

Informes sobre

LA EDUCACION EN ESPAÑA



bases para una política educativa

Volumen I

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA





42113-1

Informes sobre «La Educación en España Bases para una política educativa»

Volumen **I**

- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa
- Instituto de Estudios Políticos
- Consejo Nacional del Movimiento
- Organización Sindical



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



R. 98.503

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría General Técnica
Servicio de Publicaciones
Confección : Gabinete Técnico del BOE
Depósito legal : M 18906/1969
IMPRENTA NACIONAL DEL BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

INTRODUCCION

Con la aparición de este volumen inicia el Ministerio de Educación y Ciencia la publicación de una selección de informes, artículos y comentarios suscitados por «La Educación en España. Bases para una política educativa» («Libro Blanco») y procedentes de diversos organismos, entidades y asociaciones. Esta serie comprenderá varios volúmenes, con los informes integros del Instituto de Estudios Políticos, del Consejo Nacional del Movimiento, de la Organización Sindical y de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, así como una selección de las aportaciones de los Cuerpos docentes y de otras entidades.

Esas aportaciones en torno al «Libro Blanco» han cumplido ya la finalidad inicial que las motivó al proporcionar al Ministerio nuevos elementos de juicio en torno a los problemas que plantea la reforma educativa y sugerencias muy valiosas para la realización de ésta. Sin embargo, no sería justo dejar inédito un conjunto tan extraordinariamente rico en ideas, resultado de colaboraciones múltiples que, con una amplitud y profundidad sin precedentes en la historia de nuestras reformas educativas, ha aportado el pensamiento de los sectores más representativos de la vida nacional sobre nuestra educación actual y respecto a su futuro. El «Libro Blanco» sería, sin la publicación de estos estudios, un monólogo, es decir, todo lo contrario de lo que se propuso ser: un esquema de ideas y sugerencias que sirviera de punto de partida para un amplio debate nacional. Esa participación nacional va a permitir que esta Reforma sea radicalmente distinta de los planes de gabinete que llevan implícito el riesgo de no considerar la gran diversidad de factores y condicionamientos que intervienen en la educación y, en consecuencia, de llegar a conclusiones divorciadas de la realidad nacional y de nacer sin el calor y el apoyo de la sociedad.

Al examinar los resultados de la consulta a la Nación sobre las bases de la nueva política educativa se aprecia una respuesta unánime en cuanto a la necesidad de una reforma, de una reforma profunda, de nuestro sistema educativo. No ha surgido una sola voz discrepante sobre esto. Las divergencias de criterio se producen al considerar las características que debe tener y las posibilidades y modo de realizarla, como se podrá apreciar al examinar el contenido de los volúmenes mencionados.

La reacción de la sociedad española frente a la reforma educativa que se le ha propuesto es altamente alentadora en dos aspectos fundamentales: el primero lo constituye la propia dimensión, verdaderamente extraordinaria, del número de entidades y personas que han expresado su opinión; el segundo, las perspectivas de soporte nacional que ello abre para la realización de la nueva política educativa, si ésta acierta a plasmar las aspiraciones populares en torno a la educación.

Lo primero muestra hasta qué punto la consideración de los problemas educativos desborda el marco en el que tradicionalmente se han estudiado éstos, integrado por los propios educadores y por minorías más selectas que amplias. Ahora han vibrado todos los sectores del país, conscientes de la importancia que para el futuro del mismo tiene la educación. Es decir, para el logro de una sociedad más justa, de un mayor nivel cultural, de un rendimiento eficaz de las instituciones y de los hombres, del entendimiento y convivencia entre los españoles y del progreso económico y social de nuestra Patria. La fe que depositaron en las posibilidades de la educación, sin encontrar eco, tantos españoles egregios a lo largo de los dos últimos siglos, adquiere ahora una resonancia espléndida y esperanzadora en todo el ámbito español.

El segundo aspecto mencionado constituye la mejor garantía que puede desearse para el futuro de la reforma educativa. El apoyo popular a la misma, debidamente canalizado a través de una participación familiar, social, en la vida de los centros docentes, en sus patronatos y asociaciones colaboradoras, así como en los propios órganos centrales, provinciales y locales de la administración educativa, proporcionará un sólido respaldo a la obra educativa, pero, sobre todo, representará una aportación constante de sana crítica y de iniciativas con el valor que ello supone para asegurar el acierto y mantener vivo el espíritu renovador de la reforma que ahora se emprende.

Por todo ello, como Ministro de Educación y Ciencia, he de expresar mi gratitud a cuantos organismos y personas han participado en el gran debate nacional sobre la nueva política educativa. Gratitud

por las críticas que me han hecho ver la conveniencia de afrontar determinadas cuestiones con criterios distintos a los que me había propuesto; agradecimiento por la generosidad en el elogio de muchos de los juicios que se han emitido y que me han permitido reafirmar mi propia convicción en el acierto de la línea trazada; gratitud, en fin, y sobre todo, por el aliento que para el Gobierno y para mí representa el interés y el afán que unos y otros han puesto en el análisis y aportación de nuevas orientaciones para la realización de la reforma de la educación española.

JOSE LUIS VILLAR PALASI

COMISION EPISCOPAL
DE ENSEÑANZA
Y EDUCACION RELIGIOSA

SUMARIO PRESENTACION.—PRIMERA PARTE: *Observaciones fundamentales.*—1. Valoración positiva del conjunto.—2. La presencia del tema religioso en las bases para una política educativa.—3. El concepto cristiano del hombre.—4. La función del Estado en el campo educativo y la libertad de enseñanza.—5. Presencia de la Iglesia en el sistema educativo y en los organismos de consejo y decisión.—SEGUNDA PARTE: *Sugerencias sobre las «Bases para una política educativa» (Análisis de algunos puntos de la segunda parte del LB).*—1. Los principios generales (núm. 14).—1.1 Derecho de los padres de familia.—1.2 La misión subsidiaria del Estado en materia de educación.—1.3 Enseñanza gratuita.—1.4 La formación religiosa.—2. Educación preescolar y educación general básica.—3. Bachillerato unificado y polivalente.—4. Educación superior.—5. Formación profesional.—6. Educación de adultos y formación permanente.—7. Educación de la mujer.—8. Educación especial.—TERCERA PARTE: *Observaciones sobre algunos puntos de la primera parte del LB.*—ANEXO I: Educación general básica y plan de formación del profesorado.—ANEXO II: Formación profesional y posible nueva programación.

LA Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa es consciente de la significación que tiene para la educación del pueblo español el libro *La educación en España, bases para una política educativa*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el noble propósito de «recibir, contrastar y acoger cuanta crítica constructiva se suscite, e incorporar lo razonable al esquema legislativo que haya de formularse», según palabras del señor Villar Palasí (1).

Como respuesta a la consulta que el señor ministro de Educación y Ciencia hace a la opinión pública en general, y a las personas, organismos y entidades de vinculación más directa con la educación, en especial (cfr. LB, II, 141), esta Comisión Episcopal, en cumplimiento de su misión, ha solicitado informe amplio sobre el LB a todas las diócesis del país y a los organismos dependientes de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, así como a los representantes de los religiosos dedicados a la enseñanza y a las asociaciones católicas más directamente interesadas en el campo educativo.

(1) *La educación en España*, introducción, p. 7. En este informe hacemos uso de las siguientes siglas:

LB, I, 34 = Libro Blanco, primera parte, número 34.

LB, II, 35 = Libro Blanco, segunda parte, número 35.

IE = *La Iglesia y la educación en España, hoy*. Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, 1969.

Fruto de este esfuerzo de reflexión y consulta son las observaciones que a continuación se enuncian, y que la Comisión Episcopal hace suyas y dirige al Ministerio de Educación y Ciencia, con el deseo de que sean tenidas en cuenta en el «esquema legislativo que haya de formularse».

El presente Informe de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa tiene tres partes:

— La primera se refiere a aspectos que la Comisión Episcopal considera más directamente relacionados con la misión propia de la Iglesia, o con su doctrina sobre la educación y sobre el hombre y la sociedad. Entiende la Comisión Episcopal que las observaciones de esta primera parte deben ser objeto de especial atención al formular las bases fundamentales de la política educativa.

— La segunda parte contiene sugerencias más concretas en relación con los textos del LB sobre las bases de la acción educativa del Estado.

— En la tercera parte se hacen algunas observaciones sobre el análisis de la situación educativa actual que presenta el referido LB en su parte primera.

— Por último, y a título de colaboración, aparecen en anexo algunas propuestas precisas en relación con diversos puntos de la deseada reforma del sistema educativo, enviadas a esta Comisión Episcopal por organismos técnicos.



I. OBSERVACIONES FUNDAMENTALES

1. Valoración positiva de conjunto

El análisis crítico de la situación realizado en la primera parte del LB y las «bases para una política educativa», de la segunda parte, merecen, en conjunto, elogio. Deben ser especialmente subrayados, por su valor positivo, los siguientes propósitos y objetivos que aparecen propuestos en el referido documento del Ministerio de Educación y Ciencia:

a) Que todos los españoles tengan acceso a todos los niveles de la enseñanza, sea cual fuere su situación económica.

b) El intento de «preparar al individuo para que asuma con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le corresponde y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos» (LB, II, 12). Es motivo de legítima esperanza saber que «la lista de ambiciones de nuestro Gobierno para el sector educativo es muy larga: ante todo, preparar a la juventud al ejercicio responsable de la libertad, fomentar la integración social y convivencia nacional, y promover una mayor movilidad social. Pero, además, hacer del propio proceso educativo un sistema continuo, con unidad e interrelación de su estructura, y ofrecer la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de hombres y mujeres» (señor Villar Palasi, LB, I, p. 10).

c) La renovación de todo el sistema de enseñanza y de los métodos pedagógicos y educativos: los criterios de programación, la relación de unos ciclos de enseñanza con otros, la atención concedida a los métodos activos, la preocupación por promover el trabajo escolar en equipo, el valor atribuido a la actividad práctica, a la espontaneidad creadora del alumno y a su participación en la evolución del sistema educativo.

El reconocimiento de estos aspectos positivos no nos impide ver que se dan también inconsecuencias en la aplicación de ciertos principios correctamente formulados, y a veces alguna contradicción.

Esto no obstante, abundan los análisis certeros y los propósitos estimables: su acierto es evidente, y por tanto su enumeración nos parece innecesaria.

Por ello, en las observaciones que a continuación se expresan, nos ceñimos a aquellos aspectos acerca de los cuales creemos necesario completar o precisar la orientación del LB con ánimo de colaboración

constructiva, en línea de fidelidad a los intereses pastorales de la comunidad cristiana, y de servicio a los derechos de las personas.

2. La presencia del tema religioso en las bases para una política educativa

Como base para una política educativa nos parece del todo insuficiente, y a veces ambiguo, el tratamiento que el LB hace del tema religioso (cfr. LB, II, 14, 16, 20, 28, 29).

Es de esperar que en los trabajos preparatorios para el «proyecto de Ley General de Educación» a que alude el LB, II, 14, se tenga en cuenta la reciente declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza sobre *La Iglesia y la educación en España, hoy*.

Entre las bases de una política educativa en España, se debe afirmar claramente la presencia de la educación religiosa, en todos los niveles de la enseñanza estatal y no estatal, según los principios y orientaciones del Concilio Vaticano II, y teniendo en cuenta las directrices y precisiones que el Episcopado proponga.

La atención cuidadosa al tema religioso, como parte integrante del sistema educativa del país, aparece más necesaria hoy, sobre todo si se tiene en cuenta la crisis actual a que se refiere el LB, II, 4 y 11, y la exigencia de una educación integral a la que apunta (LB, II, 16) (1).

(1) «Existe una aspiración muy generalizada al desarrollo socioeconómico. El deseo de mejorar el nivel de vida y de disfrutar de los bienes propios de una comunidad desarrollada se ha extendido a todos los sectores sociales. Al propio tiempo se observa una reacción contra la desigualdad en la distribución de la riqueza, y frente al vacío de ideales y el hedonismo que caracteriza la forma de vida de determinados sectores de las sociedades desarrolladas, cada vez más carentes de un espíritu de sacrificio y de generosidad hacia los demás» (LB, II, 4).

«España, como el resto del mundo, atraviesa una crisis de valores que anuncia el nacimiento de una nueva sociedad. El sistema de valores que ha regulado la forma de vida de las generaciones pasadas y de las que han alcanzado la edad madura en la época actual, está sometido a un amplio proceso de revisión. Al mismo tiempo, las ideologías y las estructuras sociales están en tela de juicio y experimentan cambios aún inseguros» (LB, II, 11).

«Cada nivel educativo debe tener sus objetivos propios. A lo largo de todo el proceso se tendrán en cuenta las finalidades generales de una educación integral, con sus exigencias de cultivo y desarrollo de los valores religiosos, morales, intelectuales, estéticos, cívicos-sociales y económicos» (LB, II, 16).

En su día, la Santa Sede deberá ser consultada por tratarse de materia concordada y de vital importancia para la Iglesia.

Es necesario además que los textos legales no sólo en sus principios generales, sino también en sus determinaciones concretas en reglamentos, decretos, etcétera, respeten los derechos y la función que corresponde a los obispos, para lo cual no se deberá omitir en cada caso la oportuna consulta al Episcopado, con tiempo suficiente.

Parece oportuno que en los textos legales futuros se separe claramente el tratamiento que se dé a la formación religiosa y el que se refiere bien a la formación cívica en general, bien a la explicitación de los Principios del Movimiento Nacional. Las razones en virtud de las cuales se hace presente la educación religiosa en el sistema educativo son de naturaleza distinta, y pertenecen a un ámbito especial, independiente y superior al que corresponde a la formación del ciudadano como miembro de la sociedad. Por ello, desde el punto de vista doctrinal y pastoral, es necesario que la redacción de los textos no se preste al equívoco de situar en el mismo nivel la exigencia de la formación religiosa y la formación política (cfr. LB, II, 14).

3. El concepto cristiano del hombre

Quizá sea aplicable a la segunda parte del LB, al menos en un cierto grado, la crítica que en el mismo se hace de la educación extraescolar: «Falta un claro concepto del tipo de hombre que la educación en todas sus facetas y aspectos debe formar» (LB, I, 242).

En la formulación futura de las bases de la política educativa se puede hacer más explícita y precisa una concepción cristiana del hombre, y una fundamentación católica de la tarea educativa, de acuerdo con el magisterio de la Iglesia (cfr. IE, 6-14, 88).

A lo largo del LB aparece una cierta tendencia, dentro del proyectado sistema educativo, a dar a la formación una orientación preferentemente técnica, en función de las necesidades económicas previsibles. Tal orientación parece insuficiente, como ya se indica en LB, I, 195 y LB, II, 12. La citada Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa previene contra el peligro de subordinar la política educativa a objetivos de carácter económico, o de perder de vista el sentido último de la cultura (cfr. IE, 87, 88).

No bastaría con pretender la formación de hombres que de una manera más o menos pasiva se adapten meramente a la sociedad actual. No se puede dar por integramente aceptable la sociedad en que vivimos, ni se pueden aprobar todas las tendencias de su actual evolución hacia el futuro. No se puede entender la integración social en el sentido de un conformismo total con los usos y normas de una sociedad de consumo. El desarrollo técnico e industrial del mundo actual no conduce necesariamente a una sociedad más justa.

Es preciso formar a hombres capaces de construir un mundo más justo. Para ello no basta la formación científico-técnica, por elevada que sea. Estas capacidades pueden y deben ser educadas. Pero se corre el riesgo de que la población española permanezca en un cierto subdesarrollo social y cívico, aun cuando alcance más altos niveles de enseñanza, si el acento se pone en la formación técnica y científica y no se cuida con igual esmero la formación humana en el sentido más hondo: la formación social y cívica y la formación religiosa.

Es necesario prestar creciente atención a la formación de la persona humana como ser capaz de asumir responsabilidades no sólo profesionales, sino también de orden social y cívico, esta formación no debe ser sólo doctrinal, sino también a través de la acción concreta: «Para actuar cristianamente en el campo económico y social, difícilmente resulta eficaz la educación si los mismos sujetos no toman parte activa en ella y si la misma no se desenvuelve a través de la acción» (Encíclica *Mater et Magistra*, número 62, ed. A. C. II, Madrid, 1967, p. 2.269).

La educación para el diálogo y la convivencia, para la cooperación al bien común y para la lucha por la justicia, según el concepto cristiano del hombre expuesto por el Concilio Vaticano II, debe ocupar un lugar preferente:

- En los métodos de enseñanza y educación.
- En los contenidos de la enseñanza.
- En los cauces para el desarrollo de la vida asociativa y el papel de la misma en la evolución del sistema educativo.
- En los criterios concretos de valoración del rendimiento educativo que se apliquen al estimar el aprovechamiento del alumnado.
- En la distribución del horario escolar.
- En el material didáctico de que dispongan los centros escolares.
- En los criterios pedagógicos que se apliquen pa-

ra autorizar la publicación de textos y material escolar.

— En los medios de asistencia técnica al profesorado para ayudarle a renovarse de acuerdo con estas nuevas orientaciones.

— En el modo como se ejercite la inspección y control de la actividad educativa y docente de cada centro escolar.

En orden a esta formación en el sentido de la responsabilidad social, nos parece digno de elogio lo que se propone en el LB. II, 65-66 (cfr. LB. I, 203), sobre participación de los estudiantes. Pero es preciso ampliar más esta perspectiva y extenderla a niveles inferiores, según las exigencias de cada edad. Sería, además, de desear una progresiva apertura hacia el reconocimiento de pluralismo asociativo, no como una cuestión de mayor o menor oportunidad, sino como una exigencia jurídica fundamental, expresión del derecho natural, según el pensamiento de la Encíclica *Pacem in terris*:

«De la intrínseca sociabilidad de los seres humanos se deriva el derecho de reunión y de asociación, como también el derecho de dar a las asociaciones la estructura que se juzgue conveniente para obtener sus objetivos y el derecho de libre movimiento dentro de ellas bajo la propia iniciativa y responsabilidad para el logro concreto de estos objetivos.»

El Concilio Vaticano II vuelve a insistir en «el derecho de libre reunión, de libre asociación, de expresar las propias opiniones y de profesar privada y públicamente la religión» (G. S. 73 y cfr. 75).

La línea de pedagogía activa indicada en el LB. II, 38, nos parece digna de todo elogio. Por lo que se refiere a los grupos de alumnos a que alude el LB, se debe tener en cuenta también, especialmente respecto a la formación social y apostólica, cuanto la Comisión Episcopal ha indicado en IE. 31, 34 y 36.

La aplicación concreta de estas orientaciones tiene ineludibles consecuencias en el establecimiento de los horarios (LB. II, 119) en la evaluación del rendimiento del centro y de los alumnos (cfr. LB. II, 107-108), etc.

En cuanto al contenido de la enseñanza, si ésta ha de tender a la formación integral de la persona, consideramos necesario acentuar de manera más clara la formación humana y las disciplinas que deben contribuir a darla, así como la orientación de las mismas: la historia, la literatura, la filosofía, ética social, economía, psicología, sociología, iniciación crí-

tica al lenguaje de los medios de comunicación social—cine, radio, televisión, prensa—según se insinúa ya en el LB. II, 19 y 29.

FORMACIÓN SOCIAL

Parece insuficiente lo que el LB dice acerca de la formación social. En este aspecto se debe tener en cuenta que según la enseñanza del Concilio Vaticano II «la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y *al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro, y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la edad adulta*» (*Gravissimum educationis*, 1).

En otras palabras, el educador no sólo ha de formar la persona humana teniendo en cuenta que ha de vivir en una sociedad concreta, sino haciéndole capaz de renovar y de perfeccionar la sociedad en que ha de vivir.

Para esta formación social se debe atender:

a) Dimensión social y humana de disciplinas que tal como hasta el presente se enseñan, no siempre desarrollan esta conciencia social. Enseñanzas como las de la geografía, la historia, por ejemplo, pueden servir para educar en los alumnos el sentido de solidaridad universal, actitudes de diálogo y comprensión, sentido de responsabilidad ante los problemas de los demás hombres, etc.

b) La educación ético-social de las motivaciones que inducen a la elección de carreras y oficios.

— Es preciso ayudar a los alumnos a superar una concepción de mera rentabilidad económica o de prestigio social de la profesión que elijan.

— Es preciso, asimismo, ayudarles a superar una concepción del trabajo según la cual siguen siendo considerados como menos estimables los trabajos manuales, por el solo hecho de que muchos de ellos no se aprenden en centros universitarios.

c) La formación en la doctrina social de la Iglesia.

FORMACIÓN CÍVICA

En cuanto a la formación cívica, el Concilio Vaticano II dice:

«Hay que prestar gran atención a la educación cívica y política, que hoy día es particularmente necesaria para el pueblo, y sobre todo para la juventud, a fin de que todos los ciudadanos puedan cum-

plir su misión en la vida de la comunidad política» (Gaudium et Spes, 75).

a) *Habrà que atender adecuadamente a la formación para las responsabilidades cívicas comparadas.*

La formación cívica debe enfrentarse serena, eficaz y prudentemente en España con la preparación de los ciudadanos para la participación auténtica en las responsabilidades comunitarias, preconizada reiteradamente por las enseñanzas de la Iglesia (1).

b) *La formación para la convivencia internacional.*

De especial importancia para la formación social y cívica es la educación de una apertura a lo internacional.

