado fundamentalmente en su país, Gran Bretaña, si bien al tratarse de un análisis hecho a base de abundantes estudios empíricos referentes a varios países, sus conclusiones son bastante generales.

La obra se divide en las tres partes siguientes:

- A) La educación y la estructura social.
- B) Funciones sociales de la educación.
- C) Sociología de la enseñanza.

A) *La educación y la estructura social*

En esta primera parte el autor hace un análisis muy detenido de las relaciones entre la educación y tres instituciones sociales muy importantes: familia, clase social y economía.

El autor da gran importancia al papel de la familia en cualquier tipo de sociedad a la hora de encauzar la personalidad del niño. Los cuidados que éste reciba, la primera visión del mundo le va a venir dada por la familia. A este respecto Musgrave hace un análisis de la influencia que en el proceso de socialización del niño puedan derivarse de la enseñanza de la institución familiar en su paso de una familia extensa a otra de tipo nuclear. De igual modo estudia el papel de las nuevas tendencias demográficas: disminución del índice de natalidad, menor número de miembros, trabajo de la mujer casada... En todo el estudio el autor se muestra optimista al afirmar que la familia sigue teniendo un gran papel sin que le afecten excesivamente todos los ante-

riores fenómenos examinados, si bien lo que sí ha habido ha sido un gran cambio de funciones.

La clase social, por su parte, tiene una gran importancia, ya que al hallarse la familia enmarcada dentro de una estratificación, la modelación de la personalidad que se inicia en la familia viene configurada por la pertenencia a una u otra clase social, ya que cada clase social posee su cultura. El distinto aprendizaje de clase social que se inicia en la familia lleva a distintos niveles de aprovechamiento en la educación y será más pronunciado en niños de menor nivel intelectual y para los estudios superiores.

En todo este estudio merece destacar las conclusiones a que llega basándose en estudios realizados en distintos países y hechos en base a las definiciones de inteligencia dadas por Piaget y Hebb. En ellos Musgrave afirma que no debería tomarse el coeficiente de inteligencia como índice a la hora de hacer las selecciones en un sistema educativo, ya que tal coeficiente viene condicionado por el proceso de socialización en una clase dada. Por último, en esta primera parte Musgrave analiza las interrelaciones entre el sistema educativo y el sistema económico de un modo general. Para ello utiliza fundamentalmente tres fenómenos económicos: el capitalismo, la división del trabajo y el pleno empleo.

La evolución del sistema capitalista, dice el autor, provoca, entre otros, los siguientes fenómenos: *a)* Aparición de una élite de directores de empresa profesionales, que surgen como consecuencia de una disociación cada vez mayor entre propiedad y control en las grandes unidades industriales modernas. El sistema educativo deberá estar preparado para formar a estos nuevos profesionales que requieren unas dotes nuevas. Así, frente a la energía personal del empresario clásico ahora se requerirá rectitud; frente al espíritu individualista deberá sobresalir el espíritu de equipo, y frente a la corazonada deberá primar el equilibrio de juicio; *b)* Mayor peso del sector terciario dentro de la economía, con el consiguiente aumento de demanda de trabajadores técnicos, administrativos y de oficina; *c)* Proceso de nacionalizaciones, que exigen un cuerpo de directores

profesionales y mandos intermedios burocratizados.

La división del trabajo, por su parte, tiene los siguientes efectos: 1) Exige que sus trabajadores desplieguen velocidad, precisión y destreza. 2) El sistema educativo deberá estar preparado para formar un nuevo tipo de especialistas, aquellas personas destinadas a mantener las máquinas en funcionamiento. 3) La mayor competencia en el comercio internacional obligará a cada país a desplegar todo el potencial posible para dedicarlo a la investigación. 4) Surgirán gran número de empresas donde prime la ciencia y la técnica. 5) Los trabajadores deberán ser formados de tal modo que sean muy favorables al cambio y a la ciencia.

El pleno empleo, por último, plantea al sistema educativo, entre otros, un problema de formación de los ciudadanos para ocupar su tiempo libre del modo mejor posible.

B) *Funciones sociales de la educación*

Esta constituye quizá la parte más interesante de la obra. En ella Musgrave analiza las principales funciones sociales de un sistema educativo, a saber: transmisor de cultura, canalizador de innovaciones, mecanismo de selección de los dirigentes y fiel colaborador del sistema económico.

El sistema educativo, dice Musgrave, puede producir efectos directos o provocados y otros indirectos. Entre los primeros destacan el hecho de que la educación contribuya a la estabilidad al transmitir la cultura a la sociedad, esto es, al comunicar los principales moldes de comportamiento social a través de la enseñanza (conceptos religiosos, tradiciones, amor a la patria). Un segundo efecto directo lo constituirá el favorecer el cambio al formar los innovadores en el campo técnico, político... Pero existen otros efectos indirectos, tales como la duración de la enseñanza, cuyos efectos pueden ser importantes.

Musgrave afirma que el sistema educativo deberá tratar de favorecer el cambio, pero al mismo tiempo deberá tratar de que tal cambio se produzca con un mínimo de fricciones.

Es de destacar la crítica que el autor hace del sistema educativo inglés, ya que, a su juicio, no favorece excesivamente el cambio.

Otra importante función social de la educación, «la función política», merece una importante atención de Musgrave. La educación ayuda a la política de dos maneras fundamentales: 1) Hacer que los ciudadanos respeten a los dirigentes aún desde la oposición. 2) Formar a los futuros dirigentes. En relación con el primer punto Musgrave se basa en una serie de estudios realizados en distintos países, para llegar a la conclusión de que cuanto mayor sea la duración de la etapa escolar, el grado de tolerancia de las personas con sus semejantes es mayor. Recuerda asimismo que si bien «la educación no es una condición suficiente para la democracia, sí es una condición necesaria para que perdure». La formación de dirigentes la analiza Musgrave con gran interés y hace gran hincapié en el gran papel que el sistema educativo puede tener a este respecto. Toma el caso inglés como ejemplo para demostrar cómo en aquel país existen incluso unos centros determinados, los *publics schools*, cuya principal tarea reside precisamente en la formación de sus dirigentes. En relación con el fracaso que puede suponer el seleccionar a los futuros dirigentes, de todo tipo, por el solo coeficiente de inteligencia, Musgrave configura un nuevo concepto. A este concepto le denomina «coeficiente de idoneidad». Tal coeficiente tiene en cuenta no solamente el coeficiente intelectual, sino también la personalidad. Forma con ello un «*pool* de idoneidad», constituido por todas las personas que poseen un coeficiente intelectual y unas cualidades mínimas para desempeñar una función determinada. Tal *pool* ampliaría el cupo que hoy queda reservado solamente para las clases más altas.

Por último, en esta parte analiza el autor la función económica de la educación.

El sistema educativo, dice, debe contribuir a la evolución económica de los siguientes modos: 1) Proporcionando la mano de obra necesaria, tanto en calidad como en cantidad, que demande el desarrollo económico. 2) Preparar al consumidor para aceptar lo nuevo y saber elegir lo que más le conviene. En relación

con el punto 1, y en lo que a tal se refiere el sistema educativo debe adaptarse al sistema económico vigente en el país e infundir en los alumnos los valores correspondientes a este sistema. De este modo en un sistema capitalista los valores imperantes deberían ser: éxito en la vida; medición del éxito por el nivel de salario; igualdad de oportunidades..., etc. En el caso de que el sistema educativo no cumpla esta función produce un choque entre el futuro profesional y su medio. De igual modo el sistema educativo debe proporcionar en cada momento el trabajador que se demanda, adaptando los planes de estudio, y, en fin, proporcionando los conocimientos teóricos y prácticos necesarios en cada momento.

C) *Sociología de la enseñanza*

En esta parte el autor examina el papel que el educador desempeña dentro del sistema educativo, su profesionalidad, su papel frente al mismo y los demás y el modo de reaccionar frente a las variadas fuerzas que sobre él inciden, externas e internas.

Entre las primeras destacan el Estado, el organismo encargado del gobierno del centro y los padres de los alumnos; internas, tales como el influjo del director del centro, de los otros miembros del profesorado docente o de los alumnos. Por último, existe otro tipo de fuerzas que afectan al educador desde fuera, pero que éste puede controlar. De entre ellas destacan los exámenes. En la obra se examinan todas estas fuerzas para el sistema educativo inglés. La conclusión final a la que llega en esta parte Musgrave es la de que el educador es un profesional, generalmente se le consideró como un ser algo aislado, dechado de virtudes y muy conservador. Sin embargo, su situación ha cambiado enormemente y su papel es muy importante en cuanto que ayuda a socializar a un grupo de niños generalmente de la misma clase social con los que tiene que identificarse. La ayuda que a los mismos presta es moral, intelectual, y en el caso de que sepa identificarse con los valores del grupo logrará que sus alumnos refuercen su personalidad o incluso la encaucen si el proceso de socialización

familiar le había proporcionado unos valores no válidos.

Es esta quizá la parte menos aprovechable de la obra, por estar muy referida a Inglaterra, y es sabido que el peso del educador, su profesionalidad, su rol... varían mucho de un país a otro.

En conjunto toda la obra resulta de un enorme interés por cuanto tiene la virtud de llegar a unas conclusiones siempre a través de un abundante material empírico. Pero sobre todo porque Musgrave consigue demostrarnos en su *Sociología de la Educación* que una serie de temas que podrían parecer independientes tienen entre sí grandes interrelaciones. De toda su obra se deduce que a la hora de estudiar la educación es preciso tener en cuenta tanto los elementos externos al sistema educativo como sus elementos internos.

M. P. M.

DÍAZ ALLUE, MARIA TERESA: *Problemática académica del universitario madrileño*, ICE, de la Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía del CSIC, Madrid, 1973, 455 pp.

Durante estos últimos años se han escrito muchas páginas acerca de la Universidad. Muchas de ellas son reflexiones y ensayos, algunas son estudios positivos. La profesora Díaz Allué se ha propuesto en esta obra hacer su aportación, buscando soluciones que den respuesta a las exigencias de nuestro tiempo, por el camino de una investigación positiva, concienzuda, seria, que le ha llevado mucho tiempo y no menos trabajo. A la Universidad se la puede estudiar globalmente, o analizando pacientemente alguno de sus múltiples aspectos. Seguramente a través de análisis profundos llegaríamos a una síntesis operativa clara, y en España aún necesitamos analizar bastante sobre nuestra Universidad.

La autora ha escogido como campo de sus estudios la Universidad Complutense de Madrid, que posee todas las Facultades, el mayor número de alumnos y también un mayor volumen de problemas. Se ha centrado en la problemática académica, aun sabiendo que otros temas serían

de gran interés. El propósito de la investigación ha sido «describir y analizar la problemática académica del universitario madrileño, vista por él mismo». Son muchas las voces que han de oírse sobre la Universidad, y la de los estudiantes tiene no escasa importancia. La de ellos es el objeto del estudio.

En la primera parte se detalla el proceso de la investigación. En su etapa inicial elaboró un cuestionario exploratorio, después de varias conversaciones espontáneas con jóvenes y más de quinientas entrevistas formales, que repartió a 1.200 estudiantes, de los que respondieron 675. En la fase siguiente se pasó a la recogida científica de datos. Para ello eligió el método de encuesta por muestreo, y el cuestionario como instrumento. Antes de aplicar el cuestionario definitivo se realizó una encuesta-piloto, que le ayudó a perfeccionarlo. El cuestionario quedó compuesto por 75 preguntas.

La población de la investigación está constituida por los alumnos oficiales de la Universidad Complutense durante el curso 1969-1970. En total, 31.358 estudiantes. Para la obtención de la muestra se ha seguido la técnica de muestreo aleatorio, sistemático y estratificado. Como consecuencia se aplicó el cuestionario a 1.254 alumnos. Todos los pasos se han seguido con el máximo rigor científico.

La segunda parte, la más amplia, está dedicada a la exposición de los resultados por medio de 184 tablas, de 28 gráficas, de abundantes cuestionarios y de las conclusiones. En un apéndice final se expone el modelo de cuestionario, una extensa bibliografía y los índices. La temática queda agrupada en tres grandes apartados: problemas relacionados con la propia carrera, problemas relacionados con el profesorado, y la contribución personal del estudiante a su propia formación.

En estas líneas no es posible ni siquiera resumir las conclusiones de la investigación. Simplemente enumeraremos algunas ideas dominantes en el pensamiento de los alumnos frente a la problemática planteada. El motivo principal para la elección de una carrera es el interés por los estudios de la misma. A la carrera la ven como demasiado teórica, incompleta e inadecuada para el ejercicio de la profe-

sión futura, y con un carácter masivo. Insisten en una mayor participación en la elaboración de los planes de estudio, que deberían tener materias fundamentales y optativas, y en una mayor conexión entre las diversas disciplinas.

Con respecto al profesorado, acentúan su escasa formación pedagógica y su falta de coordinación. No rechazan la lección expositiva, pero debe ir acompañada de mayor diálogo, trabajo personal y en equipo, e iniciación a la investigación. Como obstáculos principales a una renovación didáctica ponen resueltamente el carácter masivo de las aulas y cierta resistencia al cambio por parte de los profesores. La relación humana con el profesor es negativa, debido principalmente a su falta de tiempo, pluriempleo, escasa remuneración y falta de dedicación exclusiva. La participación de los alumnos es nula, pues no se les valora, no se les estimula y caen en una postura totalmente pasiva. Desde un punto de vista humano, las tres cualidades que más aprecian en un profesor son capacidad de entrega, comprensión y respeto a la opinión ajena, y sentido de responsabilidad.

Referente a la contribución personal del estudiante a su propia formación, se destaca el porcentaje de universitarios que declaran ser muy desiguales en su dedicación al estudio. Su formación la completan preferentemente por la lectura y se lamentan de las técnicas de trabajo intelectual, deficientes o nulas, con que acceden a los estudios superiores. Ante los exámenes, la actitud predominante es de preocupación sin llegar al desasosiego, y la mayoría de ellos tienen una dificultad normal en su realización. Como censura principal a los exámenes se pone su carácter memorístico y la influencia del factor azar. «Consecuente con un autoexamen y con los ideales que laten en la juventud actual, el estudiante se pediría, hoy, como universitario: un estudio más serio y más profundo, ordenado y sistemático; un interés auténtico por la problemática universitaria, y una preocupación seria por una formación integral, sintiéndose responsable ante la sociedad.»

Al finalizar la lectura del presente estudio se nota la semejanza de las ideas de los estudiantes con las de tantos teóricos de la educación y educadores de

nuestro tiempo. Se ve que la dificultad mayor está en la puesta en práctica de esta línea de pensamiento. La investigación de María Teresa Díez Allué, hecha con auténtica seriedad científica, aporta un mejor conocimiento de las inquietudes académicas de los universitarios, una confirmación de muchas tendencias pedagógicas actuales y un mayor estímulo para una renovación didáctica que ayude a la solución de los problemas de la Universidad española. El campo es inmenso, y otros muchos análisis se deberían emprender, sobre variados aspectos universitarios.

D. S. G.

NOTICIAS DE LIBROS

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT: *Gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Paris, OCDE, 1972, 71 páginas.

Recientemente, las universidades han visto evolucionar sus objetivos, al mismo tiempo que se producía un rápido aumento de los estudiantes. Como consecuencia, han surgido problemas, difíciles de resolver, al tratar de adaptar los recursos a los objetivos. De ahí que todos los aspectos de gestión que permitan hacer frente a esos problemas adquieran una importancia primordial.

Consciente de esta situación, el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza emprendió, con la colaboración de un grupo de universidades de los países miembros, un programa de investigación, de dos años de duración, con la finalidad de mejorar el sistema de gestión de los establecimientos de enseñanza superior. El programa culminó con la celebración de una conferencia, que tuvo lugar del 2 al 5 de noviembre de 1971, en la que se presentaron y evaluaron los informes de las universidades participantes y del personal especializado del CERI.

El informe «Gestion des établissements d'enseignement supérieur» da cuenta de los puntos tratados en la conferencia y de las conclusiones de ésta, en cuatro capítulos a los que nos referimos seguidamente:

- I. *Objetivos y métodos escogidos para la conferencia*
- II. *Gestión de los establecimientos de enseñanza superior. Cuestiones fundamentales*

Las cuestiones fundamentales propuestas en la conferencia fueron resumidas por M. H. Lowbeer, M. E. G. Edwards y R. A. de Moor. El primero se refirió a la evolución de los objetivos de la enseñanza superior, haciendo hincapié en que ésta debe consagrarse, más precisamente, a la preparación profesional.

M. E. G. Edwards contempló los métodos de gestión y redujo a tres los principales problemas a evaluar: 1) ¿Qué significan los nuevos métodos de gestión para los establecimientos de enseñanza superior y para quienes los financian?; 2) ¿Cuáles son los métodos y cuál su validez?; 3) ¿Cómo poner en práctica estos métodos?

El profesor R. A. de Moor examinó, como cuestión fundamental, la democracia en la universidad y los sistemas de participación y recomendó dar a esta cuestión una importancia predominante en la elaboración de modelos de planificación y en la toma de decisiones.