Cualquier ciudadano de cultura media debe conocer las estructuras políticas fundamentales de los diversos países, los organismos internacionales para resolver los conflictos y defender la paz, las instituciones internacionales cuya finalidad es la cooperación entre los pueblos para el desarrollo de la cultura, para la atención a la salud, para el progreso de los pueblos menos desarrollados, etc.

Es, sobre todo, de sumo interés educar a los ciudadanos en el espíritu de paz, estimular y formar en todos una actitud de comprensión para con los demás países, desarrollar la conciencia de solidaridad con los hombres de todos los pueblos y razas, despertar el sentido de responsabilidad ante los problemas de otras naciones, descubrir los caminos para una acción concreta en servicio de los pueblos en proceso de desarrollo, etc.

A tal fin estimamos que se deben incorporar a las bases de la futura política educativa del Estado español las «recomendaciones de la XXXI Conferencia Internacional de la Instrucción Pública», organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra en julio de 1968 sobre «La educación a la comprensión internacional como parte integrante de los estudios y de la vida escolar».

(1) «Es necesario que la democracia, invocada hoy por la convivencia humana, se abra a una concepción universal que supere los límites y los obstáculos para una efectiva fraternidad. Nos sabemos que estas concepciones tienen hoy amplia resonancia en el corazón de la humanidad. Nos pensamos que, especialmente la juventud, se da cuenta que ellas son las verdades del porvenir y que tienen su fundamento en el proceso irreversible de la civilización. Nos estamos en su favor. Nos estamos con la juventud, que aspira a hacer del mundo una casa para todos, no un sistema de trincheras para una discordia implacable y una lucha continua» (Pablo VI. Mensaje de Navidad, 1964).

4. La función del Estado en el campo educativo y la libertad de enseñanza

La lectura del LB deja en el ánimo la impresión de que concibe la tarea educativa como una función propia y casi privativa del Estado, hasta el punto de que la acción educativa de las entidades no estatales sería considerada como una cooperación complementaria a la que realiza el Estado. Esta «cooperación» de las entidades no estatales se concebiría como destinada a desaparecer el día en que el Estado pudiera organizar por sí solo la totalidad de la enseñanza.

Así se explicaría la escasa alusión al papel de la familia y a sus derechos (cfr. LB, I, 14, p. 207; II, 125, 137-138).

En cuanto a los centros de enseñanza no estatales se les trata con un tono de concesión condicionada (LB, II, 126, 127, 128). La función de la enseñanza no estatal consistiría al parecer, según el LB, en «coadyuvar en la acción del Estado» (LB, II, 129).

A lo largo de todo el LB se hace una crítica, a veces discutible, a la enseñanza no estatal (cfr. LB, I, 14, 21, 22, 101, 124, 333, 389, 409, 414), pero sin señalar, entre las causas de tales deficiencias, la desigual distribución de recursos que hace el Estado entre enseñanza estatal y no estatal.

En la formulación de los principios generales de las bases para la política educativa no se afirma con la claridad deseable la función instrumental del Estado respecto a la familia y a la sociedad (confróntese LB, II, 14).

Ni tampoco el carácter de «servicio a la comunidad» que debe ser reconocido a la actividad docente realizada por entidades no estatales.

Se encuentra una evidente contradicción respecto a la gratuidad general de la enseñanza, ya que aun cuando se afirma que «la educación general básica será obligatoria y gratuita», y cuando sea posible también los estudios del bachillerato superior, sin embargo en el LB, II, párrafos 125 y 128, dedicados a la enseñanza no estatal, se da por supuesto que la financiación de ésta seguirá a cargo de los padres, ya que el Ministerio fijará los límites de las mensualidades que se podrán cobrar. En otros términos: enseñanza estatal gratuita y enseñanza no estatal de pago.

Haciendo abstracción de las dificultades prácticas que pueda haber para realizar el ideal de la enseñanza gratuita para todos, parece evidente que al formular las bases de la política educativa se debe

afirmar muy claramente que el propósito de hacer gratuita la enseñanza no se debe referir sólo a los centros de enseñanza dependientes del Estado, sino también a los no estatales. Y a la enunciación del propósito se debería añadir, con toda precisión, el modo o los medios a través de los cuales se haría gratuita la enseñanza general básica y en su día el bachillerato, no sólo para los alumnos que cursan en centros del Estado, sino también para los que cursan en centros no estatales. (En este sentido parece oportuno recordar que hasta el presente no se ha cumplido los artículos 13, 25 y 27 de la Ley de Enseñanza Primaria.)

El mismo sistema de subvenciones condicionadas a que se refiere el LB, II, 126 y 127, a pesar del deseo de estimular la actividad de los centros no estatales en favor de los sectores sociales menos favorecidos—como si esto pudiera hacerse sin recibir *antes* la subvención—puede tener además otro inconveniente opuesto a la deseada integración social: el riesgo de que se multipliquen de otro modo los centros de enseñanza exclusivamente dedicados a los ricos por una parte, en los que no se cumplen las condiciones para merecer la «subvención», separados de los centros en los que estudian los pobres «subvencionados». De este modo restableceríamos, a más distancia, el sistema de la puerta para los ricos y la puerta para los pobres.

a) Sobre el modo de organizar la distribución de los recursos públicos se deben estudiar unos procedimientos que garanticen la equidad. La opinión de los diversos sectores afectados debe ser escuchada y tenida en cuenta para la revisión del sistema actual, y para la implantación del sistema con el que se pretenda hacer efectiva la igualdad deseada para alumnos de la enseñanza estatal y no estatal.

El monopolio estatal de la enseñanza, la tendencia a afianzar una enseñanza para pobres y otra para ricos y el mantener una enseñanza estatal gratuita y una enseñanza no estatal de pago, son conceptos que no se pueden aceptar desde el punto de vista de la Iglesia.

Los textos que sirven de base al proyecto de Ley General de Educación debieran ser sustancialmente modificados en lo que se refiere a la relación del Estado con la enseñanza estatal y no estatal, y con los derechos de la familia y de la sociedad. Para ello es necesario desarrollar más ampliamente el principio insinuado en el LB, II, 125, perfeccionando los textos del LB, II, 126, 127, 128 y 129, y 14, y explicitar las consecuencias que del mismo principio

se deducen según la Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza, IE, 90, 91, 94 y 95.

b) El servicio que la enseñanza dependiente del Estado presta a la sociedad no es ni más solvente, ni más eficaz que el servicio que ha prestado y presta a la sociedad la enseñanza no estatal. No se puede omitir el reconocimiento explícito de este carácter de servicio a la sociedad prestado por la enseñanza no estatal. La justicia de tal reconocimiento es, sobre todo, patente cuando se trata, como en el caso de la enseñanza dependiente de la Iglesia, de una iniciativa educativa cuyos responsables dedican íntegramente sus ingresos económicos y sus esfuerzos personales a obras de servicio a la comunidad humana. No sería justo aplicarles la noción de empresa privada destinada al beneficio económico de unos particulares.

Se debe reconocer el derecho de la enseñanza no estatal a existir. Este derecho se fundamenta en principios tan sólidos como los que justifican la existencia de la enseñanza estatal.

En el LB se reconoce el derecho del ciudadano a recibir una cultura. Pero no se afirma, como debiera hacerse, el derecho a enseñar.

Es necesario, sobre todo, afirmar con mayor claridad el derecho prioritario de los padres de familia a decidir en materia de enseñanza. En consecuencia, el Estado deberá garantizar la igualdad de condiciones económicas del alumno ante la enseñanza, tanto estatal como no estatal, y, por tanto, debería comprometerse a prestar igual apoyo económico a la enseñanza estatal y a la no estatal.

No es suficiente con reconocer estas exigencias por criterios pragmáticos. Late en el fondo de esta cuestión un problema de principios que debe ser resuelto. La subvención del Estado a la enseñanza no estatal debe ser considerada como un deber de justicia distributiva del Estado para con los padres de los alumnos (Conc. Vaticano II, *Gravissimum educationis*, 6), no como un premio o concesión graciosa por méritos contraídos (cfr. LB, II, 126-27). No habrá dificultades en admitir esto si se concede que en educación el derecho prioritario y antecedente está en la familia y en la sociedad. La función del Estado es instrumental, de justo administrador de unos bienes que pertenecen por igual a los alumnos que estudian en centros dependientes del Estado o en los no dependientes del Estado. La noción de *subsidiaridad* que la doctrina social de la Iglesia atribuye al Estado, tiene aquí clara aplicación, según el Concilio Vaticano II, *Gravissimum educationis*, 6.

En la segunda parte de este informe se volverá a tratar del tema con ocasión del comentario a los textos del LB sobre las bases para una política de la educación.

En relación con el problema de la igualdad en materia de educación, un punto que no debe ser omitido como base para una política en este campo es el que se refiere a la igualdad de condiciones del profesorado. Se debe tender a no establecer notables diferencias entre los diversos tipos de profesores y entre los profesores de los diversos ciclos de la enseñanza, en cuanto a derechos y en cuanto a retribución económica, ya que no siempre están justificadas tales diferencias como servicios de valor diferente a la sociedad. Por el contrario, a veces ocurre que aquellos a quienes se reconoce mayor categoría no prestan servicios ni más intensos, ni más valiosos a la sociedad. Así, por ejemplo, del «Año sabático» que se pretende para los profesores de universidad en el LB, II, 57, parece exigible, por razones no menos poderosas desde el punto de vista ético, para profesores de enseñanza media, y sobre todo para los de enseñanza primaria. Si se estableciera, con las debidas condiciones, para todos, sería menos difícil el proceso de adaptación del profesorado a los nuevos métodos de enseñanza, problema clave para el éxito o el fracaso del nuevo sistema educativo.

Por lo que afecta al profesorado de la enseñanza no estatal, es preciso estudiar fórmulas que supongan un verdadero estatuto jurídico, análogo, en lo posible, al del profesorado de la enseñanza estatal. A la larga, la desigualdad económica jurídica repercute en la selección del profesorado y es origen de nuevas formas de discriminación.

A la vista de las consideraciones que anteceden se comprende que el problema de la financiación de la enseñanza, además de ser un signo de respeto a la ordenación cristiana de la sociedad, es, en el orden práctico, una cuestión decisiva (cfr. LB, I, 138). En primer lugar, el porcentaje de la renta nacional que se debe dedicar a educación, con las incidencias que esto tiene en el conjunto de la política del Gobierno a corto y a largo plazo. En segundo lugar, la equitativa canalización de estos recursos, donde entran en juego criterios y principios, no sólo de eficacia práctica, sino de respeto a derechos fundamentales de las personas, que un Estado de derecho no puede ignorar.

5. Presencia de la Iglesia en el sistema educativo y en los organismos de consejo y decisión

a) La legislación del Estado español distingue entre enseñanza estatal, enseñanza de la Iglesia y enseñanza privada. Para algunos es previsible la reducción a un doble tipo de enseñanza: «estatal» y «no estatal». Ahora bien, esta evolución supone una concepción nueva de las relaciones Iglesia-Estado, en cierto modo diversas de las que sirven de fundamento al vigente Concordato entre la Santa Sede y el Estado español. Llamamos, por tanto, la atención sobre la necesidad de realizar previas consultas, y, en su caso, la oportuna negociación con la Santa Sede, antes de dar el paso—si es que procede—hacia una terminología jurídica en los textos legales que modifique la usual hasta el presente. La necesidad de la referida negociación parece obligado que sea explícitamente reconocida en las bases de la futura política educativa.

b) En orden a la futura Ley General de Educación, se ha de precisar de manera explícita la presencia de representantes de la autoridad eclesiástica competente en aquellos organismos de nivel nacional y provincial a quienes corresponda tomar decisiones o formular recomendaciones oficiales y consejo en materia de educación que, de algún modo, puedan afectar directamente a la educación religiosa, tanto en el centro estatal como en el no estatal.

Las autoridades eclesiásticas deben ser escuchadas y su voto debe tener carácter decisorio, siempre que los organismos estatales tomen decisiones sobre aspectos de la vida escolar que se refieran a la vida religiosa o que puedan interferirla, por ejemplo, libros de texto, planes de estudio, horarios, tiempo y espacio destinado a actividades religiosas o apostólicas, valoración de la formación cristiana integral por parte de la correspondiente inspección, problemas de coeducación, etc.

En la participación a que se refiere el LB, II, 137, se debe hacer referencia, por una parte, a la representación proporcional de la enseñanza no estatal, y, por otra parte, a la representación que corresponde a los delegados de la autoridad episcopal, por razón de la misión de la Iglesia en la educación de la fe de los alumnos de la enseñanza estatal y no estatal.

c) Digno de especial atención, desde el punto de vista de la misión de la Iglesia y de la autonomía legítima de los centros no estatales, es el papel que

se asigna a la inspección de educación general básica y de bachillerato, según el LB, II, 135 y 108.

Se debe precisar con mayor claridad y distinción el papel de la inspección estatal en relación con los centros no estatales, así como su función respecto a la orientación y valoración de los aspectos referentes al desarrollo integral de la persona del alumno, que incluyen una dimensión religiosa.

Para ver con mayor claridad la función de la inspección del Estado, es preciso preguntarse por los fundamentos que la justifican. La inspección estatal deriva radicalmente, por lo que se refiere a la actividad docente de los centros no estatales, del derecho de todo ciudadano a hacer uso de un servicio como es la educación—según nuestro criterio un servicio a la comunidad— con la garantía de la calidad objetiva del mismo.

El Estado tiene, pues, el deber—y consiguientemente el derecho—de proteger este derecho de los ciudadanos a un servicio cualificado, libre de fraudes. Para ciertos servicios de suma importancia en la vida del ciudadano, como es el ejercicio de la medicina, de la abogacía, etc., el Estado no ha establecido un cuerpo especial de inspectores paralelo al que establece para la enseñanza, porque considera sin duda suficiente la adjudicación de los correspondientes títulos universitarios y la supervisión de las entidades colegiadas de profesionales para el reconocimiento legal del ejercicio de la profesión. Sin embargo, respecto a la enseñanza, es admisible una inspección estatal más amplia, dada la trascendental importancia de la tarea educativa.

Ahora bien, el papel de esta inspección estatal en lo que se refiere a la enseñanza no estatal, no puede tener las características que señala el LB, II, 135: «Asumirán la responsabilidad del rendimiento educativo y la dirección y orientación de la enseñanza.» La aplicación estricta de este criterio por parte de la inspección del Estado a la enseñanza no estatal, equivaldría de hecho a suprimir casi totalmente lo más fundamental de la autonomía de la enseñanza no estatal.

En el caso de la enseñanza no estatal, el papel obligado de la inspección del Estado consistirá solamente en comprobar que los centros no estatales cumplen con las condiciones exigidas por la ley para la enseñanza. La inspección del Estado deberá tener en cuenta las observaciones de la inspección propia de los Colegios de la Iglesia, y en caso de conflicto se debe prever un sistema imparcial e independiente de solución.

Esto no debe ser impedimento para que los servicios de los organismos técnicos de orientación pedagógica, o los incluidos en la inspección estatal, puedan ser solicitados por la enseñanza no estatal, ya que la finalidad fundamental de los mismos es la promoción cultural de los alumnos, sea cual fuere el centro de enseñanza al que éstos asistan.

Se impone además la necesidad de reconocer eficazmente el papel específico de la inspección de la Iglesia respecto a la formación religiosa que se imparte tanto en los centros estatales como en los no estatales.

d) En cuanto a la tarea a realizar por la inspección tanto estatal como no estatal, se debe garantizar no sólo la cualificación científica en una determinada rama del saber de las personas responsables de esta tarea, sino también la cualificación pedagógica, tanto por razón de estudios especiales realizados al efecto, como, además, por una amplia experiencia del mundo educativo.

Es de desear una estrecha colaboración entre los organismos o centros dedicados a la investigación pedagógica y estudios técnico-didácticos, etc., y los organismos responsables de la inspección.

Es preciso, además, garantizar la legítima pluralidad de concepciones pedagógicas, y, por tanto, prever el riesgo de obstruir los avances en una determinada línea pedagógica en nombre de otras concepciones distintas profesadas por quienes llevan la responsabilidad de la inspección; o el peligro de no valorar positivamente ciertos avances educativos, por aplicar unos criterios parciales de apreciación a la tarea realizada por un centro educativo o a los resultados logrados por los alumnos.

II. SUGERENCIAS SOBRE LAS «BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA» (SEGUNDA PARTE DEL LB)

Las sugerencias que a continuación se enuncian a modo de comentario al texto de la segunda parte del LB, no pretenden ser una aplicación completa de los deseos y observaciones expuestos por nosotros en el primera parte de este informe. Aquí sólo se exponen algunas precisiones que no eximen de un análisis más detenido de los principios enunciados en el capítulo anterior y de una búsqueda de los cauces de carácter técnico que pueden hacer realizable su concreta aplicación a la sociedad española.

N.º 14. LB, II: PRINCIPIOS GENERALES

1. Derecho de los padres de familia

a) *Critica*

Como ya se ha indicado en la primera parte de este Informe, el derecho de los padres de familia a elegir los educadores de sus hijos, con prioridad a las decisiones del Estado, no está suficientemente reconocido en los principios que deben servir de base a la política de la educación. Tal derecho debe ser explícitamente reconocido.

La libertad paterna de elección de los educadores de los hijos está garantizada en la legislación española: artículo 5.º del Fuero de los Españoles; artículo 2.º de la Ley de Enseñanza Primaria; artículo 3.º de la Ley de Enseñanza Media, y por las solemnes declaraciones de la ONU: «Los padres tienen, por prioridad, el derecho de escoger la clase de educación de sus hijos» (artículo 26, 3.ª de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, Asamblea General de la ONU, 10-XII-1948).

«El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres» (principio VII, Declaración de los Derechos del Niño, Asamblea General de la ONU, 20-XI-1959).

Es doctrina de la Iglesia proclamada una vez más en el Concilio Vaticano II, *Gravissimum educationis*, núms. 3 y 6, y en España, por la reciente Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, IE, 90, 91, 94 y 95.

b) *Sugerencia*

La siguiente redacción del texto analizado expresaría más adecuadamente el reconocimiento del derecho de los padres de familia:

«A los padres de familia, cualquiera que sea su condición socioeconómica, y antecedentemente a la función del Estado en materia educativa, corresponde el derecho a elegir libremente la clase de educación, los educadores de sus hijos, y los centros en que los mismos se eduquen. Para ello, entre otras medidas, el Estado hará llegar por justicia distributiva, las ayudas públicas a centros, profesores y alumnos, de manera que todos los padres y alumnos estén en igualdad de condiciones para la elección de centros de Enseñanza dependientes del Estado, de la Iglesia o de la iniciativa privada.»

2. La misión subsidiaria del Estado en materia de educación

a) *Critica*

El texto final del número 14 de la segunda parte del LB, página 207, describe primero la labor que corresponde al Estado y, en segundo término, la tarea educativa de la familia, de la Iglesia, de las instituciones del Movimiento, etc. Con respecto a este segundo grupo de iniciativas educadoras, la función del Estado aparece descrita en términos de «estimular» esa tarea y de establecer para ello los cauces adecuados. No aparece con suficiente claridad afirmado que la labor que realiza el Estado en sus propios centros es también cauce instrumental de una iniciativa educativa cuyo origen es la familia. La familia es la que tiene el derecho radical —aunque no único— o no únicamente en función de los intereses meramente familiares, y pone en ejercicio este derecho, eligiendo libremente, o bien los servicios que le ofrece el Estado, o bien los servicios que surgen de la iniciativa privada o de las entidades dependientes de la Iglesia.

A su vez, los servicios educativos que surgen por iniciativa privada o de asociaciones, aparecen en el LB casi como complemento subsidiario de la tarea que corresponde al Estado: como si en la planificación que el Estado llevara a cabo, la empresa no

estatal fuera un mero complemento de la empresa estatal.

Mientras en textos actualmente vigentes, al menos teóricamente, la función primaria del Estado es promover la creación de Escuelas y luego crearlas por sí mismo en la medida en que la iniciativa de la sociedad no sea suficiente (cfr. artículos 4.º y 17 de la Ley de Educación Primaria), en el LB parece que se invierten los términos: primero es fomentar la enseñanza estatal y luego estimular la iniciativa de la sociedad.

Ahora bien, según la doctrina social de la Iglesia, en su concepción de las relaciones entre Estado y Sociedad, es preciso afirmar el derecho prioritario no sólo de la familia, sino de los ciudadanos, de las agrupaciones de la sociedad, a desarrollar la actividad educativa (y, en general, a promover aquellas iniciativas que les permitan perfeccionar sus cualidades personales y las de sus semejantes, cumplir sus deberes—la educación es un deber—, satisfacer sus derechos) (1).