- III. *Rendición de cuentas de los trabajos de investigación y análisis*

Los trabajos presentados versaron sobre los temas siguientes:

- Modelos de decisión en la escala universitaria.
- Sistemas de información de las universidades.
- Elaboración de los programas de estudio y planificación de la enseñanza superior.
- Análisis de costos y de recursos para la gestión de las universidades.
- Informe relativo al programa sobre la gestión de los establecimientos de enseñanza superior.

A examinar y discutir estos trabajos se dedicaron cuatro sesiones simultáneas de la conferencia.

- IV. *Conclusiones de la conferencia*

M. C.

PLANIFICATION DU DEVELOPPEMENT DES UNIVERSITES: *Etudes sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Université de Lancaster, OCDE.

Dentro del programa del CERI para el estudio de los aspectos críticos de la Administración de las Instituciones de Enseñanza Superior, y con la colaboración de ocho universidades (las de Bradford, Copenhagen, Chalmers de Tecnología de Göteborg, Lancaster, Nimégue, Novi Sad, Paris X-Nanterre y la Universidad libre de Berlin), se han venido realizando diversos trabajos y estudios particulares, algunos de los cuales fueron presentados en el curso de una conferencia de evaluación que tuvo lugar en París del 2 al 5 de noviembre de 1971. Patrocinado conjuntamente por el Centro de Investigación e Innovación de la Enseñanza de la OCDE y el Ministerio Británico de Educación y Ciencia, se nos presenta en esta obra el proyecto correspondiente a la Universidad de Lancaster.

Comienza describiendo el marco general en que este trabajo ha sido realizado, situándolo dentro de la filosofía general y metodología de los planes quinquenales de las universidades británicas, para pasar posteriormente (caps. II, III y IV) a lo que constituye la principal parte de la investigación: el estudio de la estructura de los cursos, los cambios de cursos según las preferencias del alumnado y los abandonos, las relaciones entre las necesidades de personal y la matriculación de estudiantes según los distintos departamentos, y por fin, el establecimiento de un sistema de planificación de la política de admisión de nuevos estudiantes durante el quinquenio 1972-77, para, en base a un procedimiento iterativo, controlar estas admisiones en función de los efectivos docentes anuales de los departamentos. Se diseña además un sistema de análisis de las variaciones en el valor de los parámetros establecidos y de puesta al día de dichos parámetros.

El capítulo V está referido a la elaboración de un modelo de cálculo de los diferentes capítulos de gastos de un presupuesto total (el estudio se centra en la afectación de fondos para la biblioteca de la universidad), de forma que cada servicio concreto contribuya al cumplimiento de los objetivos del conjunto. Los capí-

tulos VI y VII, por su parte, se ocupan de la problemática del salario de los profesores y de otros gastos internos de cada departamento, y el VIII examina los problemas de espacio dentro de las universidades y la localización y capacidad de los laboratorios, teniendo en cuenta los cambios de exigencias que en esta materia se presentan, particularmente en las universidades en expansión. Por último, el capítulo IX expone los pasos para llevar a término los objetivos diseñados, comprobando la eficacia de las medidas adoptadas.

C. U.

DEUXIEME CONFERENCE REGIONALE EUROPEENNE, Raport II: *L'emploi en Europe. Quelques problèmes d'importance croissante*. Genève, Bureau International du Travail, 1973, 144 pp.

La II Conferencia Regional Europea, celebrada en Ginebra en enero de 1974, versó sobre el tema «El empleo en Europa. Algunos problemas de importancia creciente». El informe, que reseñamos, constituyó el documento de trabajo para la segunda cuestión fijada en el orden del día: «Aspectos de la reciente evolución económica en Europa en lo que respecta a la mano de obra.»

El informe contempla tres temas relativos al «empleo», que se escogieron por estimarse urgentes y porque todos ellos demandaban una inmediata acción concertada, por parte de los países de Europa.

El primero de estos temas se refiere a las consecuencias, que la evolución sufrida por la naturaleza del empleo y por las características de la mano de obra, así como la concepción de la educación permanente, pueden tener sobre la carrera profesional del europeo medio.

El segundo punto concierne a los problemas de empleo, que implica la rápida expansión de la educación superior tradicional, expansión que se lleva a cabo sin tener en cuenta las posibilidades de empleo que se ofrecerán a los estudiantes, tras la obtención de su título, en el curso de su vida de trabajo.

En cuanto al tercer tema, versa sobre el lugar que corresponde a las migraciones internacionales, en la política

de empleo de los países de emigración y de los de inmigración. En alguno de estos países los problemas planteados adquieren características de verdadera crisis o amenazan con llegar a ser extremadamente graves, si se mantienen las tendencias actuales.

M. C.

ANTONIO JIMENEZ-LANDI: *La Institución Libre de Enseñanza*, Taurus Selecciones, Sociedad Anónima, Madrid, 1973. 863 páginas.

Jiménez-Landí nos conduce a través de su obra por la espinosa senda de la educación española, desde los primeros intentos reformistas, localizados en la labor del Despotismo Ilustrado, hasta el mismo momento en que nace la Institución, «completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de consiguiente independencia a su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor» (de las Bases y Estatutos de la Institución). De esta forma el libro no es más, sin ser poco, que un enamorado estudio de los orígenes de la Institución, probable preludio de un posterior análisis de su obra a través de sesenta años de vida española.

El libro adquiere un especial interés porque se le inserta en un abanico de intentos—Cacho Viu, Gómez Molleda, Ivonne Turin—de recuperación de las premisas institucionistas en orden a vitalizar un nuevo—y, sin embargo, moderado—recorrido del catolicismo español, unos «nuevos hábitos políticos, sociales e intelectuales que a partir de los Reyes Católicos, y sobre todo desde la Contrarreforma parecían ser consustanciales a la Iglesia española» (del prólogo de Laín Entralgo a la obra de Turin). La amplitud de la recuperación depende obviamente del grado de novedad de tales hábitos. No podríamos pasar por el mismo cedazo a Elías Díaz, el propio Laín o Pérez Embid, prologuista del libro de Cacho.

Todo intento de recuperación se debate en torno a una polémica. En nuestro caso, Jiménez-Landí la circunscribe a la existen-

te entre las derechas reaccionarias «en cuyas filas apenas podían contarse algunos intelectuales de excepcional valor como don Marcelino Menéndez Pelayo» y «los hombres más prestigiosos del liberalismo, desde Gamazo hasta Salmerón, desde Alonso Martínez a Azcárate, católicos y librepensadores». En definitiva entre la consideración de que la decadencia intelectual de España coincide «con la corte volteriana de Carlos IV, con las Constituyentes de Cádiz, con los acordes del himno de Riego, con la desamortización de Mendizábal, con la quema de los conventos y las palizas a los clérigos, con la fundación del Ateneo de Madrid y con el viaje de Sanz del Río a Alemania» (Menéndez Pelayo) y la réplica de que es precisamente todo esto—a excepción, claro está de la quema de conventos y palizas a clérigos—una respuesta a la decadencia que el absolutismo y el «rigor» ortodoxo han conducido a España. Así nuestro siglo XIX adquiriría tratamiento más benévolo y las responsabilidades de sus deficiencias en la transformación de las estructuras españolas habría que buscarlas más afinadamente.

E. G. S.

A. LE GALL, J. A. LAUWERYS, B. HOLMES et S. MATTSSON: *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*, París, Unesco, 1973, 1 vol., 250 pp.

El tema de la democratización de la enseñanza ocupa desde hace tiempo un lugar importante entre los problemas de mayor actualidad del mundo educativo.

Este estudio, realizado bajo los auspicios de la Unesco, es una más entre las diversas actividades que viene desarrollando esta organización con vistas a una mayor toma de conciencia y comprensión, por parte de todos los sectores interesados en la educación, de los problemas que entraña la democratización de la enseñanza.

El término democratización no tendría sentido sin la existencia de una diferenciación entre los componentes de la sociedad humana. Esta diferenciación exige de la comunidad social dos aptitudes aparentemente contradictorias e incidentes ambas en la actividad educativa: por una

parte, el derecho del individuo al respeto a sus peculiaridades y al desarrollo de ellas, es decir, el derecho al desarrollo de la propia personalidad; de otra parte, el derecho de todos y cada uno de los componentes de la sociedad a la igualdad con relación a los restantes miembros. Ambas funciones, desarrollo de personalidad y actitud niveladora, son misiones de la actividad educativa.

Las diferentes formas en que se conceptúan y evalúan ambos principios determinan las diferentes respuestas que se han dado, o se pretenden dar, al interrogante planteado por el imperativo de la democratización y, por consiguiente, las distintas estructuras de los sistemas educativos.

Enseñanza tradicional, con su voluntaria ignorancia de la diferenciación y su pretensión de igualdad social en base a proporcionar unas mismas oportunidades de formación en el interior de cada rama del sistema; *enseñanza en el seno del medio social*, con su potenciación externa del respeto a la diferenciación y los problemas derivados de su utopía; *enseñanza fuera de este medio, pero adaptado a sus características*, con su carga de paternalismo y de velado conservadurismo; *medidas de orientación, diversificación de la enseñanza, ayudas al estudio...*, son, entre otras, varias de las respuestas, generales o parciales, dadas. Al estudio de la problemática actual del tema está dedicado el libro.

A. Le Gall, inspector general de instrucción pública del Ministerio francés de Educación Nacional, realiza un estudio profundo de la naturaleza y las implicaciones de las diferenciaciones, funcionales y estructurales, en el conjunto de la enseñanza secundaria y en el nivel superior. Dentro de este contexto describe los aspectos internos y externos del problema. Abordando el tema de las diferentes formas de selección, distingue entre las que considera legítimas e ilegítimas. Estudia las diferentes formas de solución propuestas e intenta evaluar de sus perspectivas.

Lanwerys, Holmes y Drylan, del Atlantic Education Institut de Halifax, examinan la situación de la enseñanza secundaria en varios países—Estados Unidos, URSS, Francia, Japón, Inglaterra y Holanda—en los que la enseñanza primaria obligatoria

era una realidad antes de la segunda guerra mundial. Es un estudio detenido de su estructura, condiciones de acceso, exámenes, profesorado, etc., que intenta determinar las consecuencias de cada uno de estos factores sobre la enseñanza superior. Examinan también las diversas soluciones adoptadas, en especial las medidas de orientación, educación paralela, ayuda material y financiera a los estudiantes, evaluando los resultados alcanzados y proponiendo algunas recomendaciones suscitadas por el estudio.

Por último, Mattsson, del Ministerio sueco de Educación, realiza una exposición de las medidas, que en materia de ayudas a los estudiantes, se ha venido adoptando en Suecia y en los otros países escandinavos con objeto de posibilitar la educación, en todos sus niveles, a todos los ciudadanos, independientemente de su edad y origen social. Un breve estudio del sistema educativo sueco completa la exposición.

P. de B.

UNESCO: Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas, Barcelona, Id., OEI y Promoción Cultural, Sociedad Anónima, 1973, 1 vol., 602 pp.

Se trata de un interesantísimo estudio, bastante actualizado, traducido al castellano y publicado en España bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina de Educación Iberoamericana.

Puede considerarse inserto dentro de los trabajos que viene realizando la Unesco con la finalidad de analizar los elementos fundamentales de la comparabilidad de los estudios, títulos o diplomas de los distintos sistemas mundiales de enseñanza, al objeto de facilitar la equiparación internacional y, con ello, simplificar las convalidaciones, base imprescindible para asegurar la deseable movilidad de los estudiantes. En tal sentido, la obra puede encuadrarse en la misma línea que la colección de publicaciones de la OCDE sobre clasificación de sistemas de enseñanza (aunque ésta tenga por principal objeto facilitar los estudios internacionales comparados) y de los trabajos que, sobre equivalencia de diplomas y movilidad, vienen desarrollándose en el

seno del «Comité de l'enseignement supérieur» del Consejo de Cooperación Cultural (Consejo de Europa). La trascendencia del tema, y por ende de este estudio de la Unesco, viene, pues, avalado por la atención que los principales organismos internacionales en materia educativa le conceden.

El libro en sus distintos capítulos, dedicados a cada uno de los ciento veintinueve países que toma en consideración, describe de forma breve, concisa y con una no corriente claridad los distintos sistemas de enseñanza, esforzándose en explicar, a partir de las terminologías propias de cada país, las situaciones equivalentes o semejantes. Esto facilita en gran manera la comprensión de sistemas educativos aparentemente diversos y complejos.

El capítulo dedicado a cada país está dividido en dos partes: una primera en la que se describe la estructura de los estudios superiores, incluida su conexión con el resto del sistema y las modalidades de acceso, y una segunda consistente en un glosario alfabetizado de los términos con que se designan en el país en cuestión los principales títulos, diplomas, pruebas, etcétera.

Un gráfico indicativo de la duración de los estudios por sectores completa cada capítulo.

Por lo demás el libro cuenta un «Estudio Preliminar», en el que se realiza un análisis global de la evolución del tema de las equivalencias y la movilidad, de los problemas existentes y de las soluciones parciales o trabajos en curso encaminados a su logro.

P. de B.

JOSE LUIS ARANGUREN: El futuro de la universidad y otras polémicas, Taurus, Madrid, 1973.

José Luis Aranguren, profesor universitario, recoge en este volumen diversos trabajos publicados en momentos diferentes sobre el problema universitario, las subculturas juveniles y la violencia.

Sobre la universidad no pretende «decir lo que, en abstracto, debe ser la universidad... Su propósito es moverse en una zona modesta e indecisa, pero realista

que se extiende desde lo que puede ser hasta lo que va a ser».

La obra se divide en cuatro partes en las que analiza sucesivamente el futuro de la universidad, el problema universitario, las subculturas juveniles, la violencia y la moral.

Después de un somero examen de la crisis de la universidad «metafísica» y «académica», analiza el papel del profesor en estos tipos de universidades y la nueva relación entre profesores y alumnos.

«El buen profesor, señala Aranguren se encuentra, pues, frente a dos problemas: el de franquear, hasta donde sea posible, la distancia que le separa de sus alumnos para el logro de comunicar con ellos; y el de profundizar en este aprendizaje que paradójicamente debe recibir de quienes han acudido a aprender de él».

En el capítulo II alude a los problemas de la universidad española (técnico, social y político) y de la universidad americana. Del capítulo III destaca el concepto de contracultura y su relación con la cultura. El libro termina con un sugestivo estudio sobre la violencia, el cambio social y el papel del cristiano ante la violencia.

J. S.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Economía de la educación

J. C. EICHER: «L'économie de l'éducation», *Revue d'économie politique*, número especial, 1973.

La «economía de la educación» ha experimentado desde los años cincuenta hasta nuestros días un desarrollo espectacular. En el momento actual las tendencias constatadas entre los estudiosos del tema parecen evidenciar un cambio de orientación revisionista en la consideración de temas tales como su verdadero campo de aplicación, sus métodos e incluso su utilidad.

En este número especial de la *Revue d'économie politique*, elaborado bajo la dirección de Jean-Claude Eicher, decano de la Facultad de Ciencia Económica de Dijon y director del Instituto de Investigación sobre la Economía de la Educación, se recogen una serie de trabajos de in-

vestigación realizados muy recientemente en Francia por jóvenes economistas especializados. Dos de los estudios corresponden a Alain Mingat: en el primero propone un modelo de optimalización de las inversiones educativas que difiere del clásico, propuesto por la Escuela de Chicago; el segundo es un estudio de la teoría económica de la educación permanente.

L. A. Lévy-Garboua realiza un análisis del rendimiento de la educación en uno de los aspectos más difícilmente apreciables de la formación del capital humano: los efectos externos indivisibles.

Partiendo de los efectos externos divisibles, Benoit Millot centró su atención en un problema de gran trascendencia para la planificación, las migraciones.

F. Orivel estudia los efectos que las condiciones económicas sociológicas, etcétera, ejercen sobre la educación. Basándose en el caso francés, intenta explicar mediante un análisis de correlación múltiple las diferencias existentes en las tasas de escolarización entre los distintos departamentos franceses.

Otros dos artículos completan el número: uno de J. Bernard sobre modelos de optimalización económica de la educación, y otro de J. Léonard analizando los objetivos del VI Plan francés en materia de educación.

Educación especial

ISABEL DIAZ ARNAL: «Acción precoz, educativa y reeducadora», *Revista La Escuela en Acción*, núms. 10, 192, febrero 1974.

Cuando se trata de insertar en la sociedad a minusválidos y deficientes no pueden olvidarse algunas premisas imprescindibles y orientadoras. Despreciar estos principios convierte toda actuación en tarea ineficaz, vacía de sentido humano, social y, por supuesto, educativo.

Isabel Díaz Arnal, directora del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de Madrid, examina en este artículo, resumen de su ponencia presentada a Minusval 74, estos principios (normalización, individualización e integración) y los requisitos de orden material, de personal, ambientales y familiares necesarios para hacer efectiva una acción precoz en la recuperación.

Educación comparada

H. BACHENHEIMER y D. L. OSORIO: «Los institutos de educación media diversificada (INEM) colombianos». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 76, octubre-diciembre 1973.