La función del Estado es más bien instrumental: hacer posible a todos los ciudadanos el que ellos alcancen por sí mismos estas metas, en la medida de lo posible.

Esta es en efecto la noción de bien común propuesta por los documentos del magisterio de la Iglesia (2).

(1) «El deber de la educación, que pertenece en primer lugar a la familia, necesita la ayuda de toda la sociedad. Porque, además de los derechos de los padres y de los de todos aquellos a quienes los padres confían una parte en el deber de la educación, ciertas obligaciones y derechos le corresponden también a la sociedad civil, en la medida que le pertenece el disponer todo cuanto se requiere para el bien común temporal. Le incumbe, entre otras obligaciones, el promover la educación de la juventud, en las más variadas formas: debe, pues, tutelar los deberes y derechos de los padres y de todos cuantos intervienen en la educación y colaborar con ellos; completar la obra de la educación según el principio de subsidiaridad, cuando no bastare el esfuerzo de los padres y de otras sociedades, atendiendo siempre a los deseos de los padres mismos. Además, y según lo exigiere el bien común, le corresponde al Estado fundar escuelas e instituciones propias» (Concilio Vaticano II, *Grav. ed.* núm. 3). Sobre la noción de subsidiaridad, cfr. Pío XI, *Quadragesimo anno*, ed. Acción Católica Española, núm. 35, Madrid, 1967, I, pp. 641-642.

(2) «La interdependencia, cada vez más estrecha, y su progresiva universalización hacen que el bien común—esto es, el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y más fácil de la propia perfección—se universalice cada vez más... (Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes* núm. 26).

«La comunidad política nace, pues, para buscar el bien común, en el que encuentra su justificación plena y su sentido, y del que deriva su legitimidad primigenia y propia. El bien común abarca el conjunto de aquellas condiciones

Sólo en el grado en que los ciudadanos no pueden lograrlo por sí mismos o no pueden lograrlo *todos*, es necesaria la intervención del Estado que haga efectiva esta posibilidad para todos.

Esta intervención subsidiaria del Estado ha de ser hoy muy amplia y extensa, sobre todo para disminuir en lo posible las desigualdades, coordinar las diversas iniciativas y promover por sí mismo actividades que, por su complejidad, escapan a las posibilidades de los particulares.

La acción del Estado es subsidiaria de la acción de la sociedad, y en virtud de este principio, y teniendo en cuenta el amplio desarrollo de la ciencia, de la técnica, de la cultura, etc., se hace necesaria, hoy por hoy, y cada día más, una presencia planificadora, organizadora y financiera del Estado en materia educativa. Pero no se puede olvidar que el fundamento que justifica tal intervención estatal es el derecho prioritario, antecedente, de la sociedad a organizarse por sí misma, en la medida de lo posible. Por ello en ningún caso puede el Estado intervenir y actuar de modo que parezca que niega precisamente aquel derecho que le sirve de fundamento y justificación mientras en verdad quiera ser un Estado de derecho. Ante el crecimiento del poder y de la capacidad de intervención del Estado moderno, la Iglesia no cesa de recordar el papel de los individuos, de las asociaciones y de las entidades intermedias, como cauce para el ejercicio de los derechos de la persona. Un positivismo jurídico que hiciere del Estado la fuente última de todo el derecho conduciría lógicamente al totalitarismo o al estatismo.

Por estas razones de fondo parece poco feliz la formulación del final de la página 207, que, por otra parte, no se compagina con la afirmación de la página 206: «la educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida...».

b) Sugerencias

En orden a la futura Ley General de Educación, nos parecería más adecuada para el párrafo cuyo análisis acabamos de hacer, la siguiente redacción:

«El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de toda la enseñanza en general, tanto de la estatal como de la no estatal, de modo que todas las familias puedan realizar su derecho a lograr

de vida social con las cuales los hombres, las familias y las asociaciones pueden lograr con mayor plenitud y facilidad su propia perfección» (Concilio Vaticano II, *ibidem* núm. 74, cfr. Juan XXIII, *Ecc. Mater et Magistra* AAS 53 (1961), 417).

para sus hijos el nivel educativo que les corresponde, y que ningún ciudadano quede privado del acceso a la cultura a que tiene derecho, en igualdad de condiciones, que los demás ciudadanos. Para ello, el Estado estimulará eficazmente, conforme a su misión subsidiaria, las iniciativas educativas de la familia, de las entidades dependientes de la Iglesia, de las asociaciones, de las entidades sociales y de los particulares. El Estado apoyará con toda eficacia cuantas iniciativas sean promovidas en el campo de la educación por las Corporaciones locales, las instituciones del Movimiento y las empresas. El Estado suplirá con sus centros propios las insuficiencias de las iniciativas no estatales, y realizará el esfuerzo de coordinar todas las iniciativas, de modo que todos los ciudadanos de cualquier condición tengan acceso a la cultura. El Estado se compromete a hacer de la instrucción y educación de los ciudadanos un objetivo preferente de su política y considera verdadero servicio a la comunidad toda iniciativa educativa no estatal que tenga la cualificación científica y pedagógica equivalente al menos a la de los centros dependientes del Estado.»

3. Enseñanza gratuita

a) *Critica*

Tal como está redactado el texto de la página 206, no se dice con claridad si la enseñanza gratuita es sólo para los centros estatales. En el LB, II, 125 y 128, se da por supuesto que la enseñanza no estatal no será gratuita, ya que el Ministerio fijará los límites de las mensualidades que podrán cobrar.

En el capítulo anterior se ha razonado ya suficientemente el por qué se rechaza tal planteamiento, de ser esa la interpretación de los textos.

b) *Sugerencia*

En orden a la futura Ley General de Educación, se debería afirmar en los textos que sirvan de base a la misma:

— Que la gratuidad de la enseñanza será para todos los alumnos, tanto para los que cursan en centros de enseñanza dependientes del Estado como para los que hacen sus estudios en centros no estatales.

— Especificar cómo se logrará la gratuidad en los centros no estatales: subvenciones a centros, becas,

cheques a la familia sólo válidos para pagar la educación, etc.

— Concretar qué organismos oficiales serán responsables de cumplir estas exigencias, y qué representación corresponderá en los mismos a los representantes de la enseñanza no estatal.

— Establecer que los futuros incrementos del presupuesto educacional se destinen, sobre todo, a hacer gratuita la enseñanza general básica para todos los españoles, y mientras no sea suficiente como fórmula de transición, que sea gratuita para los alumnos que no puedan pagar, estatales y no estatales, y que, en cambio, se vean obligados a costearla a aquellos que puedan hacerlo, lo mismo si son alumnos de centros estatales como de no estatales.

En caso de que, según parece dar a entender el número 128 del LB, la enseñanza no fuera, en efecto, gratuita para todos, es preciso que en la futura Ley General de Educación se indique claramente que las eventuales ayudas que el Estado pudiera prestar no significarían en ningún momento supresión y disminución de la legítima autonomía del centro no estatal, en el aspecto educativo y docente, y que la inspección estatal, que lógicamente iría unida a tales ayudas económicas, sólo es admisible en cuanto que se dé en efecto la subvención del Estado y proporción a tal subvención. Las modalidades de esta inspección en ningún caso podrían ser unilaterales sino mediante convenios con las entidades receptoras o subvencionadas.

4. La formación religiosa

a) *Critica*

La crítica sobre este aspecto se ha hecho en el capítulo anterior o primera parte del presente Informe.

b) *Sugerencias*

Como base para la futura Ley General de Educación, se preferiría que se dedicara un párrafo especial, separado de los demás, al tema religioso:

«El Estado garantiza a los alumnos de todos los centros educativos estatales y no estatales, en todos sus niveles, la posibilidad de recibir en los mismos la instrucción y educación religiosa, según los derechos de los padres y de los mismos alumnos, y de acuerdo con lo estipulado por el Concordato vigente

entre la Santa Sede y el Estado español. Las directrices y orientaciones para esta formación religiosa, en los diversos niveles, serán propuestas por el Episcopado español, a través de sus organismos competentes. A fin de hacer efectivas estas garantías, el Estado, de acuerdo con el Episcopado, determinará los medios de financiación congruentes, y concederá a la formación religiosa la atención conveniente en horarios, respecto a clases y actividades formativas; en planes de estudio, libros de texto, etc.; reconocerá la función propia a la inspección en materia religiosa, y los derechos y funciones de los profesores y demás educadores que, con mandato episcopal, se hacen cargo de la formación religiosa, cumplidos los requisitos de la conveniente competencia científica y pedagógica, según el nivel académico de cada centro. Tal formación religiosa será impartida con el debido respeto a la libertad religiosa, según el magisterio de la Iglesia católica y lo establecido en las leyes civiles correspondientes.»

El texto del segundo párrafo del LB, II, n. 14, podría matizarse y completarse así:

«La educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano del hombre, que recoge y potencia todos los valores humanos. Preparará a la juventud para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social y la unidad y convivencia nacionales, respetando y cultivando los valores regionales que enriquecen la unidad nacional española. El sistema educativo promoverá el desarrollo de la conciencia social de los alumnos en todos los niveles, atenderá convenientemente a la formación cívica y educará el sentido de comprensión y responsabilidad para la convivencia internacional. Los Principios del Movimiento Nacional darán sentido a toda la política educativa del Estado español.»

N.º 18. IV. EDUCACION PREESCOLAR

1. La facultad de elegir maestro

a) *Crítica*

La expresión: «El Estado *proporcionará* maestros especializados a las escuelas...»

Es una expresión ambigua: ¿Significa únicamente que el Estado subvencionará al maestro? ¿Lo impondrá? ¿Dirigirá la acción educativa?

b) *Sugerencia*

Ha de redactarse de modo que se deje en claro que la entidad promotora del centro educativo tendrá la facultad de *elegir* maestro especializado entre los que reúnan las condiciones establecidas.

2. Creación de centros en todo el país

Crítica - Sugerencia

La educación preescolar tiene entidad propia, que debe hacerse más patente en el texto que sirva de base para la Ley futura. Asimismo ha de expresarse en términos claros el propósito de *generalizar* la creación de centros en todo el país.

N.º 19. V. EDUCACION GENERAL BASICA

La etapa de iniciación

a) *Crítica*

Se dice que la etapa de iniciación será «de seis a diez años inclusive». Ahora bien, el propio LB, I, al hacer la crítica del sistema actual, dice: «... El tránsito de la educación primaria a la media, por ejemplo, es particularmente brusco: el niño, a los diez años, pasa de una dirección educativa unitaria a cargo de un solo maestro, a la de varios profesores, cada uno con exigencias y métodos de trabajo distintos...» (LB, I, 3).

«... alrededor de los once o doce años, tal como lo acreditan los estudios de psicología evolutiva, se inicia generalmente una nueva etapa psicológica, que se caracteriza, entre otros aspectos, por una mayor capacidad para la comprensión del pensamiento abstracto, que es de gran importancia para el aprendizaje» (LB, I, 5).

b) *Sugerencias*

Que la etapa de iniciación dure «de los seis a los once años inclusive» y la etapa media o segunda etapa, «de los doce a los trece inclusive». No cambiarían ni los objetivos, ni el contenido, ni los métodos de cada curso: sólo cambiaría el profesorado de los once años.

N.º 20. CONTENIDO: PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS

Al señalar las áreas esenciales de conocimientos parece que convendría dedicar un área especial a lo religioso, deslindándola de lo cívico-social. Podría formularse así:

«Cultivo de la vida religiosa por medio de los conocimientos básicos de Religión y el desarrollo de las actitudes, valores y hábitos religiosos.»

N.º 23. PROFESORADO

Sugerencias

En todos los números del LB donde se habla de profesorado (LB, II, 23, 24, 56, 91...) se echa de menos algún párrafo que trate explícitamente del problema de los actuales profesores, cuyos derechos adquiridos deben ser siempre respetados, cuyas posibilidades de evolución deben ser siempre estimuladas y a quienes se les debe ofrecer facilidades que les permitan el acceso a niveles superiores de preparación.

En el párrafo del LB, II, 23, al final de la página 214, se podría concluir la frase de la siguiente manera:

«...maestros de Enseñanza Primaria que hagan cursillos especiales al efecto y superen las pruebas que el Ministerio determine, y a los educadores que acrediten experiencia de servicios prestados a estos niveles de enseñanza de los doce-catorce años, dentro de la legalidad vigente hasta el momento de la promulgación de la Ley General de Educación.»

En la expresión «profesores de Enseñanza Media» se deben dar por incluidos los actuales profesores auxiliares.

Como anexo, al final de este Informe, la Comisión Episcopal incorpora algunas otras sugerencias de carácter más concreto, recibidas de diversos organismos de la Iglesia que ejercen su acción en el campo de la Enseñanza Primaria, y que la Comisión ha considerado de sentido más constructivo.

N.º 25. LIBROS DE TEXTO, ETC.

Dado el carácter especial del libro de texto, es muy deseable que en la futura política educativa del Estado español el Ministerio de Educación y Ciencia

disponga del poder necesario, lo aplique con eficacia para impedir que una excesiva comercialización del libro de texto redunde en daño de la calidad pedagógica o lo haga inasequible a los alumnos de familias modestas. En tal sentido debería ser desarrollado este número 25 en relación con el LB, II, 39.

Debe hacerse constar la competencia de la Iglesia en lo que se refiere a los textos de formación religiosa y en los aspectos religiosos de las demás disciplinas.

N.º 26. BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE. ESTRUCTURA Y DURACION

De acuerdo con textos del LB, II, 32 y 127, conviene señalar que las opciones de los alumnos están en función de las que pueda ofrecer el centro, y que, por tanto, será necesario un esfuerzo de coordinación entre centros de una misma localidad, que debe ser promovido por los organismos que se prevén en el LB, II, 134, supuesta la representatividad a que se refiere el LB, II, 137.

N.º 35. FORMACION RELIGIOSA DE PROFESORES

En cuanto a la formación específica de profesorado habría que establecer que, dada la trascendencia del educador, debe proporcionársele la posibilidad de una formación cristiana. Tampoco se debe descuidar la formación social de los educadores, según ya se ha expuesto.

N.º 38. FORMACION RELIGIOSA Y METODOS ACTIVOS. EL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS PROFESORES

Se debe reservar espacio y tiempo suficiente para que también respecto a la formación religiosa se puedan aplicar los métodos activos y el trabajo en grupo, de acuerdo con la orientación en la Declaración de la Comisión Episcopal, IE núms. 31, 34, 36.

Es necesario estimular el trabajo en equipo de los profesores y educadores entre sí, en orden a ayudar a los alumnos a una formación integral y a realizar la *síntesis* personal de los diversos conocimientos. ¿Cómo hacer para que tales recomendaciones se lleven en verdad a la práctica?

No se debe desconocer que la enseñanza libre, a pesar de sus evidentes limitaciones, ha prestado en general un importante servicio a la sociedad española. Muchos de sus centros están dirigidos por hombres de verdadera vocación, entrega y responsabilidad.

Sería conveniente que la enseñanza libre, en la etapa de transición prevista por el LB, fuera reglamentada y que a sus promotores, sobre todo en zonas rurales, se les dé facilidades para que puedan transformar sus centros en centros reconocidos.

VII. EDUCACION SUPERIOR

a) La exigencia de una educación integral que oportunamente subraya el LB (II, 16), y a la que nos hemos referido en la primera parte del informe, adquiere singular importancia al ser aplicada a los niveles superiores de la formación, ya que—como afirma el Concilio Vaticano II— todas las posibilidades de progreso cultural que se ofrecen a la humanidad de hoy «no podrán llevar al hombre a la plenitud de su desarrollo cultural si al mismo tiempo se descuida el preguntarse a fondo por el sentido de la cultura y de la ciencia para la persona humana (GS 61), que lleva en sí valores trascendentes. Aquí incide la misión propia de la Iglesia. Por lo cual también respecto a la enseñanza superior deberá ser explícitamente reconocido el derecho de la Iglesia a realizar en el seno de las Universidades, Escuelas Técnicas Superiores y Centros de educación superior su *misión doctrinal y pastoral*, de acuerdo con el Concordato vigente y según las orientaciones de la Comisión Episcopal de Enseñanza. Tales derechos y posibilidades deben ser salvaguardados en la futura Ley general de Educación.

Estas observaciones no quieren prejuzgar las gestiones en curso sobre el establecimiento de departamentos de teología en las Universidades y demás centros de estudios superiores. Con dichos departamentos se pretende precisamente encauzar y perfeccionar la misión de la Iglesia en el orden estrictamente doctrinal, estableciendo una eficaz presencia de la teología en medio de las disciplinas del saber humano.

b) En la misma línea de inspiración cristiana de la cultura es de desear se abran cauces institucionalizados para la mayor promoción y desarrollo de un

diálogo constante entre las Universidades y Centros de estudios superiores que se ocupan de las ciencias profanas y las Universidades Pontificias y Facultades de Teología dependientes del Episcopado. Con ello se satisface un deseo expresado por el Concilio Vaticano II (GS 62-GE 11), con mutuo beneficio por ambas partes dialogantes y provecho de la cultura integral humana y cristiana.

Para lo cual conviene que en una Ley general de Educación aparezca reconocida la condición universitaria de dichos centros de estudios eclesiásticos y el valor público de sus títulos, de acuerdo con el Concordato vigente.

c) La Iglesia no sólo ofrece la contribución de la ciencia teológica a la elevación cultural del país, sino que promueve asimismo centros de estudios superiores, algunos de los cuales pueden exhibir méritos insignes en el desarrollo de la cultura española. El LB (I, 161 y 214) recuerda la existencia de tales centros de la Iglesia. Además, la posibilidad de los «colegios universitarios» abre nuevos cauces a la participación de entidades eclesiásticas en el esfuerzo por la promoción de la cultura superior.

d) También en relación a dichos centros de la Iglesia—los actuales y los que en el futuro puedan establecerse de acuerdo con la nueva legislación—debemos recordar lo que en la primera parte de nuestro Informe se determina sobre la función del Estado en el campo educativo y la libertad de enseñanza. Aunque en el ámbito de la cultura superior aparezca claramente necesaria la acción del Estado en la planificación y control de la enseñanza (así como en la determinación de condiciones para el ejercicio profesional del graduado), y en muchos casos la gerencia directa por parte del Estado se impondrá por la magnitud del esfuerzo a realizar, queda en pie el principio de subsidiaridad y el deber del Estado de regular jurídicamente la estructuración de dichos centros de modo que sus alumnos se encuentren en igualdad de oportunidades, incluso en el aspecto económico, que los que cursen los mismos estudios en centros cuya gerencia asume directamente el Estado.

e) Desearíamos que la futura Ley general de Educación, de acuerdo con los principios formulados en este Informe, adoptase unos criterios distintos de los que inspiran el Decreto 452/1969, de 27 de marzo, del Ministerio de Educación y Ciencia sobre ordenación de Colegios Universitarios adscritos.

Respecto a los trabajos de investigación pedagógica es necesario prever y concretar algún sistema de becas u otras formas de ayudas económicas a las que tenga acceso la iniciativa privada con solvencia científica.

Entre los campos necesitados de especial investigación se debe tener en cuenta el de los inadaptados sociales, deficientes, subnormales, etc., y el de los adultos.

Se debe estimular la creación de asociaciones pedagógicas de diversa índole y orientación que atiendan a la promoción de investigadores o a la difusión de los avances realizados por las Ciencias de la Educación.

X. FORMACION PROFESIONAL

En relación con la enseñanza profesional, tal como ésta aparece en el LB, II, la observación fundamental, desde el punto de vista de la Comisión Episcopal, se refiere a la aplicación concreta de los principios formulados en la primera parte del presente Informe, sobre formación religiosa, formación social, enseñanza no estatal, etc.

En cuanto a los demás aspectos de la formación profesional, desea la Comisión Episcopal de Enseñanza que los avances positivos logrados por la vigente Ley de Formación Profesional, en favor de la promoción cultural y profesional de los sectores más modestos de la población, no sean en nada disminuidos, sobre todo en la etapa de transición al nuevo sistema.

En efecto, la formación profesional en el nuevo sistema educativo indicado por el LB presupone que de hecho la totalidad de la población ha tenido ya acceso a la enseñanza básica, en sus dos periodos. Mientras tal ideal no se convierta en realidad, no se pueden suprimir o disminuir las actuales vías de promoción cultural y profesional. En lo posible se ha de procurar que esta formación profesional no esté en desacuerdo con las innovaciones que se van produciendo, sobre todo en todos los sectores de la producción y de los servicios.

En las bases para la futura política educativa se debe tener en cuenta el problema planteado a los obreros y profesionales españoles que emigran. Se ha de procurar que los títulos y programas de estudio previstos por el sistema español no sean difíciles

de coordinar y homologar con los títulos y programas de estudio de otros países europeos.

Finalmente, y como anexo II, se adjunta a este Informe una propuesta de posible estructuración de esta enseñanza, preparada por nuestro Secretario Técnico de Formación Profesional.