Basadas en las recomendaciones de la Conferencia de ministros de la Educación, celebrada en Lima bajo el patrocinio de la Unesco en 1958, y tras un dilatado y cuidadoso proceso de elaboración, en el que han intervenido diversos organismos internacionales, los Institutos Nacionales colombianos de Enseñanza Media diversificada constituyen una respuesta más a las grandes faltas del bachillerato clásico tradicional en los países iberoamericanos. En este artículo se analizan con gran detalle la evolución histórica del proyecto, la naturaleza de los INEM, su organización académica y administrativa y sus planes de estudio.

FRANCISCO PEREZ ALTUNA: «Consideraciones sobre el sistema educativo en el Japón». *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 76, octubre-diciembre 1973.

El autor, director durante algunos años del colegio Kaisei de Yokkaichi, atribuye el rápido resurgimiento japonés de los años cincuenta a sesenta al predominante lugar que para el pueblo japonés ocupa la educación.

Un breve examen de los ciclos que componen su sistema educativo, de los sistemas de ingreso y del sistema de control estatal le sirven para apoyar su tesis, que completa con una exposición de las facilidades de todo tipo concedidas a la enseñanza privada y del interés con que el japonés mira todo lo relacionado con la enseñanza.

R. F. PRICE: «Labour and Education in Russia and China», *Comparative Education*, vol. 10, núm. 1, marzo 1974.

Durante y después de la Revolución Cultural del Gran Proletariado, se ha prestado mucha atención a la combinación de «educación y trabajo productivo». La paternidad de la idea se atribuye a Karl

Marx, cuyos escasos escritos sobre el tema son repetidos sin explicación. Significativamente, en China, al hablar de educación y trabajo productivo, no se hace referencia a Rusia, que con anterioridad intenta crear un sistema escolar que encarne los principios marxistas.

Hay dos períodos en la historia de la URSS de particular interés, en una comparación con China, que verse sobre la combinación «educación y producción»: 1) En los años veinte y treinta, la Unión Soviética era eminentemente agraria e intentaba construir su base industrial. Lo mismo ocurría en China en los años cincuenta y sesenta. 2) El segundo período es el que sigue a la muerte de Stalin. En él se producen las reformas educativas de 1958. En la actualidad, la URSS vuelve al viejo *slogan* —«Educación y Producción»— para enfrentarse con nuevos problemas o, mejor dicho, con un viejo problema exacerbado.

Enseñanza superior

«Selectividad. No sobran estudiantes, faltan universidades». *Revista Cuadernos para el Diálogo* núm. 127, abril 1974.

El editorialista mantiene que la finalidad del proyecto de ley sobre selectividad es disminuir el número de alumnos que han de acceder a la enseñanza superior universitaria y técnica, tratando de desviar un gran porcentaje a estudios de tipo medio o profesional. Cree que se intenta justificar esta medida en la masificación, que en base a porcentajes de alumnos por cada 100.000 habitantes considera inexistente. Afirma, en consecuencia, que no sobran estudiantes, sino que lo que faltan son instalaciones, profesorado, material, etc.

Las causas de esta escasez cree hallarlas en la concepción elitista de la enseñanza superior, en la exigüidad del presupuesto para educación. La posible implantación de selectividad es, pues, considerada como desacertada, sugiriéndose que un mayor control del curso de orientación universitaria y una disminución de las exigencias de nivel académico para el acceso a ciertas enseñanzas podrían solucionar los problemas de masificación y mala distribución del alumnado allí donde lo haya.

VICTOR G. ONUSTKIN y ANTONY BROCK:
«La Universidad actual: problemas y deficiencias», revista *El correo de la Unesco*, febrero 1974.

Interesante artículo sobre la problemática de la Universidad actual, en el que se analizan los resultados de dos encuestas. La primera, realizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación sobre la manera como se planifica en todo el mundo el desarrollo de las universidades. La segunda, por la Unesco, para la Conferencia Europea de Ministros de Educación, celebrada recientemente en Bucarest.

Desajuste entre actividades universitarias y necesidades reales de los países, fuente incremento del alumnado, calidad de la enseñanza, dificultades para formar personal altamente calificado..., son, entre otros, los temas considerados.

W. RÜEGG: «Le rôle de l'université dans l'éducation permanente», *CRE*, núm. 25, enero 1974.

El papel tradicional de las universidades consistía en formar un pequeño porcentaje necesario a las funciones públicas de la sociedad. Para el resto de la población se consideraba suficiente saber leer y escribir. Esta distinción entre una élite de cultura y de méritos de una parte, y la masa analfabeta, de otra, se debilitó por razones políticas, sociales y económicas, produciéndose cambios profundos en toda la educación. La enseñanza secundaria y superior dejó de ser reservada a una minoría. En el plano cualitativo se abrió paso la idea de la educación permanente. El viejo adagio pedagógico «el hombre no cesa de aprender y de educarse en tanto que vive», se ha convertido en el pilar de una unidad de doctrina en los programas y recomendaciones de las organizaciones internacionales en el desarrollo de la educación, implicando consecuencias revolucionarias en el papel de la universidad.

Todas las conferencias, coloquios, etc., internacionales que en los últimos años han venido abordando el tema del papel de la universidad en una sociedad moderna, han situado el problema desde la perspectiva de la educación permanente.

Entre las principales características de la educación permanente cabe destacar la desescolarización y distribución de la enseñanza a lo largo de la vida del individuo, alternando la enseñanza con otras actividades; el sistema tradicional de clases o años de estudio deberá ser reemplazado por un sistema de unidades-estudio; la educación permanente exigirá una reestructuración del contenido de la enseñanza secundaria superior, que deberá seguir el sistema de la educación politécnica, comprendiendo o bien el aprendizaje a tiempo parcial en empresas privadas y los servicios públicos, o bien la enseñanza a tiempo completo en las escuelas, combinada con períodos de actividad efectuados fuera de la escuela. De esta forma, cada alumno podrá adquirir una formación de base de cara a un empleo profesional y una preparación para estudios más profundos; la educación permanente requiere un sistema de orientación y autoevaluación de los estudiantes sobre las posibilidades y resultados de sus estudios.

Todas estas características fundamentales tienden a realizar dos principios: el de la autodeterminación, autoeducación o autodidáctica. Cada individuo debería tener la posibilidad de formarse siguiendo sus propias aspiraciones y por medios individualizados. El sistema de educación debería compensar toda inferioridad natural, económica, social, cultural e intelectual en la mayor medida posible.

El papel de la universidad en la educación permanente consiste en abrirse, por medio de la cooperación con otras instituciones, a las necesidades de una sociedad que cada vez depende más de los resultados y aplicaciones de la investigación científica y el de aportar la sal de esta investigación, vigilando que la sal no sea estéril.

Innovaciones

P. DALIN: «Strategies d'innovation dans l'enseignement», *L'observateur de l'OCDE* núm. 69, abril 1974.

En el momento actual, casi todos los países de la OCDE llevan a cabo nuevas experiencias educativas, que van desde transformaciones profundas de la enseñanza (creación de escuelas polivalentes,

introducción de un sistema de educación recurrente, por ejemplo) a reformas de los programas o del régimen de los exámenes, pasando por la revisión de la administración y la organización del sistema educativo.

Ciertos países han creado un Consejo nacional de innovación en la enseñanza, cuyo objeto es asignar prioridades nacionales al esfuerzo de innovación y asegurar el apoyo necesario a las actividades realizadas en este campo. Todos estos consejos tienen una vocación general nacional, que es la de favorecer una reforma permanente del sistema educativo en su conjunto.

Casi en su totalidad, los países de la OCDE han comenzado a introducir redes de centros consagrados a la investigación-desarrollo y algunos de ellos han creado además centros para la difusión de la innovación educativa.

A nivel escolar, el papel del maestro se transforma desde el momento en que el contenido de la enseñanza se concibe según nuevas perspectivas. La participación en las decisiones escolares, la descentralización en la toma de decisiones, cambia la naturaleza de las relaciones entre las autoridades centrales y locales. En ciertos países, la función de inspector, tradicionalmente basada sobre el control del saber, consiste ahora, cada vez más, en proporcionar el apoyo necesario al proceso de cambio.

Los estudios publicados por la OCDE señalan que toda innovación, por el hecho de modificar la relación de fuerzas en el seno mismo del sistema educativo, comporta serios obstáculos. El análisis de estos estudios saca a la luz varios tipos de obstáculos: *conflictos de valores* (acerca del papel de la educación, de las reformas que reemplazan las estructuras de carácter jerárquico por sistemas participativos, etcétera); *problemas de autoridad* (ciertas innovaciones provocan cambios en las estructuras jerárquicas tradicionales); *obstáculos de orden práctico* (numerosas innovaciones fracasan porque han sido mal dirigidas o se han introducido sin tener en cuenta las condiciones indispensables para su éxito); *obstáculos de orden psicológico* (la mayoría de las innovaciones tienen que hacer frente a la resistencia que manifiesta el individuo por el cambio).

Por otro lado, en los estudios publicados por el CERI (Centro de Investigación e Innovación en la Enseñanza, dependiente de la OCDE) se analizan las grandes opciones estratégicas para llevar adelante las innovaciones. Estrategias político-administrativas, estrategias empírico-racionales, estrategias normativas-reeducativas.

Parece importante que todos los países tengan una política nacional de la innovación que permita redefinir la naturaleza, los objetivos y las funciones de la educación en su contexto socioeconómico. A falta de una tal política, el individuo que se instruye, la escuela y su personal estarán paralizados por leyes, reglamentos y obligaciones caducas, porque es la estructura la que constituye el principal mecanismo regulador que actúa sobre el individuo.

J. RUIZ BERRIO y otros: «Experiencias pedagógicas actuales en España», *Revista Bordón* núm. 201, enero-febrero 1974.

Bajo el título genérico de «Experiencias pedagógicas actuales en España», el número 201 de la *Revista Bordón* recoge una serie de artículos dedicados al estudio de las orientaciones pedagógicas de algunos de los centros españoles más caracterizados por su inquieto afán renovador.

Entre los diversos artículos destacamos «Educación y cambio», de Julio Ruiz Berrio; «La Escuela Decroly de Barcelona», de José María Bosch, y «Una experiencia escolar a partir de los métodos naturales de C. Freinet», por Enrique Villaplana.

Planificación

«Le congrès général de l'Union internationale pour l'étude scientifique de la population, Liège 27 agosto-1 septiembre 1973», *Population* núm. 1, enero-febrero 1974.

Desde el 27 de agosto hasta el 1 de septiembre de 1973 se desarrolló en Lieja la Conferencia de la Unión Internacional para el Estudio de la Población. El artículo analiza brevemente el desarrollo de las tres sesiones plenarias, las 29 sesiones ordinarias y las seis sesiones informales. Entre ellas, por su especial interés para

el sector educativo, destacan las dedicadas a «Población y empleo», «Políticas demográficas en materia de migraciones internas y de urbanización» y «Población y mano de obra».

J. Hd.: «Tendances récentes de la escolarité au Etats-Unis», *Population* núm. 1, enero-febrero 1974.

Análisis de la evolución durante los últimos años de la escolarización en Estados Unidos con especiales referencias a

las tasas de escolarización de los grupos de edad comprendidos entre los dieciséis y los veinticuatro años.

Entre las principales consecuencias deducidas pueden citarse: su disminución relativa durante los años 1971 y 1972, sobre todo en su componente masculino; el incremento de los estudios realizados a tiempo parcial, el aumento de la población activa perteneciente a estos grupos de edad, las desigualdades motivadas por condicionantes étnicos, así como la mayor tendencia a intercalar períodos de estudio y períodos de actividad profesional.

SELECCION DE BIBLIOGRAFIA SOBRE EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

1. EXPANSION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR: CAUSAS Y EFECTOS

- ANDENAES, J.: «Expansion of higher education», *CREE-Information* núm. 21, 1973.
- ASHBY, E.: *The structure of higher education: a world view. Higher Education*, vol. II, núm. 2, 1973.
- BOURRICAUD, F.: *Universités à la dérive*, París, Stock, 1971.
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL: *II Conférence régionale européen* (Genève, janvier 1974). *L'emploi en Europe. Quelques problèmes d'importance croissante*. Genève, Id., 1973.
- CAPELLE, J.: «Calidad y demanda social, dilema de la universidad». *La Educación hoy* núm. 10.176, 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Les besoin en matière d'éducation du groupe d'âge 16-19 ans. Rapports par Pays* (Doc.: CM/HF (73) 1), Strasbourg, Id., 1973.
- COOMBS, PH. H.: *La crisis mundial de la educación*, Madrid, Península.
- ELVIN, H. L.: *La educación y la sociedad contemporánea*, Barcelona, Labor, 1973.
- FOURASTIE, J.: *Faillite de l'Université*, París, Gallimard, 1972.
- HUSEN, T.: *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid, OCDE, Instituto de Desarrollo Económico, 1973.
- M. DE L'EDUCATION NATIONALE (France): «Etude statistique des flux d'élèves dans le second degré des enseignement publics et privés», París, Id. *Etudes et Documents* núm. 23, 1971.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29, juin 1973); *Principaux problèmes du développement des structures futures de l'enseignement post-secondaire* (Doc.: ED (73) 15), París, Id., 1973.
- OCDE: *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967, Rapport analytique*, París, Id. 1971.
- OCDE: *Disparités entre les groupes en matières de participation à l'enseignement et de résultats scolaires*, París, Id. 1971.
- OCDE: *Evolution quantitative de l'enseignement post-secondaire, 1960-1970* (Doc. ED (73) 7), París, Id., 1973.
- OCDE: *L'enseignement secondaire, évolutions et tendances*, París, Id., 1969.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 25-29 jui 1973); *Nouvelles relations entre l'éducation post-secondaire et l'emploi* (Doc.: ED (73) 13 et Addendum), París, Id., 1973.
- ONUSHKIN, V. G. y BROCK, A.: «La universidad actual: problemas y deficiencias», *El Correo de la Unesco*, febrero 1974.
- PIKE, R.: *Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi*, Ottawa, Association des Universités et Colléges du Canada, 1971.
- SCOTFORD ARCHER, M.: «Students, University and Society», *A comparative sociological review*, London, Heineman, 1972.
- TROW, M.: *Le passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse: les problèmes soulevés*. París, OCDE. *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 juin 1973), Doc.: DAS/EID/73.37, 1973.
- UNESCO: *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignement secondaire et supérieur*, París, Id., 1973.
- VELIS, J. P.: «L'enseignement supérieur en crise», París, *L'éducation*, abril 1973.

2. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

2.1 Selectividad o libre acceso

- ANDERSON, A. et BOWMAN, M. J.: *L'éducation supérieure de masse: Quelques perspectives ouvertes par l'expérience des Etats Unis*, París, OCDE. *Conference sur*

- les structures futures de l'enseignement post-secondaire (París, 26-29 junio 1973), Doc.: DAS/EID/73.38, 1973.
- BOWLES, F.: *Accés a l'enseignement supérieur*. Vol. 1: *Rapport du directeur*, París, Unesco et Association Internationale des Universités, 1964.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *The Open Door Colleges, Policies for Community Colleges*, New-York, McGraw-Hill, 1970.
- CASTEDO, J.: «La admisión de estudiantes extranjeros», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. «Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Accés a l'enseignement supérieur et «numerus clausus»* (Doc.: CCC/ESR (72) 23), Strasbourg, Id. 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. 27e Session (Nicosie, 17-19 avril 1973), *Accés a l'enseignement supérieur, Rapport final de la 27e Session de la Conférence Européenne des Recteurs* (Doc.: CCC/ESR (73) 13), Strasbourg,, Id., 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. 27e Session (Nicosie, 17-19 avril 1973), *Accés a l'enseignement supérieur et «numerus clasus», Liste des questions*, Strasbourg, Id., 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. 27 Session (Nicosie, 17-19 avril 1973), *Rapport* (Doc.: CCC/ESR (73) 47), Strasbourg, Id., 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. 25e Session (Salzbourg, 3-5 mai 1972), *Rapport* (Doc: CCC/ESR (72) 47), Strasbourg, Id., 1972.
- KARABEL, J.: *Perspectives on Open Admission*. *Educational Record*, Winter, 1971.
- KNEUKER, R. F.: *Accés a l'enseignement post-secondaire: Problèmes internationaux* (Doc.: CCC/ESR (72) 12), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 juin 1973); *Posibilités d'accés aux études post-secondaires et à l'emploi* (Doc.: ED (73) 18), París. Id., 1973.
- OCDE: «Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria (París, 26-29 junio 1973); «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria» (Doc.: ED (73) 4), Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- OHTA: «A study of the relation between the number of high school applicants and admission quotas», *National Institute for Educational Research, Bulletin*, núm. 11, 1972.
- VANDEPITE, D.: «Selección o libre acceso», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- WASSER, H.: «An American University and universal higher education the «open admission» system at CUNY», *Higher Education*, vol. II, núm. 2, 1973.

2.2 Estudio comparado

2.2.1 Generales

- BURN, B.: *Higher Education in Nine Countries. A comparative Study of Colleges and Universities Abroad*. New-York, McGraw-Hill Company, 1971.
- BUTCHER and RUDD (Ed.): *Contemporary problems in higher education*. London, McGraw-Hill, 1972.
- CENTRAL OFFICE OF INFORMATION: *La educación en Gran Bretaña*, Londres, ídem, 1971.