XI. EDUCACION DE ADULTOS

Motivos pastorales de la preocupación de la Iglesia por este sector de la educación

La educación de los adultos tal como hasta el presente se viene planteando en nuestro país, y tal como se orientará en el futuro, afecta a la promoción integral de las personas, de manera que ante este hecho la Iglesia tiene motivos que justifican profundamente su atención a este fenómeno.

a) *Preocupación por los sectores menos desarrollados*

Hay un nivel de la formación de los adultos, necesitado de urgente e inmediata atención por parte de todos los sectores responsables de la sociedad: el que se refiere a suplir lagunas de formación básica o media en personas que no tuvieron oportunidad para ello en la niñez o en la adolescencia.

La Iglesia española se considera especialmente llamada a hacerse presente en estos sectores de la educación de adultos, en primer lugar, como educadora de la fe, y en segundo lugar, como promotora de iniciativas que tiendan a dar solución al problema.

b) *La formación permanente*

Pero la formación de los adultos no es sólo un problema de suplencia de la enseñanza básica o media, sino que es, además, un problema de adaptación del saber adquirido a las nuevas necesidades, sino de actualización de los conocimientos recibidos, o de adquisición de los nuevos hallazgos de la ciencia y de la técnica. Este problema se plantea en todos los niveles de la formación recibida o de la profesión que se ejerce.

Más aún: no se trata de una simple prolongación de la situación escolar de niños y jóvenes. No es la etapa escolar de enseñanza básica o media la que ha de servir de modelo a la formación de los adultos, sino, al contrario, es la educación permanente la que debe servir de modelo y orientación para la

enseñanza media y básica. La enseñanza básica, media y universitaria ha de ser como el primer paso hacia la formación permanente.

Nos complace comprobar que todos estos conceptos están presentes en las «bases para una política educativa» del LB: «La educación se concibe como un proceso permanente a lo largo de la vida del hombre, que debe proseguir después de los estudios realizados dentro del sistema educativo regular» (Libro Blanco, II, 14).

Ahora bien: a lo largo de este proceso es indudable que muchas veces se hace cuestión del concepto mismo del hombre, y de la noción de la sociedad en la que el hombre debe construir la convivencia. Por ello, y a la luz de las orientaciones del reciente magisterio de la Iglesia, sobre todo en la Constitución *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II, la Iglesia se considera obligada a estar presente, siempre en el ámbito de su misión propia, en este sector de la actividad del hombre actual que es la educación permanente.

Esta presencia eclesial puede admitir formas muy variadas y flexibles según las circunstancias, unas veces en forma de iniciativas educativas, otras veces en forma de enseñanza explícita de la fe, otras veces en forma de ejercicio de su magisterio.

Esperamos que en la futura Ley general de Educación sea expresamente reconocida esta presencia eclesial en forma más amplia y explícita de la aludida en el LB, II, 89.

N.º 87

a) *Crítica*

El planteamiento de la educación de adultos en este texto, y en general en el LB, tiende de modo predominante a suplir deficiencias de una formación básica en orden a una simple adaptación a la actual sociedad, o bien en orden a la adaptación exigida por los cambios tecnológicos previsibles en un futuro próximo, y principalmente en el marco de lo económico.

Estas miras son importantes y urgentes. Pero no son suficientes.

b) *Sugerencia*

Sea cual fuere el nivel cultural al que se pretenda llegar a través de las diversas iniciativas de educación de adultos—tanto si se trata de la alfabetiza-

ción como de la readaptación de los técnicos cualificados a las nuevas situaciones— es preciso proponerse, en la medida en que lo permitan los planes educativos, otras metas que deben ser consideradas de suma importancia para el desarrollo integral de la persona humana y para su equilibrio personal.

I. Nuevos objetivos

A) EDUCACIÓN PARA EL DIÁLOGO Y LA COOPERACIÓN

En una sociedad en transformación acelerada, la convivencia humana sólo es posible en la medida en que el diálogo y el respeto a la diversidad de pareceres, y experiencias, y actitudes generacionales sea aceptado y promovido por todos (cfr. Declaración de la Comisión Episcopal, IE, 88).

Este diálogo es auténtico si al mismo tiempo se expresa en forma de cooperación. Es necesario educar para la colaboración, para el trabajo en equipo, para la solidaridad.

B) EDUCAR LA CAPACIDAD CRÍTICA

Finalidad de la educación permanente es no sólo la adaptación a la sociedad actual, sino también el desarrollo de una capacidad crítica ante la sociedad actual y futura. Esta capacidad crítica debe ayudarle a descubrir:

— La insuficiencia de una cultura puramente técnica o determinada exclusivamente por factores económicos.

— El aspecto degradante de una sociedad dominada por el ideal de un simple bienestar cuantitativo.

— Los riesgos de una tecnocracia que pueda hacer al hombre esclavo de poderes, estructuras y relaciones jerárquicas que le son extrañas.

— Las posibilidades concretas de dar un acento humano y cristiano a la sociedad actual y futura.

C) EDUCAR PARA LA CREATIVIDAD

En el ámbito de la formación es preciso que los adultos lleguen no sólo a poseer una información sobre el saber que se les propone, sino que, sobre todo, sean capaces de resolver por sí mismos los problemas originados por las nuevas situaciones.

Sin estos objetivos educativos, el hombre, a pesar de su mejor preparación técnica, puede quedar re-

ducido a la condición de simple instrumento útil a los poderes económicos o políticos que dominan la actual sociedad.

En la Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza, tantas veces citada, se propone la doctrina que sirve de fundamento a estas preocupaciones:

«No se trata de hacer al hombre capaz de producir más o de consumir más. Se trata, sobre todo, de ayudarle a ser *más* hombre, más persona. Es fácil la tentación de no reconocer a la persona humana como valor fundamental en una sociedad en la que la búsqueda predominante del poseer se convierte en un obstáculo para el ser» (cfr. Pablo VI, *Populorum progressio* n. 19). (Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza, IE n. 9).

2. Una concepción pedagógica nueva

Las metas descritas suponen una concepción pedagógica distinta de la habitual. Algunos aspectos concretos de esta pedagogía serían:

1.º La participación del alumno en la organización del curso, elaboración de programas, etc.

2.º La relación maestro-alumno no ha de ser una relación vertical de autoridad, sino relación horizontal de cooperación.

3.º Enseñar a aprender por sí mismo.

No se trata tanto de nutrir la mente de información, sino de hacer al alumno capaz de adquirir por sí mismo el saber, de renovarse, de expresarse, etcétera (1).

4.º Renovación de los procedimientos didácticos.

Los métodos didácticos tradicionales se caracterizan por su tendencia libresca, separada de la vida concreta; por su tendencia individualista y por la atomización del saber en compartimientos independientes.

Los procedimientos didácticos en el futuro deben procurar un aprendizaje muy ceñido a la experiencia, a la acción, a la realidad concreta; han de procurar un equilibrio entre el esfuerzo individual y el

trabajo de grupo, entre los procesos de análisis y la síntesis.

Estos criterios educativos están presentes en los textos del LB dedicados a la enseñanza básica y media, universitaria, etc. Con mayor razón deben ser acentuados respecto a la formación de adultos.

Esta concepción pedagógica debe inspirarse en la concepción cristiana de la persona humana:

«El hombre no es verdaderamente hombre más que en la medida en que, dueño de sus acciones y juez de su valor, se hace él mismo autor de su progreso, según la naturaleza que le ha sido dada por su Creador y de la cual asume libremente las posibilidades y las exigencias» (Pablo VI, *Populorum progressio*).

3. Contenidos de la formación de adultos

Entre las finalidades fundamentales de la formación de adultos se deben incluir aquellos aspectos que tienden a capacitar a la persona para desempeñar su misión, según la vocación y aptitud de cada uno, en la comunidad familiar, en la convivencia cívica, en la comunidad de trabajo, etc. Para ello nos parece que se debe atender, entre otros aspectos, a los siguientes:

— La formación familiar: orientación sobre los problemas educativos en el ambiente familiar, otros problemas familiares.

— La formación cívica: información sobre los cauces concretos de participación activa como ciudadanos en diversos campos relativos a los problemas de la ciudad, del campo, de la profesión, etc. Información sobre los problemas más urgentes, sus causas y los caminos de solución.

— La formación sindical: cauces concretos de acción para hacer valer las justas reivindicaciones sociales, etc.

— La formación económica: información sobre problemas económicos, factores y causas de los mismos, consecuencias, vías de solución.

— La formación social:

a) Ética social; y

b) Descripción de los fenómenos sociales que permita al hombre situarse ante los problemas actuales, verbigracia, el urbanismo, la emigración, el conflicto de generaciones.

— El conocimiento de conjunto del sector laboral en el que cada uno trabaja, en sus aspectos cientí-

(1) Una aplicación práctica de estos criterios consiste en pasar del método «lecciones-ejercicios prácticos», o «lecciones-trabajos o prácticas dirigidas», al método de tres fases: 1) trabajo personal, 2) trabajo de grupo, 3) lección, información, coloquio. Este trabajo docente debe realizarse en el interior de una relación maestro-alumno de tipo permisivo, no-directivo, y al mismo tiempo de comprensión y aceptación de la persona.

ficos, técnicos, comerciales, para descubrir el sentido de la propia tarea en el interior de un plan más amplio.

— El conocimiento de la zona en que se vive, sus recursos y posibilidades, sus necesidades, etc.

N.º 90. INSTITUCIONES PARA LA FORMACION DE ADULTOS

Entre las entidades a quienes se debe estimular, ayudar y obligar a realizar programas para la formación de adultos hay que incluir las entidades educativas no estatales y las empresas. Esta sugerencia es consecuencia de la función subsidiaria del Estado: siendo ésta una necesidad de la sociedad, en la medida en que no surja la iniciativa de los individuos, asociaciones, entidades, etc., en esa medida puede y debe el Estado estimularles a realizar esta tarea.

Pero se ha de evitar, como ya se ha indicado respecto a otros niveles de educación, que el Estado intervenga de tal manera que la iniciativa no estatal quede anulada.

El apoyo y estímulo del Estado ha de consistir no sólo en dictar normas imperativas, sino, sobre todo, en ofrecer medios de financiación y ayudas de carácter técnico e información.

Función del Estado es también la de coordinar los diversos esfuerzos.

Para todo esto parece necesario, además de lo que ya se indica en el LB, II, 89 y 90, promover la creación de organismos o instituciones de carácter técnico que atiendan a las crecientes necesidades de la educación permanente (1).

(1) Se necesitan instituciones que atiendan, entre otras, a las siguientes necesidades:

— Documentación e información nacional e internacional sobre cuanto se está haciendo acerca de la formación de adultos, comunicación de experiencias, etc.

— Investigación sobre pedagogía de la formación de adultos en los diversos campos del saber, ambientes especiales, sexos...

— Formación de profesores, o personal responsable de la formación de adultos, monitores, etc.

— Material didáctico: medios audiovisuales, etc.

— Investigación de las necesidades de formación de adultos según sectores de la producción, de la cultura, según regiones.

— Orientación sobre puestos de trabajo a los que da acceso la formación de adultos.

— Coordinación de las iniciativas ya existentes y apoyo técnico y financiero de las mismas.

— Sistema de evaluación y control...

— Aspectos jurídicos y financieros: el problema del valor de los títulos, el derecho a permisos especiales de las empre-

XII. EDUCACION DE LA MUJER

En relación a la educación de la mujer, la declaración de la Comisión Episcopal ha manifestado ya los puntos de vista de la Iglesia.

Sin desconocer los laudables intentos expresados en el número 93 del LB, sobre una educación específica en favor de la mujer, será necesario tener en cuenta los criterios expresados repetidamente en el Consejo de Europa, sobre la conveniencia de igualar los horarios escolares para hombres y mujeres y de impartir una educación familiar para los dos sexos.

XIII. EDUCACION ESPECIAL

El principio de igualdad de oportunidades y el deficiente físico o mental

Los principios reconocidos y proclamados por el LB en las «Bases para una política educativa», en lo tocante a la educación en general, deben ser aplicados al campo de la educación especial.

Consecuentemente, el programa de acción educativa sobre la educación especial ha de incluir la creación de instituciones que atiendan al deficiente desde la edad preescolar hasta la iniciación profesional, y a lo largo de toda su vida, integrando un proceso educativo continuo que se adapte a las distintas etapas evolutivas del sujeto. Ese proceso tiene como meta última conseguir una incorporación progresiva, y tan plena como sea posible, del deficiente en el mundo social, y en un trabajo que le haga sentirse útil.

Teniendo en cuenta que la educación especial de los deficientes entraña particulares gastos, la sociedad debe procurar, a través de las necesarias prestaciones, que la educación de un hijo deficiente no resulte para los padres más gravosa que la de un hijo normal. El deficiente, cualquiera que sea el tipo y el grado de su deficiencia, tiene derecho —como el hombre normal— a la educación básica —según su capacidad— con carácter gratuito.

A estas observaciones se deben añadir las consideraciones expuestas por la Comisión Episcopal de Enseñanza, en su Declaración sobre la «Iglesia y la

sas, el salario de los que hacen cursos, la protección a los derechos de la mujer, etc.

La formación religiosa debe ser tenida en cuenta, de acuerdo con las circunstancias especiales.

enseñanza en España, hoy». En la futura Ley de Educación General de la Enseñanza se deben reconocer asimismo los derechos pastorales de la Iglesia en este campo.

La atención a todos los deficientes

Actualmente, según estimaciones autorizadas, sólo un 15 por 100 de los deficientes reciben atención educativa. Son muy escasos los servicios educativos preescolares (guarderías, jardines de infancia), así como las instituciones de iniciación y educación profesional. Estos dos momentos del proceso educativo, particularmente importantes como punto de partida y como término del mismo en orden a la integración útil del deficiente, deben ser cuidados por una política educativa integral.

Los criterios educativos

Es urgente revisar los criterios educativos vigentes en muchos centros de enseñanza. En este sentido un cierto control, inspección y asistencia técnica del Ministerio de Educación y Ciencia parece especialmente oportuno.

Si bien la programación de la educación especial implica objetivos educativos diversos para cada cla-

se de deficientes, procedimientos distintos, equipos técnicos apropiados, la coordinación con el sistema educativo regular ha de ser tal que, en lo posible, se logre evitar la discriminación del escolar especial, respecto de la educación ordinaria.

Certificado de estudios

Con este mismo criterio, al término de la educación especial básica, el deficiente ha de recibir un certificado que equivalga, a ciertos efectos, al actual Certificado de Estudios primarios. Dicho certificado constituiría una garantía, tanto para el propio sujeto, como para el empresario o patrono que le aceptara en un puesto de trabajo. Un cierto control o inspección del Ministerio sobre los centros de educación especial, es deseable.

Los inadaptados sociales.

En las bases para una política de la educación no debe faltar el propósito de revisar y perfeccionar la acción educativa con los inadaptados sociales. Se precisan servicios de más amplio radio de acción, con mejor coordinación entre sí, y con calidad pedagógica más elevada.

III. OBSERVACIONES SOBRE ALGUNOS PUNTOS DE LA PRIMERA PARTE DEL LIBRO BLANCO

La primera parte del LB ofrece un análisis de la situación actual de la enseñanza en España, que en conjunto parece objetivo. Hay, sin embargo, algunos puntos que reclaman un estudio más detenido. Otros son discutibles.

Nos permitimos hacer algunas observaciones sobre algunos de estos puntos con el deseo de que los propósitos de la segunda parte del LB se apoyen en una visión más completa de la realidad actual.

LB, I, número 22

El LB dice: «Aunque, en términos generales, el Centro no estatal ha de hacer frente a la amortización del capital invertido y cubrir los gastos de sostenimiento, y a pesar de que, en ciertos casos, el Centro, consciente de la responsabilidad social que le incumbe, fije precios menores a los gastos reales,

la tarifa es superior a las posibilidades económicas de muchas familias. La consecuencia lógica es que los centros no estatales han mostrado una clara tendencia a establecerse en zonas de mayor nivel económico.»

En el mismo sentido, en el LB, I, 156, se afirma: «La ubicación de los Centros de Enseñanza Media y Profesional privados ha respondido a la libre determinación de los empresarios; pero aun no siendo defendible el criterio desde el punto de vista social, sí es expresivo de la demanda real...»

OBSERVACIONES

En estos textos se considera que ha sido factor determinante de la ubicación de los centros la «capacidad de compra» de las familias, a cuyos hijos se destina la educación.

No se deja de reconocer también, en relación con esa capacidad económica de las familias de una determinada zona, el peso del coste real de la enseñanza. Así se da a entender en el LB, I, 138, y así se señala en el propio número 22 cuando se indican factores como «la amortización del capital invertido» y «los gastos de sostenimiento» y la superioridad de los «gastos reales» sobre las tarifas, en muchos casos.

Pero, de algún modo, se deja entrever una cierta inculpación al sentido social de quienes han tenido la iniciativa en la ubicación de los centros. Tal como están redactados estos textos, el lector fácilmente piensa en el afán de lucro de quienes han tenido la total responsabilidad de la ubicación de los centros.

Sobre esta insinuación quisiéramos hacer constar que, al menos respecto de los centros dependientes de la Iglesia, se puede afirmar que han pesado en la decisión otras razones superiores a las de índole económica:

1.^a Se han situado en zonas de mayor nivel intelectual, que se consideraban de mayor irradiación y eficiencia apostólica.

En principio no se puede negar la legitimidad de este planteamiento, el día en que se establecieron los centros actuales de la Iglesia: una estrategia pastoral reclama una mayor presencia de la Iglesia en aquellos sectores donde las posibilidades de irradiación del mensaje cristiano son mayores.

2.^a Han ido allí donde había una demanda real de cultura, que de hecho ha sido en esas zonas de nivel económico más alto.

3.^a Las exigencias de títulos académicos hacen más difícil decidirse a crear centros en zonas económicamente débiles: escasez de licenciados y retribución de los mismos, etc.

4.^a Por falta de una ayuda real del Estado a los centros no estatales, este tipo de institución educativa ha ido a donde podía subsistir.

5.^a Por último, no es inútil observar que frecuentemente colegios de Iglesia fundados en zonas populares de grandes núcleos urbanos han visto transformarse rápidamente el nivel de dichas zonas por el cambio social de estos años.

Del cuadro número 7 se deduce que los centros no estatales se encuentran también *en mayoría* en muchas provincias con renta inferior a la media nacional. Sobre 40 con renta inferior a la media nacional, hay 27 en las que el porcentaje de puestos escolares en Enseñanza Media no estatal supera al 50 por 100, y, de ellas, 13 sobrepasan el 60 por 100.

Suponemos que no se propone como programa para el futuro el hecho que se constata en el número 22: que en muchos centros los precios son menores que los gastos reales.

Cuando se trata de centros dirigidos por religiosos, hay un aspecto que les distingue de cualquier empresa económica y que no suele ser nunca reconocido cuando se lanza sobre ellos la acusación de afán de lucro: que los ingresos de tales centros no beneficia de modo individual a los religiosos, sino que se invierten totalmente, de un modo u otro, al servicio de la sociedad.

Estas observaciones no significan que los Centros educativos dependientes de la Iglesia no deban emprender radicales reformas en su orientación, según las exhortaciones y sugerencias de la reciente Declaración de la Comisión Episcopal de Enseñanza: *La*

Iglesia y la educación en España, hoy.

LB, I, 50

Un factor de importancia en los resultados desfavorables del primer Plan de Desarrollo respecto a la enseñanza primaria ha sido el hecho de que, mientras la iniciativa privada encontró apoyo importante por parte del Estado en cuanto a la enseñanza media y profesional, en cambio aquélla no encontró en las ayudas del plan de desarrollo, un apoyo similar para crear puestos de enseñanza primaria.

LB, I, 100

Hay que admitir como objetivos los defectos que se atribuyen a la enseñanza libre, pero aparece en el LB una contraposición excesiva entre la calidad de esta enseñanza «libre» y la enseñanza oficial y privada, que no es justa. En efecto, el reproche esencial de que, por no existir más control oficial que el del examen, «las enseñanzas están orientadas principalmente a la realización de las pruebas», ¿no tendría que ser aplicado a la inmensa mayoría de centros oficiales y privados? Así se deduce de los defectos que el propio LB observa en LB, I, 109, 111 y 112.

Mientras no se reforme de modo radical la calidad pedagógica del profesorado y la orientación formativa del sistema vigente, en los centros oficiales o privados, no es justo el desdén que se aprecia en el LB por la enseñanza «libre».

La ausencia de una «instrucción educativa» no puede atribuirse *únicamente* a los factores, por otra parte reales, que se señalan en este número: «El exceso de contenido de los planes en su conjunto y de cada asignatura en particular, en relación con el número de horas previstas para su desarrollo». Es necesario también señalar la falta de un profesorado entrenado en unos métodos de enseñanza más activos y más educativos. Con unos programas y unos horarios de trabajo más llevaderos continuaríamos sin realizar la dimensión educativa y formativa, si el profesorado continuara usando los mismos métodos, o unos métodos nuevos con la mentalidad magisterial, etc. Así lo confirma la experiencia a que alude el número 61 respecto a la enseñanza primaria: «La *escuela activa* es indudablemente más incómoda que la escuela memorística y libresca, y es aquí donde radica probablemente la principal causa de la resistencia que se observa en ciertos casos de innovación metodológica» (cfr. LB, I, 64).

Dice el LB que «en los centros dirigidos por religiosos, un gran porcentaje de los profesores está constituido por miembros de la propia institución, quienes no siempre son profesionales de la educación».

Respecto a esta aseveración opinamos:

1.^a Esta crítica quizá fuera más válida para decenios anteriores. Es grande hoy el número de títulos superiores adquiridos por los religiosos.

2.^a Cada Instituto docente organiza para sus miembros, o en colaboración con otras instituciones, numerosos cursos de tipo privado de perfeccionamiento profesional.

3.^a Es elevado el porcentaje de profesores de centros religiosos que asisten a los cursos de perfeccionamiento organizados por instituciones estatales.

4.^a Tiene indudables ventajas desde el punto de vista educativo el que un alto porcentaje de profesores sean miembros de la Institución responsable del centro educativo. Esto permite una mayor integración en equipo y el trabajo con sentido de unidad.

5.^a La expresión «profesionales de la educación» parece dar a entender que sólo son profesionales de la *educación*: a) los que poseyendo una titulación universitaria, b) transmiten una enseñanza. La noción de «educación» abarca muchos otros aspectos

del desarrollo integral de la personalidad del alumno, a los que muchas veces no atiende el «profesor» —aun cuando tenga cualificación universitaria— y a los que sí presta atención un número considerable de religiosos, y no de una manera esporádica, sino con una permanencia y dedicación digna de ser estimada.

Los Institutos religiosos educadores seleccionan y forman a sus miembros en virtud de una *vocación* que el propio Instituto controla; vocación que constituye una *profesionalidad* de valores superiores a los que pueden constituir un simple medio de vida. No negamos casos y abusos, ni la necesidad de realizar una profunda renovación, pero no se puede desconocer que, en general, los religiosos consagrados a la educación reciben del Instituto una preparación para realizar la tarea educativa con dedicación plena y con una responsabilidad honda.

Por otra parte, la Comisión Episcopal ha recordado que: «La Iglesia no considera que la vida consagrada sea por sí misma un título de competencia profesional, pero sí confía en que la vida religiosa constituirá una urgencia mayor, de espíritu de servicio desinteresado a las personas y de superación profesional y pedagógica (IE, núm. 49).

En los centros no estatales reconocidos, de religiosos, contra lo que deja entender este número del LB, la selección del profesorado se hace con criterios muy realistas, por las razones siguientes:

1.^a Lo exige el prestigio del centro.

2.^a Lo permite su libertad para prescindir del profesorado menos apto. No hay puestos vitalicios.

3.^a Se requiere vocación verdadera, firme y sacrificada, y en breve se demuestra la ineptitud.

4.^a Además ¿no tiende el LB, aunque timidamente, a adoptar los medios de selección de los centros no estatales?

No se examina el problema del carácter vitalicio de las cátedras en sus aspectos positivos y negativos, ni el del absentismo de catedráticos respecto a sus cátedras.

«Los fracasos masivos son una acusación contra el sistema de enseñanza.»

Parte de estos «fracasos masivos» no son atribuibles a deficiencias personales de profesores que, sin duda, se podrán corregir con otro sistema de selección del profesorado y de control y valoración de su tarea docente.

(¿No existe una excesiva desigualdad entre los sistemas de control e inspección previstos para la enseñanza básica o primaria, e incluso para la enseñanza media, y el sistema de evaluación de la actividad que realiza el catedrático universitario? Ciertas reivindicaciones estudiantiles deberían ser motivo de reflexión al respecto.)

LB, I, 318

Se echa de menos un análisis a fondo sobre el contenido y los métodos de enseñanza de instituciones españolas en el extranjero, incluidas las no estatales.

LB, I, 330

Estamos de acuerdo con que el sistema residencial no es el ideal, ya que la acción de la familia es insustituible, pero la razón de que «sólo es elogiable cuando responden a una organización pedagógicamente muy meditada» es válida para todas las otras formas de enseñanza.

Sin el sistema residencial muchos jóvenes de ambientes rurales hubieran carecido de posibilidades de educarse, ya que como dice el LB los centros están localizados preferentemente en grandes ciudades.

Si los internados están organizados con estructuras «cuasi-familiares», es decir, de número reducido y ambiente adecuado, pueden albergar a niños de edades inferiores.

LB, I, 333

En este número se señalan causas inmediatas de las discriminaciones, pero no se analizan otras más profundas. A este respecto aclaramos:

1.º Que la causa última, la raíz real, de la discriminación, es el trato *privilegiado* que recibe la enseñanza estatal subvencionada por el erario público—que es de todos los ciudadanos y para todos—(cfr. Concilio Vaticano II, *Gravissimum educationis* núm. 6, y la reciente Declaración de la

Comisión Episcopal de Enseñanza IE, núms. 90, 91, 94 y 95).

2.º Que la solución no es que una de las dos formas de enseñanza desaparezca, como muchos al leer este número 333 entenderán que debería suceder con la enseñanza privada, sino que se ayude a los dos sistemas justamente hasta poner sus centros en igualdad de condiciones económicas para las familias.

3.º Que la clase social a que pertenece el número más elevado de alumnos de los centros de enseñanza privada pertenece a la clase media. En el estudio científico *La Formación Religiosa en los Colegios de la Iglesia*, realizado por el Instituto de Sociología y pastoral aplicada (ISPA), por encargo de la FERE, se concluye: «Si deseamos, pues, dedicar un calificativo clasista a la enseñanza de la Iglesia en los Colegios de bachillerato general, podríamos decir que en la actualidad más del 70 por 100 del alumnado se encuentra situado, por razón de sus ingresos familiares, en la clase media media, media baja y obrera. Más inclinados a la primera que a la última» (página 121).

LB, I, 334

Sobre la solución insinuada en este número (—arbitrar medios «que impidan la inflexibilidad que perjudica a los becarios»—), nos preguntamos:

1.º ¿No sería más justo que se aplicara el artículo V del Fuero de los Españoles?: «todos los españoles tienen derecho a recibir una educación e instrucción y el deber de adquirirlas».

2.º ¿No sería más justa la igualdad de oportunidades que estableciera para todos, *becarios y no becarios*, topes de continuación en los estudios en cuanto no cumplieran con el deber de adquirir la educación y la instrucción?

Esto, sobre todo, parece digno de ser tenido en cuenta cuando se trata de la enseñanza universitaria, que según el propio LB «el contribuyente financia con la casi totalidad de su coste al estudiante universitario, simplemente por el hecho de serlo y sin que ofrezcan las debidas garantías de que los recursos serán debidamente utilizados» (LB, I, 187).

N. B.—No encontramos en el LB un estudio crítico profundo sobre el problema de las *vacaciones* en relación con el horario laboral del resto de la población activa del país.

ANEXO I

EDUCACION GENERAL BASICA

La Federación Católica de los Maestros españoles propone esta redacción del núm. 23 en su segunda parte, que la Comisión Episcopal considera digna de ser tenida en cuenta:

«A los maestros de Enseñanza Primaria les corresponde impartir la Educación General Básica en sus dos etapas. Dadas las exigencias crecientes de la educación, de acuerdo con lo establecido en el número 91 sobre Perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, se organizarán cursos especiales de Actualización de conocimientos y de Orientación sobre los métodos y técnicas modernas para los maestros en ejercicio, así como para que adquieran las especializaciones que se consideren precisas, sin perjuicio de que, donde sea posible y conveniente, se puedan encomendar también a quienes posean titulación académica superior y la aptitud pedagógica conveniente.»

Esta propuesta parece más coherente con la futura promoción del Magisterio español a niveles universitarios. De lo contrario, parece que se daría el contrasentido de que por una parte se eleva el nivel cultural de los maestros y por otra se limita su actividad en el campo en el que, hasta el presente, ha ejercido una plena responsabilidad educativa.

Al hablar de licenciados con certificado de aptitud pedagógica, se debe precisar que se trata de los graduados a los que se refiere la nota del LB, II, 51.

Es fundamental acentuar la necesidad de interrelación entre los profesores, a fin de evitar la dispersión del alumno.

Asimismo, y a título de colaboración, la Comisión Episcopal se permite incorporar al texto esta propuesta de uno de sus organismos asesores:

Plan de formación del profesorado de educación preescolar y de educación general básica

(núm. 23 de la II parte)

En el número 23 de la segunda parte, que se refiere al profesorado de educación preescolar y educación general básica, se dice que dicho profesorado «deberá poseer una formación de nivel superior con las debidas especializaciones que correspondan a cada etapa de ese período y a las necesarias especificaciones del segundo de ellos».

Aunque no se determina ni en sus líneas fundamentales cuál haya de ser ese plan de formación del profesorado, es evidente que habrá de elaborarse uno que cumpla las exigencias de «nivel superior» y proporcione las correspondientes especializaciones. El actual plan de estudios del Magisterio, sobre todo tal como ha quedado en su aplicación concreta, que no responde a lo establecido en la Ley, no parece pueda ser suficiente sin una adecuada acomodación y sin subsanar los fallos de contenido y de método que se le atribuyen en la primera parte (núms. 71-76) del LB.

Nos parece que las líneas generales de ese plan podrían ser las siguientes:

A. Comprendería dos cursos básicos comunes y un tercer curso en el que se conjugarían la práctica y la especialización.

B. Los cursos básicos se dedicarían a desarrollar ampliamente el contenido de las materias fundamentales de las ciencias de la educación. En la dimensión práctica de la didáctica se dedicaría especial atención a las didácticas de base: lectura, escritura, cálculo..., con las prácticas correspondientes. Las didácticas especiales o de asignaturas ocuparían el lugar que debe corresponderles en un plan armónico de estudios pedagógicos.

C. En el tercer curso habría una diversificación en función de las especializaciones que se requieren para cubrir las necesidades de la educación preescolar y general básica. Estas especializaciones podrían ser las siguientes:

a. Educación preescolar.

b. Educación general básica (primera etapa).

c. Educación general básica (segunda etapa), con las siguientes especificaciones: profesor de letras, profesor de ciencias, profesor de religión, profesor de idiomas, profesor de enseñanzas artístico-manuales.

d. Educación especial (pedagogía terapéutica).

e. Educación de adultos.

f. Organización y administración escolar.

En este tercer curso se desarrollarían ampliamente la problemática y la metodología de la respectiva especialización. En el caso de las especializaciones de la segunda etapa de la educación general básica, debería desarrollarse el contenido de las materias correspondientes.

Ocuparían lugar muy destacado en este curso las *prácticas* realizadas en centros de enseñanzas correspondientes a cada especialización.

Los derechos económicos a los que se refiere la ley podrían consistir en una gratificación con el compromiso por parte del maestro de dedicación a la enseñanza por un período mínimo determinado.

D. La formación de este profesorado creemos que habría de realizarse en centros específicos, como la Escuela Normal, si bien elevando las actuales Escuelas Normales a nivel superior e integrándolas de algún modo en la Universidad.

El curso de especialización se haría en conexión con las instituciones correspondientes a la especialización.

E. La formación pedagógica de quienes, tras el primer ciclo universitario, hayan de dedicarse a la enseñanza en la segunda etapa de la educación general básica, según se prevé en el párrafo número 51, tiene que realizarse por el momento también en las Escuelas Normales, con el fin de unificar de algún modo la formación de quienes han de incidir en un mismo sector educativo.

F. En el Plan de Estudios de la Universidad deberá preverse la posibilidad de paso de la carrera del Magisterio a los ciclos superiores de la enseñanza universitaria.

G. Por supuesto que no bastará con elaborar un plan de formación del profesorado. Las Escuelas Normales deberán renovar su estructura orgánica y también su sistema docente para cumplir debidamente su función y contribuir a la renovación de toda la enseñanza propugnada en todo momento por el LB.

ANEXO II

FORMACION PROFESIONAL

En orden a la futura política educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, queremos llamar la atención sobre algunas cuestiones planteadas por la lectura de los textos que el LB dedica a la formación profesional. Al mismo tiempo, ofrecemos unas líneas generales para una posible programación de esta enseñanza.

Es fácil advertir que en algunas de estas cuestiones se tocan derechos de las personas, cuya garantía, en el terreno de lo concreto, debe ser técnicamente efectiva.

(I) CUESTIONES A PRECISAR

Núm. 19. En la educación general básica, LB, II, 19, II—a, p. 212

Se desea una mayor precisión:

—¿Cuál será, en el contexto, el sentido de «*actividades prácticas*»?

Parece que deben interpretarse en el sentido más amplio que lo profesional obrero, de acuerdo con el LB, 19, II, que excluye la especialización académica y profesional en este período. La «*ulterior formación profesional de los jóvenes*» ¿incluye también la formación profesional obrera?

Núm. 82. Cuando no se ofrece a los trabajadores oportunidades...

Si los cursos de formación profesional en servicio están en función de los condicionantes que señala este número ¿podrían hacer esta formación profesional todos o sólo algunos de los que estén en esa situación? En ese caso ¿cómo acceder a la formación profesional de nivel medio, si por no darse los condicionantes indicados, no se dieran tampoco los cursos?

VALOR ACADÉMICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Nótese, que tanto del LB, II, 81 como 82 se deduce la posibilidad de «*proseguir*» o «*reincorporarse*» a los estudios del Bachillerato. Pero el número 82 precisa que la reincorporación sólo podrá efectuarse después de haber recibido la formación de iniciación profesional en servicio. ¿A qué alumnos se refiere cada número? ¿Cómo hacer esta incorporación? ¿Existe algún valor académico, en virtud del cual estos alumnos puedan «*reincorporarse*» a segundo o tercer curso de Bachillerato, o necesariamente habrán de comenzar por el primero? No hay que olvidar que en la Ley de Formación Profesional Industrial los estudios de oficialía, son convalidables por los del Bachillerato Elemental, y tanto éstos como los de Maestría, permiten, con alguna variante, el acceso a las escuelas de ingeniería técnica, y, a través de ellas, a la ingeniería superior, sin necesidad de hacer el Bachillerato tradicional.

a) *En el nivel medio*

Vistos los dos caminos de acceso anteriormente citados, se deduce claramente que, en el primer caso—acceso desde el Bachillerato—el valor académico lo da el Bachillerato mismo, pero no la formación profesional.

En el segundo caso—acceso por iniciación más servicio—no aparece dicho valor académico; sino tan sólo las posibilidades laborales.

No encontramos en el texto el paso de la formación profesional de nivel medio al superior, sino a través de los tres cursos de facultad.

b) *En el nivel superior* (Formación profesional a nivel Superior)

Desde el punto de vista académico-docente (títulos), sólo capacitaría para «Auxiliares de Orientación Profesional» en la educación general básica, pues las demás salidas parecen también exclusivamente laborales (véase nota 1 al número 51, página 222).

Otro punto que necesita aclaración es el relativo a las *titulaciones*. En el LB aparecen las siguientes:

1. Educación general básica: Diploma.
2. Bachillerato: Título de Bachiller.
3. Formación Profesional de nivel Medio: Título de especialidad cursada.
4. Formación Profesional de nivel Superior: Título de la especialidad cursada (LB, II, núms. 109-110). «Al término de los cursillos (de uno a dos semestres), título de graduado o diplomado en los respectivos estudios (pág. 222, núm. 51).»

Sigue existiendo la duda sobre la categoría y validez de estos títulos. Por lo que respecta al aludido en el número 51 no aparece claro si el título de graduado corresponde a los estudios de formación profesional, o por el contrario, se limitan éstos al título de diplomado. (Aclarar este concepto.) (LB, II, número 51 y ss).

(II) POSIBLE PROGRAMACION NUEVA DE LA FORMACION PROFESIONAL. DISTINCION PREVIA

En el LB la denominación *formación profesional* adquiere diversos significados, según los párrafos. En unos significa más bien orientación vocacional; en

otros formación para las profesiones en general; en algunos formación profesional acelerada e intensiva. Por eso creemos necesario precisar los términos antes de hacer una programación.

A) Adiestramiento profesional (formación rápida)

Para los que, obligados por las circunstancias—*nunca por la Ley*—han de derivar al trabajo, pasado un período de formación: general básica, Bachillerato unificado polivalente o primer ciclo universitario.

B) Formación profesional propiamente dicha

Entroncada en el sistema general de formación: básica, Bachillerato unificado polivalente o niveles universitarios.

A. Adiestramiento profesional

1. OBJETIVO

Al final de cada periodo educativo, básico, bachillerato y primer ciclo universitario, un buen porcentaje de alumnos derivará al trabajo remunerado por diversos motivos (insistimos en que en ningún caso debe marginarlos la Ley). Para ellos prevé el LB de la educación unos periodos de adiestramiento profesional.

2. NIVELES

a) *Iniciación*

La realidad actual constata que, acabada la enseñanza elemental, y en muchos casos sin acabar, un porcentaje elevado de muchachos—actualmente en torno al 60 por 100—se lanzan a la vida y se enrolan en un trabajo a merced de la suerte. Para este sector—que debe tender a reducirse al mínimo—es perfectamente válido cuanto a este respecto indica el LB núms. 80 y siguientes, pág. 230 y siguientes.

Será una preparación rápida y tan especializada como diversa sea la demanda de empleo.

El Centro que la imparta debería conceder un certificado de aptitud profesional exigible para el ingreso en el trabajo.

b) *Nivel medio*

Los alumnos que al finalizar el Bachillerato, por razones obvias deban integrarse al trabajo, podrán hacer los cursos de entrenamiento profesional de este nivel (cfr. LB núm. 83, pág. 231), en Centros de formación profesional o Centros capacitados para ello.

c) *Nivel superior*

(Que cae fuera del ámbito de los actuales Centros de formación profesional.)

3. POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN: FORMACIÓN EN SERVICIO

Siguiendo la línea ideal del LB: «Para no cerrarle al joven las puertas o no disminuirle su futura movilidad socio-económica, después de la «preparación rápida especializada» y su inserción social en el mundo laboral, se le podrá dar la formación en servicio, que podría tener dos vertientes:

a) Una preparación técnica específica que le capacite para acceder al nivel medio.

b) Dar en horas compatibles con el trabajo el contenido del Bachillerato, de modalidad técnico-profesional, con validez académica, a los que hicieron el grado de iniciación de manera que puedan hacer el bachillerato sin necesidad de abandonar el trabajo.

4. CENTROS

Este adiestramiento profesional y la formación en servicio se podrían dar en todos los centros de formación profesional o centros capacitados para ello. El período de entrenamiento de nivel medio, en los centros que actualmente tiene el nivel de maestría.

B. Formación profesional propiamente dicha

Además de la preparación profesional rápida y aun la formación en servicio que los centros de formación profesional pueden dar a ese sector de jóvenes, que por mil razones abandonan el sistema educativo regular en distintos niveles, para dedicarse al trabajo, estos centros—hoy más de 500, con 130.000 alumnos escolarizados oficialmente—pueden impartir dentro de las modalidades profesionales educación regular.

1. EN LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

Consideramos válido cuanto se indica en el LB número 19, ii, f, pág. 213.

2. EN EL BACHILLERATO UNIFICADO POLIVALENTE

Dado su contenido:

a) Núcleo fundamental de materias comunes.

b) Materias opcionales.

c) Materias prácticas (industria, agricultura, comercio, administración...).

En nuestro caso de formación profesional

a) Se daría el núcleo fundamental de materias comunes.

b) Las materias opcionales serían ciencias aplicadas, tecnologías y dibujo técnico.

c) Las prácticas serían las correspondientes a las disponibilidades de cada centro: industrial, administrativo, etc.

En esta programación se ha de tener en cuenta:

1. No caer en un plan de estudios exhaustivo que pretenda almacenar todos los conocimientos.

2. Elaborar un plan en el que se seleccionen los contenidos en función de lo que se juzgue con mayor «energía formativa».

3. Tender siempre a una «flexibilidad del sistema educativo» que permita acomodar el contenido de los matices y exigencias sociales, locales, etc., siempre «que garantice la coherencia horizontal de los programas» y se tenga en cuenta la misma coherencia vertical con vistas a poder llegar al final del período educativo.

a) *Modalidades*

Admitida la polivalencia del bachillerato, las diversas modalidades de la formación profesional serían otras tantas valencias del mismo.

Según esto, los centros actuales de formación profesional podrían dar especialmente:

1. Bachillerato de modalidad técnica industrial (en todas sus ramas, incluidas las industriales aplicadas a la agricultura y pesca).