- HALLS, W. D.: *International equivalences in access to higher education. A study of problems with special reference to selected countries*. París, Unesco, 1971.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES: «L'enseignement en...», París, Id., *Cahiers de documentation*, Serie «Enseignement dans le monde», 1970, 1971...
- SEAGE, J. y BLAS, P.: «Problemas de la expansión de la enseñanza superior. Examen comparado de algunos países», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- UNESCO et ASSOCIATION INTERNATIONALES DES UNIVERSITES: *Acces to higher education*, vol. II, *The international study of university admissions National studies*. París, Id., 1964.
- UNESCO: *Conférence des Ministres de l'éducation des Etats d'Europe membres de l'Unesco sur l'accès a l'enseignement supérieur en Europe, Etudes et documents comparatifs*, Rapport de la Conference, París, Id., 1968.
- UNESCO: *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*, Barcelona, Promoción Cultural, 1973.
- UNESCO: «L'éducation dans le monde». Vol. IV: *Enseignement supérieur*. París, Id., 1967.
- UNESCO: Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados Miembros de Europa (Bucarest, 26 noviembre-3 diciembre 1973). Documento principal de trabajo: *La enseñanza superior en Europa, problemas y perspectivas* (Doc.: ED-73/MINEUROP II/3), París, Id., 1973.

2.2.2 Nacionales

- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *New students and new places of American higher education*, New-York, McMillan, 1971.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Less time more options: education beyond the high school*, New-York, 1971.
- CASES, M.: «Gran Bretaña: el acceso a la enseñanza superior». Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- COMMEAU, I.: «La Unión Soviética: exámenes y concursos, orientación y selección», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- COMMITTEE OF VICE CHANCELLORS AND PRINCIPALS: *Acces to University in the United Kingdom*, London, HMSO, 1972.
- CONSEIL DE L'EUROPE: Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Accès a l'enseignement supérieur: Autriche*. (Doc.: CCC/ESR (72) 39), Strasbourg, Id., 1972.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Conditions d'admission aux études universitaires en Belgique* (Doc.: CCC/ESR (72) 85), Strasbourg, Id., 1972.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *L'accès à l'enseignement supérieur et le «numerus clausus» en République Fédérale d'Allemagne* (Doc.: CCC/ESR (7) 68), Strasbourg, Id., 1972.
- DYER, H. S.: *Admission College and University, Encyclopedia of Educational Research*, 4th edition. New-York, McMillan, 1969.
- FISCHER, D. J.: *Problèmes d'accès a l'enseignement supérieur en République Fédérale d'Allemagne* (Doc.: CCC/ESR (71) 6), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971.
- GLIGORIJEVIC, J.: «Yugoslavia, la admisión en las universidades», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- JUNOY, G.: «República Federal de Alemania: acceso a la educación superior», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- KIM, L.: «Suecia: política de admisión a la enseñanza postsecundaria», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- OCDE: *Examen des Politiques Nationelles de l'Education*, París, Id., 1969, 1970.
- OCDE: *La politique et la planification de l'enseignement* (países miembros de la OCDE), París, Id., 1970, 1971...

- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 junio 1973). *Informes nacionales: Suecia, Australia, Irlanda, Japón, USA* (Doc.: DAS/EID/73.25), París, Id., 1973.
- ORDEN HOZ, A. de: «Estados Unidos: la selectividad universitaria, problema pedagógico. Un intento de solución», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- PROST, A.: «Algunos problemas universitarios en Francia y en EE. UU.», Madrid, *Boletín del Patronato de Obras Docentes del Movimiento*, núm. 36, 1970.
- REVENKO, T.: *L'enseignement supérieur en Union Soviétique. Analyse structurelle et statistique*, París, OCDE, 1973.
- SINDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: *Le système scolaire en URSS*, París, Id., 1970.
- WATSON, C.: «New College Systems in Canada», *Aspa Journal*, núm. 2, 1971.
- WILLINGHAM, W. W.: *Free-access higher education*, New-York, College Entrance Examination Board, 1970.
- WRICHT, V.: *Les universités britanniques*, París, Presses Universitaires de France, 1973.

2.2.3 España

- ABAD ASENJO, A.: «Democratización y calidad de la enseñanza», Madrid, *Boletín del Centro de Documentación*, núm. 20, 1968.
- CAMPO, S. del: «La democratización de la enseñanza superior en España», Madrid, *Revista Española de la Opinión Pública*, núm. 2, 1968.
- CUADERNOS PARA DIALOGOS (Ed.): «Selectividad: No sobran estudiantes, faltan universidades», Madrid, Id., núm. 127, 1974.
- DEL SOL, J. R.: «La selección, problema candente en la enseñanza universitaria», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- DIDASCALIA (Ed.): «Selectividad y calidad», Madrid, *Didascalia*, núm. 41, 1974.
- FERRER PI, P.: *La universidad a examen*, Barcelona, Ariel, 1973.
- FOESSA: *Informe sociológico sobre la situación social de España*, Madrid, Euramérica, 1970.
- FORMENTI, E.; ROMERO, J. L., y MIGUEL, A.: «Estructura de la población universitaria de Madrid», Madrid, *Información Comercial Española*, núm. 42, 1967.
- GARCIA DE DIEGO, L.: «España: la industria educativa ante el problema de la selección en la universidad», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 230-231, 1974.
- GARCIA MINA, J.: «El abandono de los estudios en la enseñanza superior», Madrid, *Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU*, núm. 23, 1968.
- JIMENEZ BLANCO, J.: «La calidad de la enseñanza en España», Madrid, *Revista Anales de Moral Social y Económica*, vol. XXIV, 1970.
- LA EDUCACION HOY (Ed.): «Selectividad», Barcelona, Id., vol. 2, núm. 3, 1974.
- LORENZO GELICES, F.: «Procedencia social de los universitarios», Madrid, *Revista de Educación*, 1963.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La educación en España: bases para una política educativa*, Madrid, Id., 1969.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La Reforma Educativa en marcha: aplicación de la Ley de Educación*, 1971, Madrid, Id., 1972.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *La Reforma Educativa en marcha: Ley General de Educación*, Aplicación 1972, directrices, 1973, Madrid, Id., 1973.
- NIETO GALLO, G.: *Reflexiones sobre la Universidad*, Madrid, Universidad Autónoma, 1973.
- RUBIO GARCIA-MINA, J.: «Aspectos socio-económicos de la Enseñanza Superior», Madrid, *Revista de Educación*, núm. 109, 1967.
- RUBIO GARCIA-MINA, J.: «El abandono de los estudios en la Enseñanza Superior», Madrid, *Revista de Educación*, núm. 197, 1968.
- RUBIO GARCIA-MINA, J.: *La enseñanza superior en España: cuatro estudios sobre su situación actual*, Madrid, Gredos, 1969.
- VEIRA, C.: «Selectividad», Madrid, *Didascalia*, núm. 41, 1974.

VIDORRETA, M. C.: «Análisis del COU (1971-1972)», Madrid, *Revista de Ciencias de la Educación*, abril-septiembre 1973.

2.3 Métodos

- AMERICAN COLLEGE TESTING PROGRAM: *Act Technical Report*, 1965.
- ASTIN, A.: *Predicting Academic Performance in College*, New-York, The Free Press, 1972.
- BLOOM, B. S. and PETERS, F. R.: *The use of Academic Prediction Scales for Counseling and Selecting College Entrants*, New-York, Crowell Collier and McMillan, 1961.
- COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD: *The College Handbook CEEB*, Published biennially.
- COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD: *Advanced Placement Program: 1966-1968, Course Descriptions*, CEEB, 1966.
- COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD: *International Information and Guidance: A selected Bibliography*, CEEB, 1966.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Reform of the System of Student Selection for Admission to Finnish University*, Strasbourg, Id., 1971.
- DANIELS, J. M.: *La selection des Etudiants*, París, Conseil de l'Europe, 1970.
- DAVEY, A. G. and RANDELL, G. A.: «Ways of Improving the Selection for Students». London, *Universities Quarterly*, núm. 1, 1971.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE: *College student Questionnaires*, ETS, 1963.
- KU: *Ways Towards Higher Education. Report by Ku*. Stockholm, 1970.
- OCDE: *Admission to Schools, Colleges and Faculties with Numerus Clausus by Centralised EDP Systems (Efficiency in resource utilization in Education, p. 173)*. París, Id., 1969.