2. Bachillerato de modalidad técnico-administrativa.

3. Bachillerato de modalidad técnico comercial.

4. Bachillerato de modalidad servicios, pero sin excluir de los centros actuales de formación profesional la posibilidad de dar otras modalidades de Bachillerato.

b) *Titulos*

La formación profesional considerada así como una valencia del Bachillerato unificado, dará a sus alumnos el título único e indiferenciado de Bachiller. Además se les podría conceder «diploma» de la modalidad cursada, a efectos laborales.

c) *Salidas*

Acabado el Bachillerato unificado de modalidad técnica —industrial, comercial, administrativa, etc.— el alumno podría seguir:

1. Al curso de orientación general.
2. Al curso de orientación técnica (prepolitécnico).
3. Al curso rápido de preparación profesional.

3. EL CURSO DE ORIENTACIÓN TÉCNICA (prepolitécnico)

El LB (núm. 67, pág. 226), dice: «El acceso a institutos politécnicos desde el Bachillerato, se efectuará mediante un curso de orientación técnica...» Al igual que el curso de orientación se puede dar en

los Institutos y Centros de Enseñanza Media, en los Centros de Formación Profesional se podría dar el curso de orientación técnica.

4. LA ALTA CUALIFICACIÓN O TÉCNICO

a) *Necesidad de este grado*

Acabado el Bachillerato, quienes sigan la línea de educación regular, la primera etapa supone cuatro años. Esto tiene serios inconvenientes para un gran sector que necesita ir escalando gradualmente particularmente en la línea técnica.

Hecho el curso de orientación y otro curso de especialidad técnica, tendríamos un grado intermedio entre el bachiller y el ingeniero técnico, que podría denominarse «técnico», o mando intermedio.

b) Desde este grado podría volver a integrarse en el segundo curso básico de ingeniería técnica, o bien integrarse al trabajo, si lo prefiere, como lo hace hoy el maestro industrial.

N. B.—Convendría coordinar los datos del «Libro Blanco» con los referentes a enseñanza en la Ley del Plan de Desarrollo Económico y Social. Los datos más interesantes respecto a financiación de estudios, concesión de becas para centros privados, perfeccionamiento del régimen actual de subvenciones, etc., están contenidos principalmente en la página 34 del volumen primero del libro que contiene la Ley del Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social.

INSTITUTO DE ESTUDIOS POLITICOS

SUMARIO PREÁMBULO.—EDUCACIÓN PREESCOLAR.—EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.—LA ENSEÑANZA MEDIA, BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE.—EDUCACIÓN SUPERIOR.—INSTITUTOS POLITÉCNICOS SUPERIORES.—EDUCACIÓN DE LA MUJER.—EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR.—EDUCACIÓN ESPECIAL.—ENSEÑANZA NO ESTATAL.—CENTROS DOCENTES NO CONSIDERADOS.—ANEXO.—ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

PREÁMBULO

ES incuestionable la importancia primaria y básica del sistema educativo en y para el desarrollo integral del país. También es obvio que este sistema educativo ha de estar presidido e informado por los valores permanentes, tanto universales como nacionales. Importa fundamentalmente el hombre, la persona en cuanto tal, pero al mismo tiempo importa este hombre en cuanto miembro del mundo de su tiempo y de una determinada y concreta comunidad civil, en la que está integrado y de la que ha de recibir en este orden cuanto necesita para poder servirla convenientemente.

El sistema educativo—sobre todo en una etapa histórica de la máxima aceleración en sus mutaciones—ha de actuar permanentemente sobre los elementos individuales y sobre la colectividad, sincronizado con lo sustantivo e inalterable y con los cambios y transformaciones de la realidad cultural, científica, técnica, económica y sociopolítica.

También ha de ser básicamente unitario a todos los niveles de su escala y abierto a las exigencias opcionales concretas del individuo y a las urgencias y necesidades de la sociedad.

Por ser la educación y la enseñanza una exigencia natural, que comporta en la persona un manifiesto derecho a la misma, la socialización o democratización de la misma sobre la base de una real igualdad de oportunidades y medios, la facilitación del ejercicio efectivo de este derecho es hoy un imperativo primario, prioritario, indeclinable y ha de figurar en la primera línea de los objetivos de cualquier sistema político. Es ya axiomática y terminante,

tanto para el Estado como para la sociedad, que dicha democratización, sobre el supuesto de la citada igualdad de oportunidades y, por tanto, en la disponibilidad de medios y opciones de conformidad con las facultades del individuo, se corresponde con las más reales urgencias del bien común.

De todo esto, y sin detrimento de los derechos que corresponden a la persona y a las entidades sociales, lícita y legítimamente constituidas, dimanar unas bien claramente determinadas obligaciones para la autoridad, a las que son correlativamente subsiguientes un conjunto de funciones y derechos propios de los órganos rectores del Estado.

El sistema educativo así estimado y concebido, dentro de un proceso histórico social como el que actualmente impulsa, condiciona y conforma la conciencia personal y la opinión colectiva, demanda inexcusablemente una planificación a la vez global y particularizada, dotada de una virtualidad inmanente a sus propios planteamientos y dispositivos para su acomodación constante, nada traumática, a las demandas de la realidad y a la transformación activa de ésta, cuando deba ser promovida o corregida en sus estructuras o en sus manifestaciones concretas.

Que el sistema hasta ahora vigente en España carece en gran parte de estas condiciones y virtualidades es un hecho, cuya comprobación no comporta la menor dificultad.

El LB es, a este respecto, un documento fehaciente y absolutamente convincente, sin que su análisis y su crítica de nuestro montaje educativo suponga la devaluación del gigantesco esfuerzo realizado en España en este campo durante las últimas décadas.

Sin los resultados positivos de ese esfuerzo no sería posible acometer la empresa con la que se enfrenta ahora el Ministerio de Educación y Ciencia. No sería justo, y este criterio late en el fondo de todo el LB, que en la planificación que ahora se tiene en estudio y que ha de llevarse a cabo se parta de cero.

Tampoco conduciría a nada eficaz hacerse aquí cuestión de si fue o no posible, de si fue o no viable hasta el presente otra política educativa. Lo que importa es que es necesario un gran giro en esta política y que el Ministerio de Educación y Ciencia se dispone a resolver tan sustantivo problema, de cuyo carácter prioritario no cabe la menor duda.

Las directrices generales y los principios básicos que informan la nueva planificación, así como las metas y objetivos cuya consecución se busca alcanzar, no sólo son fundamentalmente correctos, sino los obligados.

Con el exclusivo afán de cooperar en la trascendental tarea que el Ministerio de Educación y Ciencia se propone al plantear la necesaria revisión y la nueva configuración de todo el sistema educativo español, de las que el primer paso—cual es la publicación del LB—merece ya el sincero elogio de cuantos sienten la más mínima preocupación por el problema, se redactan las consideraciones que siguen, inspiradas en la firme creencia de que, tanto cuando se recogen coincidencias de criterios como cuando se formulan interrogantes o análisis críticos sobre ciertos puntos o bases, se intenta exclusivamente propiciar y colaborar en la mayor eficacia de la esperanzadora empresa que se acomete.

Al margen de los problemas de carácter técnico, es manifiesto que en el terreno de la enseñanza—y señaladamente en el de la universitaria—se registran desajustes y graves cuestiones de índole política. Están en la conciencia de todos y, por tanto, parece procedente señalar que también esta problemática debe ser abordada en toda su extensión, profundidad y matizaciones. Sus raíces son, evidentemente, políticas e ideológicas. Al mismo tiempo se debe tomar constancia de que, sin negar la acción de las minorías subversivas, la realidad de los hechos demuestra que la disconformidad juvenil dista mucho de ser exclusivamente minoritaria.

Con esta apreciación son perfectamente coincidentes los certeros juicios del ministro de Educación y Ciencia: «Entiendo a nuestra juventud—decía— y creo reconocer que en el fondo de gran parte de sus problemas existe un común denominador, al que me atrevería a llamar la inexorable exi-

gencia de autenticidad. Cualquiera que sea el color político de los estudiantes existe en todos ellos el repudio a la hipocresía, a la desviación entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que se les predica y el ejemplo que se les da. Esta disociación no es ya un problema exclusivamente universitario. Frecuentemente comienza en la familia y sigue en la empresa y en la sociedad entera.» Podría estimarse que hubiera sido conveniente que también el LB, aun supuesto su carácter rigurosamente técnico, se hubiera hecho eco de este problema de fondo, por cuanto la solución del mismo es uno de los soportes que necesitará la reforma de la enseñanza, si bien ha de establecerse que, por la naturaleza de sus causas y la complejidad y amplitud de sus facetas, dicha solución es una tarea que no cabe encomendarla y exigirla exclusivamente a un departamento, sino a la totalidad. Más aún, ni siquiera incumbe solamente al Gobierno y a las instituciones políticas. Ella obliga con igual apremio al conjunto de las entidades sociales del país.

Por razón de método se ha preferido al redactar este informe ceñirse especialmente a la consideración de lo que en la segunda parte del libro se denominan «Bases para una política educativa», teniendo muy presentes en el análisis de cada uno de los apartados relativos a cada una de las etapas o ciclos educativos las apreciaciones y criterios que, bajo los títulos «Factores condicionantes» y «Principios generales», se recogen desde la base I a la XIV. Estos apartados concretos son los siguientes:

- Preámbulo.
- Educación preescolar.
- Educación general básica.
- Enseñanza media. Bachillerato unificado y polivalente.
- Educación superior.
- Institutos Politécnicos Superiores.
- Investigación.
- Formación profesional. Educación extraescolar. Enseñanzas de hogar y educación de la mujer.
- Educación especial.
- Enseñanza no estatal.
- Centros docentes no considerados.
- Administración de la educación.

EDUCACION PREESCOLAR

La mayor parte de los males de que adolece la enseñanza es indudable que se encuentra en la enseñanza primaria, por su carácter básico y funda-

mental, y de este nivel de la enseñanza la educación preescolar viene a ser como el prólogo de un libro cuando iniciamos su lectura, según quien lo haga y la sugestividad con que nos ofrezca el contenido, quedamos invitados a continuar o marchamos a saltos buscando lo que no ha sabido ofrecernos, o lo dejamos, temerosos de que lo que siga sea todavía peor. Es indudable que la edad en que incide este tipo de enseñanzas, los dos a seis años, es sumamente condicionante para despertar en el niño la afición al descubrimiento de su mundo y el de los demás a través de la observación, el juego y el estudio. Es el niño el elemento básico de la humanidad futura, y, por ser en esta edad preescolar la etapa de la vida donde se concentran las mayores posibilidades del hombre, la sociedad está obligada a considerarlo con la mayor atención, y cuenta entre sus derechos el de educarse en aquellos centros que le aseguren una normal adaptación a la comunidad y una adecuada orientación de todas sus posibilidades, aquellas que le proporcionen el grado de madurez que necesita para integrarse en la sociedad.

Ni podría ni debía faltar la alusión que hace el LB de este período educacional, y aunque las cifras que da en la primera parte no sean reales, porque, por una parte, hay muchas instituciones privadas, sobre todo en las grandes ciudades, que tienen guarderías y jardines de infancia no censados, y, por otra, existen guarderías que acogen a niños que deberían estar censados en la Primaria, niños de seis a siete años, los cuales, dada la escasez que existe de escuelas primarias en las barriadas populares donde están enclavadas las guarderías, para que esos niños no se queden en la calle, o solos en casa, porque la madre esté obligada a salir para trabajar, las organizaciones que regentan dichas guarderías se comprometen a seguir cuidando de ellos, pese a que debían estar ya en la escuela primaria.

Esta es una consideración previa, pero la problemática de la educación preescolar se centra sobre otros aspectos.

1.º La escasez de centros de educación preescolar existentes por el rápido aumento de mujeres que no abandonan su trabajo al casarse y ser cada día más las que se incorporan al trabajo, no sólo de las clases más humildes, sino de la clase media en igual cuantía y aun algunas de las clases elevadas. Tanta atención merecen las de clase media como las de la clase obrera, aunque el LB, como tantos otros cauces de expresión y decisión de los poderes públicos, las omite, cuando tienen, como todos sabemos, tan-

tos y tan graves problemas con sus hijos menores como cualquier obrera. Habrá, pues, que arbitrar un orden de preferencia para la admisión en los centros, un criterio más humano que el simplista de la clase social, como pudiera ser: hijos de madre trabajadora, hijos de madre viuda, con marido impedido y soltera, hijos de familia numerosa, etc.

2.º ¿Cuenta el Estado con los suficientes millones para abordar la situación de este nivel educativo y prevé su aumento por la paulatina evolución apuntada?

3.º El aspecto esencial a tener en cuenta para la educación preescolar es ofrecer al niño un ambiente familiar-escolar y comunitario, dotado de los necesarios medios y del personal expresamente preparado. A este respecto entendemos que la responsabilidad de los padres y el personal adecuado necesita la lógica preparación. Esto ya se recoge en los puntos 17 y 18 (pág. 211), pero de forma ambigua, por lo que debe ser redactado con mayor claridad, subrayando la necesaria formación de las madres, puesto que les compete especialmente tal responsabilidad y no pueden inhibirse de ella, pero igualmente la de los padres, ya que cabe la pregunta de si actualmente la vida de los niños en nuestros hogares se desenvuelve dentro de la afectividad constructiva necesaria. Parece, en principio, que se está dando paso a una sociedad paterna y materna, tremendamente egoísta, donde cada uno, el padre en la madre, y ambos en la institución de enseñanza que acoge al niño, se desentienden de sus responsabilidades. En realidad las horas del niño en el hogar son las que éste necesita más para su equilibrio psíquico, y el centro o institución debe ser solamente el complemento del hogar, no debiendo en ningún momento recaer exclusivamente en los maestros la formación integral del niño. Por todo esto los Clubs de Padres a que alude el LB deben ser auténticas escuelas de padres. El ideal sería que el niño no tuviese que ir a la Escuela Maternal, sino que su incorporación se hiciese al parvulario a los cuatro años, porque antes el mejor medio educativo y profiláctico es el propio hogar, donde hay unos padres totalmente responsables. Solamente por necesidad económica se deben ver la madre y el padre obligados a dejar al niño en manos de otras personas, o por motivos sociológicos; en cuanto a la madre, por ejemplo, una fuerte vocación profesional. Sólo así, y como mal menor, se pueden aceptar las escuelas maternas. Debe evitarse, por tanto, la proliferación inmotivada y sin planificar de este tipo

de centros, y es sumamente importante el estudio de su emplazamiento con dos fines: el primordial, el de su auténtica necesidad social, y otro secundario, el de evitar los largos desplazamientos, que cansan al niño y son una pérdida de tiempo para la madre, padre o familiar que tiene que llevarles.

También es necesario tener en cuenta el número de niños acogidos en el centro por cada maestra educadora, que debe ser de un máximo de 20 en las escuelas maternas, o de 30 para los parvularios. En ningún modo se puede hacer de estos centros, como en muchos casos está ocurriendo, «un almacén de niños».

En cuanto al personal docente, recoge el LB que proporcionará los maestros especializados. Es muy importante que, junto a estos maestros especializados el centro cuente con enfermeras especialistas y con la visita periódica y continuada del médico puericultor. Es obvia, por todo ello, la necesidad de coordinación entre el Ministerio de la Gobernación (Dirección General de Sanidad) con el de Educación y Ciencia (Comisaría de Protección Escolar), con el fin de habilitar los medios precisos en cuanto a profilaxis y para proveer los transportes necesarios y comedores debidamente acondicionados, hasta con sala de descanso para los niños.

4.º Hay otro aspecto que no roza el LB y debe plantearse el Ministerio de Educación y Ciencia: el problema de las *vacaciones escolares* en este tipo de niños, e igualmente para los primeros años de la enseñanza primaria. Si como común denominador se ha puesto su necesidad en virtud del trabajo femenino, cuando una madre trabajadora solamente cuenta con veinte días, un mes como máximo, de permiso laboral, el problema de las vacaciones del niño se plantea. Una forma de subsanar el problema será enviando a los niños a colonias escolares, pero ello tiene que estar igualmente previsto, tanto para las familias como para habilitar los locales y el personal necesario.

5.º Hasta ahora, y digno es de que se reconozca, el Ministerio que mejor ha detectado la situación, debido a los problemas que le planteaban las migraciones interiores, ha sido el de Trabajo; lo detectó como un problema social del que ha tenido que salir al paso buscando la colaboración y ayuda de diversas instituciones interesadas. Por ello no parece conveniente que se desentienda de él, e incluso se subraya la necesidad de una acción coordinada entre los Ministerios de Trabajo, Educación junto con el de Gobernación (por el problema sa-

nitario que la edad de los niños plantea su necesidad y constante vigilancia médica), y también el Ministerio de la Vivienda, porque sobre ellos incide la posibilidad de creación de este tipo de centros, procurando este último que se lleven a efecto las normas sobre construcción de bloques de viviendas y barriadas sociales en las cuales no debe faltar, según está legislado, la guardería, pero que rara vez se cumple. Junto a la iglesia, debe ir el campo de deportes, el grupo escolar y la guardería, pero lo primero que suele suprimirse, cuando los contratistas, valiéndose de ilegalidades encubiertas, restan gran parte del terreno previsto por las disposiciones vigentes y los Planes de Ordenación Urbana para estos servicios sociales, es la guardería o centro de educación preescolar.

6.º También se estima conveniente, en cuanto a medios materiales, la colaboración de Sindicatos y las Mutualidades Laborales para que impartan becas, como hacen con la Media y Superior, que sirvan para subsanar los gastos que este tipo de enseñanza ocasiona, o creen sus propios centros en donde encuentren la necesidad como medio social para la protección de los hijos menores de los trabajadores y de las trabajadoras (centros de Formación Profesional Sindical-Universidades Laborales, etc.).

7.º Todas las anteriores consideraciones, en este aspecto de la educación preescolar, se completan con una última y específica para las regiones bilingües: es conveniente que en la edad preescolar los niños aprendan a hablar el idioma de sus padres, o sea, la lengua regional, en su casa, pero en los centros escolares debe hablárseles en el idioma nacional, con el fin de habituarles a él y que lleguen a dominar ambas lenguas. Es un objetivo político asegurar a todos los españoles, desde muy pequeños, el aprendizaje del idioma nacional, que parece más justificado que el dominio del inglés en la actual enseñanza primaria.

EDUCACION GENERAL BASICA

El periodo de «educación general básica» constituye el fundamento que sostiene e informa todo proyecto de democratización de la enseñanza. Es preciso, por ello, tener un concepto muy claro de lo que ésta signifique, porque sólo él nos dará una perspectiva adecuada para ejercer el «análisis constructivo» sobre la propuesta de «educación general bá-

sica» contenida en la parte II, apartado V, del LB (págs. 212 a 215).

La democratización de la enseñanza no supone sólo la extensión, a toda la población escolarizable de un país, de los bienes de la educación y la cultura. Esta extensión viene condicionada, en sí misma, por los dos factores esenciales que constituyen los principios fundamentales de la democratización: la libertad y la igualdad.

La libertad, en materia educativa, se entiende en el sentido de pluralidad de niveles o períodos docentes que desarrollen el período de educación general básica, capacitando a la persona para los distintos quehaceres y profesiones sociales, y dentro de cada uno de ellos y, por supuesto, en el período de educación general básica, de pluralidad de centros docentes que permitan la elección de la familia y la del individuo que va a recibir la formación concreta.

La igualdad debe entenderse aquí en el sentido de igualdad de oportunidades para toda la población escolarizable española, cualquiera que sea su situación familiar, residencial, social y económica.

Sólo teniendo en cuenta que la extensión de los bienes de la educación a toda la población escolarizable se ha de llevar a cabo a través de estos dos factores condicionantes se podrá corregir, a través del sistema de enseñanza en ellos basado, la integración social que con tanta frecuencia aparece en el LB como meta que es preciso alcanzar, acorde con el desarrollo socioeconómico del país.

No conviene olvidar la sustancia fundamental del concepto de democratización, porque ello nos conduciría a perversiones del concepto que en todo caso suponen la consagración de situaciones injustas. (Así, por ejemplo: la idea de que a la Enseñanza Superior sólo pueden acceder quienes tienen dinero para pagar sus cuantiosos costes y los más inteligentes de entre los económicamente débiles que reciben una beca suficiente, previamente sometidos a una serie de pruebas que acrediten su capacidad intelectual, sólo conduce a poner las mejores inteligencias del país al servicio del sistema capitalista, que es el dominante en los países que tal medio de acceso a la Enseñanza Superior está vigente.)

El auténtico concepto de democratización parece informar toda la parte I del LB, aunque en algún caso concreto no resulte recogido con la suficiente exactitud. Así, cuando se dice—párrafo 327, página 145—que la masa obrera «reclamaba el derecho a la instrucción de sus hijos», debe entenderse en

el sentido de que no reclamaban sólo el derecho a la instrucción, sino a la libertad de elección y la igualdad de oportunidades que el derecho a la instrucción lleva consigo.

Los obstáculos que tradicionalmente se han opuesto en España a la realización de una auténtica democratización de la enseñanza están recogidos en la parte I del LB, y en lo que afectan al período de educación general básica pueden resumirse de este modo:

1. La existencia de dos niveles diferentes de educación primaria (párrafo 4, pág. 17). Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media la duración de la escolaridad primaria llega sólo hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce.

2. La coexistencia en nuestro país de dos sistemas educativos: uno, para las familias de categoría socioeconómica media y alta, y, otro, para los sectores sociales menos favorecidos (párrafo 14, página 25).

3. La desigualdad rural y urbana en cuanto a posibilidades de acceso a la educación, especialmente reflejada en los párrafos 15 y 16, páginas 25, 26 y 27, y la no menos especial atención que merece el párrafo 90, páginas 58 y 59, al hablar de la Enseñanza Primaria, particularmente la impartida por centros de la Iglesia.

4. La existencia, por orígenes sociales, de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado, en la medida en que se diferencian sobre la base de consideraciones económicas (párrafo 333, página 146).

5. La diferencia de trato que reciben los becarios de los que no lo son a la hora de continuar sus estudios (párrafo 334, pág. 147).

Junto a una serie de obstáculos relativos a todo el sistema de enseñanza, y recogidos en la parte I del LB, los cinco enumerados afectan de modo directo a la «educación general básica» y su posible superación en la propuesta de «educación general básica» que el LB hace en su parte II constituirá elemento esencial para el enjuiciamiento de la misma.

El período de educación general básica, propuesto en el LB, parte II, apartado V, «tendrá ocho años de duración y se cumplirá entre los seis y los catorce años».

Tanto la edad de los seis años como la de los catorce tienen a su favor razones de tipo psicológico

y pedagógico. Sin embargo, en los últimos años sobre todo se ha venido pidiendo desde distintos organismos la extensión del periodo de «educación general básica» hasta los dieciséis años. Tal vez estas solicitudes tuvieran como fundamento el sistema de enseñanza en vigor actualmente, al que pretende poner remedio el propuesto por el LB. Sobre las razones pedagógicas y psicológicas apuntadas en el LB para la edad de catorce años como fin del periodo de educación general básica cabe apuntar una serie de razones de carácter jurídico y político.

a) Razones de carácter jurídico-civil. La edad de catorce años se exige al varón para poder contraer matrimonio civil (art. 83 CC), para firmar la petición de venta de sus propios bienes cuando se requiere licencia judicial (art. 2.012 LEC), para otorgar capitulaciones matrimoniales (art. 1.318 CC), para hacer donaciones en el contrato antenupcial (art. 1.329 CC) y, en general, sin discriminación de sexo, suponer la capacidad para testar (art. 663 CC, excepto por testamento ológrafo), para asistir y ser oído en Consejo de Familia (art. 308 CC), para intervenir en la adopción (art. 1.831 LEC), y se exige para la emancipación tácita del Apéndice Foral de Aragón (art. 3.º, núm. 3) y para la prueba de testigos (art. 1.244 CC).

b) Razones jurídico-laborales. El artículo 11 de la LCT señala la capacidad para contratar su trabajo de los mayores de catorce años y menores de dieciocho, solteros, que, con conocimiento de sus padres o abuelos, viviesen independientes de éstos, y los demás menores con la autorización debida. El artículo 134 del mismo texto legal señala que no podrán contratar su trabajo los que no hayan pasado la edad escolar obligatoria (ya fijada en catorce años).

c) Junto a las razones jurídico-civiles y jurídico-laborales apuntadas y las jurídico-administrativas que, como el precepto que implica el artículo 134 de la LCT, significa a estos efectos sólo una ratificación normativa de un precepto anterior; que parecen suponer en el menor, mayor de catorce años, una cierta capacidad, jurídicamente de efectos importantes, y que presupone, como resultado, la recepción de la educación general básica, y junto a las razones pedagógicas y psicológicas recogidas en el LB cabe apuntar razones políticas importantes. La modificación que eleva el término del periodo de educación general básica de los doce a los catorce años es relativamente reciente (Ley de 21 de

diciembre de 1966), y aún no puede decirse que constituya una realidad vigente y plena su verificación en toda la población escolarizable española de los seis a los catorce años. Por otra parte, la política es el arte de lo posible y las desmedidas ambiciones, inspiradas en el mejor intencionado idealismo, más suelen terminar en retórica que en realidad auténtica. Por ello estimamos objetivo suficiente y adecuado el conseguir convertir en realidad el periodo de educación general básica de los seis a los catorce años, con carácter obligatorio y gratuito. No hay que olvidar, además, que el sistema de enseñanza propuesto en la parte II del LB, si se convierte en realidad, elimina muchas de las razones que motivaban la petición de elevar hasta los dieciséis años el periodo de escolaridad básica obligatoria.

De todas formas, las razones apuntadas, que son sólo razones de Derecho positivo o conveniencia política, no marcan ningún tipo de énfasis en considerar la enseñanza general básica sólo hasta los catorce años. Una cosa es que la puesta en práctica de 1, que hoy día se entiende por tronco común de enseñanza, sólo pueda alcanzarse hasta los catorce años; otra, muy distinta, es la necesidad de que ese tronco común de enseñanza sea lo que otorgue una cultura general de base antes de acceder a la enseñanza superior o, en la nueva concepción de la enseñanza a la que se tiende, enseñanza profesional o educación permanente.

Por otro lado, los contenidos del bachillerato responden más a un tercer ciclo de la enseñanza general básica que a un ciclo con entidad propia. Esta última tesis es la que estaría de acuerdo con una concepción tradicional de la enseñanza en la que el bachillerato se ha venido utilizando como cauce de selección de minorías para el acceso a la enseñanza superior.

Hoy está suficientemente demostrada *la necesidad de que el tronco común de enseñanza es el único que resolvería no sólo los problemas de integración social, sino el dotar a un joven de los conocimientos básicos imprescindibles*, que permitan posteriormente la implantación de una educación permanente, tal como el desarrollo científico y tecnológico viene demandando.

Transitoriamente, por tanto, *parece oportuno que a partir de los catorce años no se haga obligatoria dicha enseñanza general básica, por cuanto el contexto socioeconómico del país no lo permitiría*. De ahí el que se otorgue incluso un diploma de forma-

ción que indudablemente será también una solución transitoria.

El periodo de educación general básica «será obligatorio y gratuito» (LB, parte II, apartado V).

La precisión del LB no es nueva en nuestra historia legislativa en materia de educación. La «obligatoriedad» y la «gratuidad» se repiten como declaraciones programáticas más que como normas jurídicas coactivas en la Ley Moyano de 1857 (arts. 7.º, 8.º y 9.º), en el Estatuto de 1923 (art. 5.º), en la Ley de Educación Primaria de 1945, y últimamente en la Ley de 21 de diciembre de 1966.

La cuestión no es sólo de proclamación legal, sino también de efectividad práctica.

a) *La obligatoriedad* es la carga del derecho a la educación, reconocido en la Declaración de los Derechos Universales del Hombre de 1948, el Fuero de los Españoles de 17 de julio de 1945 (art. 5.º) y la Ley de Principios del Movimiento Nacional de 17 de mayo de 1958 (Declaración IX), pero para su efectividad práctica necesita de una sanción adecuada a su no cumplimiento. El artículo 134 de la LCT, ya citado, vino a significar algo de esto. En la parte II del LB no se alude, sin embargo, a tan importante cuestión.

Al finalizar el periodo de educación general básica se recibe el Diploma de Educación General Básica (párrafo 109, pág. 237). Evidentemente se exige la posesión de este diploma para la continuación de cualquier clase de estudios, pero en la vida social española no se precisa la significación de la ausencia de tal diploma en el mayor de catorce años, menor de edad, que no pretenda continuar estudios de ningún tipo. No se precisa, en definitiva, la sanción, entendida en sentido amplio, como consecuencia jurídica del incumplimiento de una obligación. El artículo 134 de la LCT continúa en vigor y las disposiciones reglamentarias laborales existentes al efecto. Cabe pensar, sin embargo, en la conveniencia de hacer alguna precisión de este tipo en la Ley de Bases de la Educación. Todo esto, naturalmente, partiendo del supuesto de que la obligatoriedad es consecuencia directa de la posibilidad real de la democratización de la enseñanza, tantas veces proclamada de algún modo en nuestra legislación educativa. El supuesto contrario implicaría un gravísimo fraude, frente al que se sitúa el LB.

b) La gratuidad implica la exclusión de la idea de lucro en los centros que imparten la enseñanza general básica y plantea el problema de su finan-

ciación. El LB no se enfrenta directamente con el problema. Alusiones al mismo se encuentran:

1. En el párrafo primero del párrafo 114, capítulo XVII, donde se habla de la intensificación considerable del sistema de becas y de que su cuantía deberá ser proporcionada a los costes unitarios reales de los estudios respectivos.

En el último párrafo del mismo párrafo se excluyen los beneficios de las becas-salario del periodo de educación general básica, lo que puede plantear algunos problemas en el sector primario, pero cuya admisión supondría la aceptación expresa del trabajo de los menores de catorce años, realidad que, si se da en determinados supuestos, debe desaparecer.

2. La declaración del párrafo 128, capítulo XX, página 241, sobre la elaboración y revisión por parte del Ministerio de Educación y Ciencia de los costes unitarios reales por alumno en los diferentes niveles de la enseñanza y en las diversas localidades a fin de señalar los límites entre los cuales han de fijarse las matrículas y mensualidades en los centros de enseñanza no estatal y el importe de las becas que conceda el Ministerio de Educación y Ciencia, cuya ayuda a estos centros se hará en función del montante de las matrículas y mensualidades que devenguen.

3. La declaración del párrafo 126 del mismo capítulo señalado anteriormente sobre la ayuda que el Estado proporcionará a los centros de enseñanza no estatal en la medida en que éstos beneficien a los sectores sociales menos favorecidos económicamente.

Habida cuenta de que nuestra política educativa se basará en el principio de libertad, proclamado en el párrafo 125 del capítulo XX y en los principios generales contenidos en las páginas 206 y 207, cabe pensar si el planteamiento del tema puede estimarse suficiente.

La gratuidad supone gratuidad para todos los españoles comprendidos entre los seis y los catorce años, sea cual sea el centro donde reciban la educación general básica. El problema, en definitiva, es de política general, de gobierno. El Presupuesto del Estado y el Plan de Desarrollo serán los instrumentos adecuados donde tendrá cabida la solución de este problema.

Sin embargo, el tema de la gratuidad, tal como lo plantea el LB y observando la realidad española, implica su riesgo, precisamente por la sugestividad

que entraña. *El planteamiento radical ha de ser, no resolver el problema del derecho a elegir centro de enseñanza, sino el derecho a ser educado. En un orden prioritario, lo primero a resolver ha de ser el de que todo joven se encuentre escolarizado.*

En consecuencia, *no debe efectuarse ninguna inversión que posibilite la puesta en práctica del derecho a elegir centro en tanto no se haya conseguido el derecho a estar escolarizado*, sea cual fuere el centro. La simultaneidad en la obtención de ambos derechos pudiera ser por ahora inviable por carencia de recursos económicos, de ahí la necesidad de establecer un orden de prioridad en la forma anteriormente dicha, lo que en nada se opone, ni siquiera a la más exigente estimación del derecho natural.

No conviene, además, olvidar que si también se va a la obligatoriedad hasta los diecisiete años en un futuro más o menos mediato, este orden de prioridad seguiría estando vigente, por lo que intentar hacer gratuito sectores de jóvenes ya escolarizados podría estar en la práctica en contra del derecho primario y elemental a estar simplemente escolarizado.

Es un gran acierto el que este período de educación general básica, entre los seis y los catorce años de edad, sea gratuito y obligatorio. Permitase una consideración sobre la posibilidad de que ésta se recibiera en centros de algún modo «oficiales» en función de un objetivo naturalmente básico y previo a cualquier otra exigencia del derecho natural posterior a este supuesto en un orden recto de prioridad tal y como es la presente realidad española en este aspecto es conseguir algo que en España está haciendo mucha falta, o sea, la supresión total del espíritu clasista con que en nuestro país está planteada la primera enseñanza, al desaparecer la tradicional distinción entre los colegios «de pago» y los otros. Al ser gratuita, la tendencia se ve clara, pero ello exigiría una elevación del nivel medio de nuestros colegios nacionales que, por fuerza, implicaría muy fuertes inversiones. Ello lleva consigo una elevación considerable del presupuesto de educación, pero aunque se consiguiera, queda otra tarea muy importante que realizar en relación con el convencimiento tan extendido entre nuestra clase media sobre la inferioridad de los colegios gratuitos con respecto a los de pago. Este prejuicio tan arraigado, y sobre todo en las ciudades, es ciertamente admitido por las familias acomodadas. Puede ser que, en gran parte, se deba a la creencia general sobre la

escasa remuneración de los maestros, lo cual viene a interpretarse como justificativo de una escasa calidad media de los mismos y de un bajo rendimiento supuesto. Tal apreciación normalmente no se ajusta a la verdad, ya que no tiene en cuenta el espíritu de servicio de nuestros docentes primarios, consecuencia de su auténtica vocación. Pero no puede dudarse del efecto psicológico que tendría en tantas familias españolas la resolución definitiva del casi tradicional problema de las remuneraciones del Magisterio. No puede creerse que este factor de la mejora de sueldos elevase apreciablemente por sí mismo la calidad y rendimiento de los educadores primarios, porque éstos hoy día son suficientes, pero tampoco puede dudarse del impacto social de la medida.

La formación integral del alumno es el ideal de toda educación básica, pero no puede ser fruto exclusivo de su paso por las aulas escolares. Además de ser complementada por las *actividades formativas extraescolares*, tiene que ser servida también por el ambiente social, por lo cual habrá de tenderse, en nuestra sociedad de masas, a una acción persistente a través de los medios de difusión para inculcar en todos los ambientes la necesidad de contribuir por parte de todos y cada uno a la consecución del tipo de hombre que nuestro tiempo y las circunstancias específicas de nuestro país imponen.

La gratuidad y la obligatoriedad en el período de «educación general básica» no sólo plantea el problema de la financiación y el problema de los efectos sancionadores por el no ejercicio del derecho a la educación, sino, habida cuenta de la situación actual española en este punto, problemas básicos que afectan directamente a la posible realización de la democratización de la enseñanza.

La libertad de elección de centro en materia de educación general básica está recogida en el párrafo 14, *in fine*, página 207, y en el capítulo XX de la segunda parte, página 241. De ahí se deduce la pluralidad y la variedad de centros en los que este período de la enseñanza puede impartirse. Del problema de los centros en que se imparta la educación general básica no habla directamente el LB. Pero la existencia actual de tales centros, estatales y no estatales, plantea el problema de que, aun resolviéndose los problemas de la financiación (gratuidad) y eliminación del espíritu de lucro y el de la obligatoriedad, puede no conseguirse la igualdad de oportunidades, sobre todo en lo que a las áreas rurales y áreas urbanas respecta. En las primeras

se dará la escuela; en las segundas, junto a la escuela, se dará el colegio privado.

Una solución estatista a ultranza llevaría a la socialización de la escuela única, medio seguido en Rusia y que ha logrado ciertos resultados, que no pueden ni deben subestimarse.

Sin llegar a ese extremo, por razón incluso de principios, el problema que se plantea es tan grave, que no cabe sino pensar en una planificación flexible, pero no solamente indicativa de los centros de enseñanza básica, los cuales, tantos los estatales como los no estatales, deberán adecuarse a todas las normas precisas que tal planificación implique, y a la que se alude de una manera concreta en el párrafo 124, página 241, al hablar de la contribución de toda la sociedad, en todos sus estamentos, a la atención de las necesidades crecientes educativas de las nuevas generaciones *bajo la tutela y dirección del Estado*; en el párrafo 125, que precisa la *formulación de regulaciones legales* sobre los requisitos que han de concurrir en la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza no estatal para asegurar su eficacia, y el *cumplimiento de las normas* que establezca el Estado en materia de educación, y, en general, los capítulos XVI, XIX y XXI, sobre todo en los párrafos 135 (inspecciones de educación general básica) y 136 de este último.

Esta planificación no indicativa, aunque flexible, y en la que colaboran las entidades e instituciones señaladas en el último párrafo del párrafo 14 (página 207), deberá incluir desde la ubicación geográfica de los centros y las condiciones de su edificación hasta las condiciones internas y de profesorado de los mismos.

Para evitar la discriminación entre las áreas rurales y urbanas, que señalan los párrafos 15 y 16 en las páginas 25, 26 y 27, e incluso la existencia, por orígenes sociales, de dos sistemas escolares paralelos (párrafo 333, pág. 146), aunque ya no basada en consideraciones económicas, no hay que ir a la escuela única, pero sí a la *unicidad del centro que imparta la educación general básica*.

Todos los centros en que se imparta la enseñanza general básica deberán ubicarse—los de nueva creación—en los lugares señalados por el Estado, tanto si son estatales como no estatales, y todos ellos deberán suponer:

a) *Los mismos contenidos culturales* para todos los alumnos comprendidos en la edad de escolarización obligatoria.

b) *Los mismos medios económicos*, materiales, instrumentales, didácticos y técnicos, en la medida de lo posible.

c) *El mismo tipo de profesorado*. Es decir, que el profesorado de todos y cada uno de estos centros tenga la misma formación y goce del mismo estatuto jurídico básico.

d) Todos los centros de educación básica tendrán *la misma consideración docente a todos los efectos*.

e) A todos los centros deberán acudir alumnos procedentes de todas las clases sociales.

f) Todos los centros deberán *perseguir los mismos fines* educativos. Es decir, que, frente al estatismo totalitario de la escuela única y la libertad capitalista existente en materia de educación básica, nos inclinamos por la *planificación socializadora* que implica la unicidad del centro básico y los extremos indicados, que, naturalmente, exigen la intervención estatal, en unos casos, en función inspectora [a), c), d), f)]; en otros, en ejercicio de la función redistributiva y fiscal [b)], y en otros, en su actividad de fomento y promoción [e)]. Presupuesto básico de esta planificación socializadora es la cooperación de cuantas instituciones, entidades y particulares se señalan en el párrafo último del párrafo 14 (pág. 207). El LB, por su parte, hace alusiones claras a estas funciones y actividades del Estado sobre la educación general básica, como los párrafos ya señalados de los capítulos XX, XVI, XIX y XXI.

Sólo mediante la planificación socializadora de la educación general básica se conjugará la libertad de elección de centros con una auténtica igualdad de oportunidades, superándose las desigualdades de niveles educativos básicos, sistemas educativos, desigualdades entre áreas rurales y urbanas, diferenciación por razones sociales de sistemas educativos paralelos y diferencia de trato respecto a los alumnos por razones económicas, que obstaculizan en España la democratización de la enseñanza y, en particular, de la educación general básica.

La normativa fundamental española reconoce la legitimidad de que la familia, la Iglesia y otras instituciones intervengan libremente en el proceso educativo. El LB concreta aún más este reconocimiento establecido: que el Estado «establecerá los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación en la obra educativa de la familia, de la Iglesias (las iglesias), de las instituciones del Movimiento, de los sindicatos, de las corporaciones locales, de las empresas, de las asociaciones, de las

entidades sociales y de los particulares» (principio fundamental núm. 14, párrafo 8).

Tan amplia enumeración sobrepasa con mucho el reconocimiento que nuestra legislación hacía hasta la fecha, y lleva implícita la exigencia de que los cauces que se indican sean también nuevos.

A este respecto, convendría señalar:

a) *Que esta admitida cooperación supone que se haga realmente a expensas del cooperador, sobre todo en el aspecto financiador.* No es cooperar reivindicar una intervención en el proceso educativo, mientras que se exige al Estado que cargue sobre su esfuerzo los gastos de tal intervención. Naturalmente, cargar el costo de esta clase de educación sobre los educandos podría actuar de hecho expresamente contra el principio de gratuidad que inspira el LB.

b) La necesaria inversión por parte de las entidades cooperadoras en el proceso educativo *debe ser siempre hecha según la planificación general de la educación* establecida por el Estado, y de ningún modo al libre capricho de los que pretenden intervenir en la educación.

c) La admisión de esta cooperación sólo puede admitirse *bajo la condición de que sus resultados no se aparten de las líneas previstas en el plan general de educación nacional*, y de que se realice dentro de los principios marcados por él. No es admisible que esta cooperación ponga en riesgo el principio de igualdad de oportunidades debido a todos los españoles o pueda suponer cualquier clase de discriminación.

La educación general básica, obligatoria y gratuita «proporcionará una formación unitaria y específica que, por otra parte, tendrá carácter básico para enseñanzas posteriores». El párrafo completo que a continuación sigue, en la página 212 del LB, nos describe las características fundamentales del período de «educación general básica», que, «sin menoscabo de la unidad propia», «se establecerán en él por razones psicológicas y educativas dos etapas».

Parece que en este planteamiento se filtra una cierta contradicción que puede llevarnos a discriminaciones ya analizadas y que el LB pretende eliminar.

1. La división en dos etapas rompe el carácter unitario del ciclo y plantea dificultades insospechadas para el desarrollo de la segunda etapa en las áreas rurales, lo que viene a establecer una fuerte

discriminación a favor de las áreas urbanas, salvo una intervención dura y dedicada del Estado en esta materia.

2. Las razones psicológicas y educativas no son muy firmes en cuanto que psicólogos y educadores vienen a distinguir generalmente tres fases a lo largo del período: de seis a ocho años, de nueve a once años y de doce a catorce años.

3. Cada etapa supone una meta de llegada y de salida con contenido y profesorado propios. Si esto es así, el carácter unitario del ciclo resulta roto; si no lo es, no es necesaria tal división. Que el contenido propio no es manifiesto, parece demostrarlo la indiferenciación del párrafo 20 respecto a las dos etapas señaladas.

4. La división en dos etapas más bien parece tener un carácter conservador y de respeto a determinados estamentos. Por una parte, da la impresión de continuar el bachillerato elemental, reducido a tres años y con carácter obligatorio y gratuito. Así, incluso en la página 208 se llega a decir que el bachillerato elemental corresponde como «equivalente» a la «etapa media» de la educación general básica. Por otra, parece respetar el problema que plantea el período propuesto de «educación general básica» entre maestros y profesores (véase la llamada 1 del párrafo 51 de la pág. 222). De esta manera, es de temer que, como señalamos al principio, las áreas rurales estén servidas por los maestros, y las urbanas, por los profesores de enseñanza media (bachillerato elemental). El problema es grave, y debe ser afrontado. Se hablará de él al tratar del profesorado.

5. Si la diferencia de profesorado que señalamos para las dos etapas de la educación básica general trae consigo la discriminación entre áreas rurales y áreas urbanas, lleva también implícita la distinta valoración social, y hasta docente, en que se agrupe una u otra clase de profesorado de formación y procedencia distinta.

El período de educación general básica debe tener carácter unitario, sin la división en dos etapas que establece el LB, ya que las materias y niveles educativos asignados a una y otra no justifican plenamente tal división, suponiendo sólo una gradación progresiva del nivel educativo a lo largo de todo el período de ocho años.

En cuanto a los niveles educativos de la educación general básica, los primeros cursos corresponden al período de la vida en que la curiosidad infantil es más viva, y es, por tanto, más fuerte su

deseo de aprender. Pero también es la época de desarrollo de las facultades mentales, con sus características básicas de concreción en cuanto a tendencias, gustos y aficiones, así como de gran viveza imaginativa. Por eso debe darse a estos cursos un contenido panorámico de conocimiento del mundo que rodea al niño, sin profundizar en nada y sin imponer la adquisición de otros conocimientos que los básicos de cultura general en su nivel elemental. Por eso, parece magnífica la tendencia del documento a huir de un memorismo estéril sobre conceptos abstractos incomprensibles para los escolares. Debe ser un período inicial *orientado perfectamente hacia los juegos educativos*, de acuerdo con el principio clásico de enseñar deleitando. La pedagogía española posee una buena ejecutoria en este sentido—basta recordar, por ejemplo, los hallazgos del padre Manjón—, y no tiene sino continuar por ese camino con las posibilidades técnicas de los más recientes estudios y deducciones ya conseguidas en este terreno.

En los cursos últimos de la educación general básica parece un notable acierto lo que se refiere a la utilización por parte del alumno de las técnicas instrumentales del aprendizaje al servicio del estudio. Debe hacerse especial hincapié en todo lo referente a *clases y actividades prácticas*, tales como conversación dirigida, confección de resúmenes, mapas y sobre todo de lecturas recreativas, así como proyecciones de diapositivas, películas, etc. Las actividades de *coleccionismo*, destinadas incluso a la formación de un pequeño museo escolar, parecen altamente positivas, y dan una especial amenidad al estudio de las ciencias, como igualmente la confección de aparatos simples para la experimentación, etcétera.

Especial interés tiene lo relativo al punto *d)* del párrafo 19 sobre las *experiencias sociales* encaminadas a vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional. En este aspecto, nuestros textos de educación cívica existentes resultan instrumentos muy eficaces, por lo cual puede afirmarse que son pioneros en este aspecto del LB. Sin embargo, aún puede irse más lejos, y podría muy bien ensayarse la atribución de *funciones de tipo político-representativo* a los alumnos más dotados para ello mediante *un sistema de elección* por parte de sus compañeros. Con ello se conseguiría desarrollar el sentido de la responsabilidad al mismo tiempo que acostumbrar a los adolescentes al ejercicio de una auténtica y bien orien-

tada democracia. Es un tipo de enseñanza activa conectado directamente con la educación cívica y social que, bien dirigida, no puede ofrecer sino espléndidos resultados. Se ha ensayado ya con alumnos de esas edades, y puede certificarse.

El contenido de los planes de estudio y programas importa especialmente en lo referente al desarrollo de actividades, valores y hábitos sociales. Hace ya algún tiempo se viene estableciendo en determinados textos las bases para lograr estos objetivos. *Ciertas actividades de tipo comunitario—tal como la redacción del reglamento escolar, encuestas en el entorno social e interpretación del medio social que rodea la escuela—* están programadas para servir estas finalidades. Quizá ahora lo más importante sea preparar a los docentes para utilizar debidamente estos instrumentos que se ponen en sus manos.

Es acertada la previsión del punto 22 que se hace sobre el establecimiento de un sistema eficaz de revisión y actualización permanente de planes y programas de estudio. En España queda mucho por hacer en este campo, ya que la investigación pedagógica está en mantillas. Con espíritu de humildad, que es la mejor disposición para aprender y capacitarse, deberíamos asomarnos a los laboratorios del extranjero, mediante un sistema de becas, pensiones, etc., y tratar de recuperar nuestro atraso.

Respecto al profesorado, el párrafo 29 de la página 214 parece plantear dos problemas distintos:

a) *El de la futura formación del profesorado de la «educación básica general»*, que se limita, en la alusión de «que deberá poseer una formación superior», a todas luces insuficiente y con una referencia genésica a los «institutos de ciencias de la educación de las universidades o similares».

b) *El del período transitorio*, al que se hace una referencia general en el párrafo 143 (pág. 244), y que ahora se plantea para la «educación general básica» por la existencia de dos grupos definidos de profesorado: los maestros de enseñanza primaria y los profesores de enseñanza media.

Entendemos que se trata de dos problemas muy distintos que no cabe confundir. Solucionar acertadamente el problema de la formación del futuro profesorado de «educación general básica» es la cuestión fundamental, que nos dará la clave para poder plantear las normas transitorias que vayan fundiendo en uno los dos grupos docentes señalados y resolviendo situaciones concretas a corto plazo, sin quebrantar el principio de igualdad de

oportunidades, que debe presidir el periodo de enseñanza general básica.

La coexistencia de ambos grupos docentes, destinando a unos a la etapa inicial y a otros a la media de la educación general básica, rompe la unidad del ciclo y va contra lo señalado en el propio LB (párrafo 88, pág. 58), donde se manifiesta una opinión absolutamente favorable a la escuela de varias secciones, con profesorado múltiple, sin «desconocer la eficacia formativa que puede alcanzar una escuela unitaria, por la dirección única a cargo de un mismo maestro de todo el periodo de escolaridad». Se acusa en el LB la ausencia de una gradación a este respecto, dentro del carácter unitario del ciclo educativo, respecto de los dos grupos docentes e incluso el enfrentamiento suficientemente claro del problema, único presupuesto que permitirá el hallazgo de soluciones viables.

Sobre el punto 23 (formación del profesorado de enseñanza básica). Se entiende que hasta los catorce años puede bastar con un profesor o maestro único, en cuanto a nivel intelectual, no a cantidad; no quiere decir que sea un solo profesor; tiene que ser con la misma adecuada preparación para todos los tipos de centros y grados de este nivel.

No aparece en el LB la preparación de este tipo de maestros o profesores, ni queda totalmente claro el contenido de *los institutos de ciencias de la educación, ni cómo va a eliminarse* la diferencia maestro-licenciado.

Entendemos que debe hacerse su preparación para el ciclo total, capacitando al personal para impartir sus conocimientos en todo el ciclo básico.

Deben aclararse las analogías entre escuelas normales, facultades, institutos de ciencias de la educación (rama de Pedagogía). ¿De dónde se deducirá el profesor de profesores? ¿En qué se diferenciarán los institutos de ciencias de la educación de las escuelas de profesorado? ¿Cuál será la vinculación entre unos y otros? Late una preocupación pedagógica a lo largo del LB, pero procede especificar con más precisión los cometidos concretos de los centros que cita expresamente para ello.

En cuanto a métodos, técnicas y medios de enseñanza, tratados en el apartado VII, sólo cabe añadir la tremenda eficacia que para la consecución de los objetivos *c)* —de la etapa de iniciación— y *d)* —de la etapa media—, señalados en el párrafo 19 (página 212), podría tener la formación de asociaciones de alumnos con carácter unitario y sectorial en cada centro, asociaciones que no se prevén, a

diferencia de las asociaciones de padres de alumnos, a los que alude el párrafo 138 (pág. 143), y la posibilidad de interrelación que tales asociaciones brindarían entre los distintos centros. En este punto conviene llamar la atención sobre el planteamiento de la coeducación, del que no se ocupa el LB.

LA ENSEÑANZA MEDIA. BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE

1. La trascendencia de la enseñanza media en el conjunto del proceso educativo no puede sobrevalorarse. En las fases iniciales de este proceso, en efecto, el alumno es fundamentalmente un objeto pasivo de instrucción, que carece aún del grado suficiente de desarrollo de su personalidad y de sus facultades de raciocinio para poder desempeñar un papel activo en su propia formación. En la enseñanza superior, por el contrario, las bases fundamentales de su personalidad y de su carácter están ya sentadas, sin perjuicio de que en esta época de su vida terminen de adquirir sus perfiles definitivos los rasgos esenciales de cada persona. Es lo cierto que la enseñanza superior, en cuanto tiende a una ampliación de conocimientos en una especialidad, «deforma» tanto como forma, en el sentido de dar una importancia cuantitativa y cualitativamente mucho mayor a un sector concreto del saber que a los restantes. Queda, por consiguiente, la enseñanza media como gozne y engaste de estas dos etapas, en los años por más decisivos de la adolescencia y el comienzo de la madurez corporal y mental.

2. De aquí que toda la enseñanza media rectamente dirigida haya de ir encaminada a la consecución de un triple objetivo no siempre fácil de armonizar: por un lado, a procurar la formación íntegra de la persona sobre la base de una amplia panorámica del mundo en que vive que le permita no simplemente «saber» cosas, sino «explicarse» el entorno en que existe, explicación que sólo será fruto de un proceso verdaderamente formativo si no le viene impuesta por dogmatismos indiscutibles, sino que es el resultado de una labor personal de elaboración. Además, la enseñanza media tiene dos funciones: una, en relación con la que ha de ser la vida práctica del alumno, y como tal ha de prepararle bien para los estudios superiores que él elija —normalmente, por vocación suscitada precisamente por los estudios cursados en esa ense-

ñanza media—, bien para los oficios o actividades que haya de emprender al terminar estos estudios, fin práctico a corto plazo que no puede ignorarse sin riesgo de convertir a los estudios medios—para muchos de quienes los siguen—en una «pérdida de tiempo» que es preciso subsanar completándolos con enseñanzas dispersas de otro tipo, y, a la vez, la enseñanza media ha de dotar a sus alumnos del bagaje suficiente que durante mucho tiempo, quizá para toda la vida, ha de ser el único que se reciba en todas las demás ramas del saber que no vayan a ser posteriormente objeto de especial estudio o dedicación. En la enseñanza media, así considerada, y en cómo sepa orientar a sus alumnos hacia un afán de permanente renovación de sus conocimientos no inmediatamente vinculados a sus actividades profesionales, está la única respuesta a los males de la especialización a ultranza, de la masificación y de la pérdida de los valores individuales.

3. Resulta evidente que la enseñanza media española, tradicionalmente, no fue capaz de atender, ni siquiera de forma mínima, a cualquiera de estos tres objetivos. El análisis crítico que el LB hace de la misma, en sus páginas 61 a 79, está presidido por un evidente deseo de moderación valorativa y de no atacar con demasiada crudeza a una realidad por otra parte bien conocida.

En síntesis, los males de que adolece nuestra enseñanza media obedecen todos a un factor común: la falta de definición de los fines esenciales a que ha de responder ese periodo del proceso educativo. De ahí derivan todos los demás: la no adecuada preparación docente del profesorado, la inadecuación de los programas a la formación espiritual y humana del alumno, el memorismo y el dogmatismo como principios básicos, la organización al servicio de unas formas docentes más que de un contenido, etc. El impacto de esta gravísima deficiencia en nuestra sociedad es incalculable, pero puede tenerse una idea de lo que ello representa si se advierte que una buena parte de los males que aquejan a la Universidad tiene su raíz, precisamente, en la formación menos que suficiente y no bien orientada que los alumnos han recibido en sus estudios medios. Los primeros cursos en las facultades y escuelas superiores, si no explícita, si tácitamente, han de dedicarse a enseñar a los alumnos a pensar a trabajar intelectualmente, a sintetizar y matizar, y, a veces, hasta a escribir en forma ortográficamente correcta. Todo ello cuando ya ni la edad ni las circunstancias son las más idóneas para hacerlo.

4. En su capítulo IV, el LB analiza la situación actual en forma acertada, aun cuando tal vez hubiera sido necesario un criterio más definido sobre el que basar su examen crítico. Tampoco se detiene especialmente a señalar algunas de las causas de esa realidad insatisfactoria, a pesar de que ello pudiera arrojar en algunos puntos datos preciosos sobre los males de fondo. Por ejemplo: la pluralidad de modalidades que integran la enseñanza media en la actualidad (pág. 61, párrafo 94) responde cabalmente a la insuficiencia del bachillerato clásico en atender a lo que se señaló más arriba como una de sus finalidades esenciales: la de dotar a sus alumnos de unos conocimientos que fuesen ya inmediatamente operativos. De ahí que surgiesen como remedios parciales, cuyo principal defecto era el de romper la unidad de docencia en este periodo, figuras diferentes como el antiguo bachillerato «laboral» (hoy «técnico») y las enseñanzas profesionales, de las que las mercantiles no son sino un caso especial.

Preocupa más a los redactores del LB examinar un problema de tan difícil evaluación como es el «rendimiento cuantitativo» de la enseñanza media (páginas 64 y siguientes, párrafos 103 a 107), pero tampoco de aquí se desprenden todos los datos útiles. Ante todo, hay que hacer constar que el porcentaje de aprobados no constituye un índice ni siquiera aproximado de la bondad de un sistema. Ese porcentaje no está en función exclusivamente de la calidad de la instrucción recibida, sino de otros muchos factores tan imponderables como la dificultad de las pruebas y la severidad de los examinadores. Si se acepta el principio—como hace el LB—de la insuficiente preparación docente del profesorado, esa insuficiencia puede ser aún más aguda como examinador que como profesor. Un alumno bien formado puede naufragar ante un tribunal que busque, ante todo, retentiva memorística de datos y viceversa; por todo ello, el que aprueban mayor o menor número de matriculados en un indicio cuantitativo de valor no decisivo. A veces se aprecia cierta parcialidad en los juicios críticos: así, del cuadro 22 (página 65) no se deduce (como se dice al final de la página 64) que la tendencia sea decreciente y mucho menos que el aumento de matrículas haya «deteriorado el rendimiento de una enseñanza ya deficiente»; mejor pudiera hablarse de unos ciclos relativamente regulares, con una tendencia apreciable en los cuatro últimos años a estabilizarse alrededor del 50 por 100 de aprobados. Es curioso, además, que no se distingan en este cuadro ni en los siguientes entre alumnos oficiales y libres, lo que sin duda corro-

boraría muchos de los asertos que se hacen en esas páginas sobre el desigual valor de esas clases de enseñanza que ahora, sin una elemental base estadística, es preciso aceptar, si no se quieren poner en tela de juicio por un puro acto de fe.

5. El LB insiste con acierto en las deficiencias del contenido de la educación media (párrafos 108 a 117) y en la formación y selección del profesorado (párrafos 121 a 128), pero se debió resaltar debidamente algunas de las imperfecciones; por ejemplo, los graves defectos de enfoque que vician a veces el desarrollo pedagógico incluso de aquellas asignaturas correctamente incluidas en los planes de estudio. No es lo más grave, con serlo mucho, que la distribución de asignaturas no se corresponda a las distintas edades (párrafo 110) ni que se eche en falta un «planteamiento global» que relacione cada materia con las demás afines dentro del mismo curso (párrafo 111: y ¿por qué «de un mismo curso» solamente?). Lo grave es que incluso dentro de las enseñanzas teóricamente bien incluidas, su contenido formativo queda sistemáticamente en gran parte invalidado por el dogmatismo y el subjetivismo tendencioso, por los juicios de valor que prejuzgan antes de promover que el alumno llegue con su propio esfuerzo a un conocimiento exento de parcialismos: basta ojear lo que la mayoría de los actuales libros de texto dicen sobre autores como Unamuno para comprender lo que queremos decir. Tampoco se señala cómo el estudio «memorístico» es la única salida posible a asignaturas erróneamente planteadas, como la de «Literatura universal y española desde los orígenes hasta el siglo xx» o la de «Cristalografía». Estos ejemplos bastan para demostrar que las deficiencias del sistema responden, como antes, se decía, a un defecto básico de consideración de la enseñanza media, lo que a su vez repercute en los programas, en las enseñanzas y en el profesorado. Por ello es preciso acudir a una reconsideración total del sistema.

6. Las soluciones apuntadas en las bases 26 a 40 del LB responden en términos generales a los principios siguientes:

a) El bachillerato será único, con un ciclo de tres años, pero polivalentes, esto es, responderá en su contenido a un núcleo de materias comunes y otras de carácter optativo.

b) Los estudios responderán a la idea de la «energía formativa», seleccionando aquellos que se entiendan más idóneos en función del momento presente y futuro.

c) Se respeta el principio de intervención de la iniciativa privada, pero, en cambio, se tiende a la eliminación progresiva de los alumnos libres.

d) La selección del profesorado se hará en función de sus conocimientos teóricos y de su capacidad pedagógica, a cuyos efectos habrá de seguir un curso escolar completo de preparación en régimen de dedicación exclusiva.

e) La enseñanza debe ser fundamentalmente activa, y el alumno debe participar directamente en las clases, desarrollar trabajos de investigación y operativos y extender sus actividades lectivas a la vida social, a la producción y a las formas superiores de la cultura.

7. Como ocurre con otros sectores del LB, es difícil no estar de acuerdo con los principios generales anteriormente expuestos. Preocupa, sin embargo, en una rápida visión analítica, la dificultad de interpretar correctamente unas bases redactadas en muchos casos con una excesiva amplitud. Y aun es objeto de mayor preocupación el considerar si se pueden llevar a la práctica todos los laudables propósitos que se señalan dentro de los condicionamientos que en el mismo texto se expresan.

Las consideraciones que siguen deben tenerse en cuenta de forma ejemplificativa y en modo alguno exhaustiva: no se pretende agotar el examen crítico de las bases 26 a 40, lo que sería a la vez excesivo e inútil, sino llamar la atención sobre determinados extremos que se consideran fundamentales y se estiman que deben ser objeto de un mayor estudio antes de pretender su implantación.

8. Lo primero que llama la atención es la brevedad de la enseñanza media así programada. La extensión de la educación general básica por una parte, y el mantenimiento de la edad normal de acceso a los estudios superiores han obligado a reducir esta enseñanza fundamental como se ha visto de la formación de la personalidad a solamente tres años, en principio de los catorce a los dieciséis. Esto obliga a pensar que, en realidad, la llamada «etapa media» de la educación general básica no es sino el actual bachillerato elemental con otro nombre (y así se dice un tanto de pasada no en las bases relativas a la educación general básica, sino en una nota a pie de página 208, en la base 15), con lo que se puede dar la impresión de que la reforma del sistema educativo, en este punto, se limita en verdad a extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta el actual bachillerato elemental; lo cual tampoco es

absolutamente contemplado en su conjunto la reforma que ahora representa.

En este período tan breve de tres años se pretende alcanzar todos los objetivos mencionados en la base 27, objetivos que no son exclusivamente docentes en el sentido estricto de la palabra, sino sobre todo formativos, puesto que, además de lo propiamente instructivo, se ha de cuidar del «entrenamiento progresivo en las técnicas de la documentación y la investigación», de «conceder la debida importancia a las actividades sociales», de «estimular y capacitar al estudiante para apreciar y asimilar las categorías de la belleza» y de «aplicar los conocimientos teóricos a actividades prácticas de la producción y del trabajo en la industria, agricultura, comercio, administración o bellas artes». Resulta evidente que el problema del ocio no va a preocupar grandemente a nuestros escolares de enseñanza media que, además de todo ello, han de aprender a «emplear correctamente los lenguajes peculiares de la cultura —oral, escrito, matemático, gráfico, etc.—» y «desarrollar sus valores religiosos y morales». Todo ello, según la base 119, en cinco