3. PERSPECTIVAS DE DESARROLLO Y MEDIDAS DE PLANIFICACION

3.1 Perspectivas de desarrollo

- ARMSTRONG, W.: *El informe Fulton*, Madrid, Escuela Nacional de Administración Pública, 1973.
- BEN-DAVIN, J.: *American higher education: directions old and new*, New-York, McGraw-Hill Book Company, 1972.
- BUND-LANDER-COMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG: *Bildungsgesamtplan*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1973 (Existe una «versión reduit» en francés elaborada y distribuida por la «COMMISSION» bajo el título de *Plan Global pour l'éducation*).
- CAPELLE, J.: «La evolución de las estructuras de las enseñanzas superiores», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 227-228, 1973.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Digest of Reports and Recommendations by the Carnegie Commission on Higher Education*, New York, Id., 1973.
- CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION: *Toward a learning society*, New-York, Id., 1973.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Education permanente: Fondements d'une politique éducative intégrée*, Strasbourg, Id., 1971.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, Diversification de l'enseignement post-secondaire (Doc.: CCC/ESR (70) 71)*. Strasbourg, Id., 1970.
- EGGLESTON, S. J.: *Patterns of diversification in european postsecondary education*, Paedagogica Europea, 1973.
- EMBLING, J.: *A european View*, París, The Carnegie Commission on Higher Education and OCDE (Doc.: DAS/EID/73,41), 1973.
- GASS, J. R.: «L'éducation recorrente: una solution a la crise de l'enseignement», París, *L'observateur de l'OCDE*, núm. 64, 1973.

- HODGKINSON, H. L.: *Institution ins transitions: a profile of change in higher education (incorporating the 1970 statistical report)*, New-York, McGraw-Hill Book Company, 1971.
- HOGSKOLAN («U 68»), SOU 1973 : 3. Stockholm, Ministry of Education, 1973.
- LENGRAND, P.: *Introducción a la educación permanente*, París, Unesco, 1973.
- OCDE: *Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaires*, París, Id., 1971.
- OCDE: *L'enseignement supérieur court: recherche d'une identité*, París, Id., 1973.
- OCDE: *L'éducation recurrente: une strategie pour une formation continue*, París, Id., 1973.
- OCDE/CERI: *Rapport de clarification sur l'éducation recurrente*, París, Id., 1973.
- OCDE/CERI: «L'éducation recurrente: politiques et evolution», *Rapport par pays*, París, Id., 1972.
- OCDE/CERI: *Interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*, París, Id., 1972.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 juin 1973); *L'organisation des études et la place de la recherche dans l'enseignement supérieur de masse*. (Doc.: ED (73) 20), París, Id., 1973.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 juin 1973); *L'enseignement post-secondaire. Nouvelle approche des problèmes* (Doc.: ED (73) 21). París, Id., 1973.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (París, 26-29 juin 1973); *Formes d'études «non traditionnelles» dans l'enseignement post-secondaire* (Doc.: ED (73) 19), París, Id., 1973.
- OCDE: «Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria» (París, 26-29 junio 1973). «Conclusiones», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 227-228, 1973.
- OTTOSEN, Kr.: *Post-secondary education in Norway: the work of the Committee on Higher Education*, Paedagogica Europea, 1972.
- SECRETARIADO DE ESTADO PARA EDUCACION Y CIENCIA: «Educación, un marco para la expansión. Libro Blanco inglés de la reforma educativa», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 225-226, 1973.
- TAYLOR, W.: «Política y planificación de la educación postsecundaria. Panorama europeo», Madrid, *Revista de Educación*, núms. 227-228, 1973.
- UNESCO: *Segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados miembros de Europa* (Bucarest, 26 noviembre-3 diciembre 1973), *Informe final*, París, Id., 1973.
- WEINGART, P.: *La structure des études et la place de la recherche dans l'enseignement supérieur de masse* (Doc.: DAS/EID 73.29), París, OCDE, 1973.

3.2 Innovaciones

- GARDNER, D. P. et ZELAN, J.: *Stratégie de l'enseignement supérieur: L'Université Elargie de l'Université de California* (Doc.: DAS/EID/73.27), París, OCDE, 1973.
- OCDE: *L'enseignement technique au Royaume-Uni*, París, Id., 1971.
- OCDE: *Trois universités allemandes*, París, Id., 1970.
- OCDE: *Les réformes en Yougoslavie*, 1970.
- OCDE: *Experiencias francesas avant 1968*, París, Id., 1970.
- OCDE: *Planification des structures nouvelles de l'enseignement post-secondaire: Etats-Unis d'Amerique* (Doc.: DAS/EID/70.24/07), París, Id., 1970.
- PERKIN, H. U.: *New universities in the United Kingdom*, París, OCDE, 1969.

3.3 Planificación. Financiación

- JANNE, H.: *Les principes généraux de la planification universitaire*, Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie, 1971.
- LOOCKWOOD, G.: *Las técnicas de planificación y gestión de las universidades*, París, OCDE, 1972.

- OCDE: *Planification des structures nouvelles de l'enseignement post-secondaire, Rapports par pays*, Paris, Id., 1971.
- OCDE: *Coût et financement de l'enseignement supérieur* (Doc.: Ed. (73) 5), Paris, Id., 1973.
- OCDE: *Relations entre l'enseignement post-secondaire et l'emploi* (Doc.: ED (73) 13), Paris, Id., 1973.
- OCDE: *Conférence sur les structures futures de l'enseignement post-secondaire* (Paris, 26-29 juin 1973); *La planification et le financement de l'enseignement post-secondaire* (Doc.: ED (73) 16).
- OCDE: *Gestion des établissements d'enseignement supérieur*, Paris, Id., 1972.
- OCDE: *Etudes sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur: Decision-Planification-Etablissement de budget*, Paris, Id., 1972.
- OCDE: *Etudes sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur: Planification du développement des universités*, Paris, Id., 1972.
- OCDE: *Etudes sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur: Etude des coûts des économies possibles*, Paris, Id., 1972.
- PALOLA, E.: *Planning and Renewal of Post-secondary Education Systems* (Doc.: DAS/EID/73.35), Paris, OCDE, 1973.
- SELBY-SMITH, C.: *Financing, Control and Coordination of Post-secondary Education in Australia* (Doc.: DAS/EID/73.36), Paris, OCDE, 1973.

Artistas Españoles

Contemporáneos



PUBLICADOS

- | | | | |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|---|
| 1. JOAQUIN RODRIGO | 19. FAILDE | 37. JOSE MARIA DE LABRA | 54. PEDRO GONZALEZ |
| 2. ORTEGA MUÑOZ | 20. MIRO | 38. GUTIERREZ SOTO | 55. JOSE PLANES |
| 3. JOSE LLORENS | 21. CHIRINO | 39. ARCADIO BLASCO | 56. OSCAR ESPLA |
| 4. ARGENTA | 22. DALI | 40. FRANCISCO LOZANO | 57. DELAPUENTE |
| 5. CHILLIDA | 23. GAUDI | 41. PLACIDO FLEITAS | 58. ALCORLO |
| 6. LUIS DE PABLO | 24. TAPIES | 42. JOAQUIN VAQUERO | 59. CARDONA TORRANDELL |
| 7. VICTORIO MACHO | 25. FERNANDEZ ALBA | 43. VAQUERO TURCIOS | 60. ZACARIAS GONZALEZ |
| 8. PABLO SERRANO | 26. BENJAMIN PALENCIA | 44. PRIETO NESPEREIRA | 61. VICENTE VELA |
| 9. FRANCISCO MATEOS | 27. AMADEO GABINO | 45. ROMAN VALLES | 62. PANCHO COSSIO |
| 10. GUINOVART | 28. FERNANDO HIGUERAS | 46. CRISTINO DE VERA | 63. BEGOÑA IZQUIERDO |
| 11. VILLASEÑOR | 29. MIGUEL FISAC | 47. SOLANA | 64. ANGEL FERRANT |
| 12. RIVERA | 30. ANTONI CUMELLA | 48. RAFAEL ECHAIDE y
ORTIZ-ECHAGÜE | 65. ANDRÉS SEGOVIA |
| 13. BARJOLA | 31. MILLARES | 49. SUBIRACHS | 66. ISABEL VILLAR |
| 14. JULIO GONZALEZ | 32. ALVARO DELGADO | 50. JUAN ROMERO | 67. AMADOR |
| 15. PEPI SANCHEZ | 33. CARLOS MASIDE | 51. EDUARDO SANZ | 68. M. ^a VICTORIA DE LA FUENTE |
| 16. THARRATS | 34. CRISTOBAL HALFFTER | 52. AUGUSTO PUIG | 69. JULIO DE PABLO |
| 17. OSCAR DOMINGUEZ | 35. EUSEBIO SEMPERE | 53. GENARO LAHUERTA | 70. CANOGAR |
| 18. ZABALETA | 36. MARTINEZ NOVILLO | | 71. PIÑOLE |
| | | | 72. JOAN PONC |

Precio de cada ejemplar: 80 pesetas

Suscripción para diez títulos: 675 pesetas

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Ciudad Universitaria. Madrid-3. Tel. 449 77 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA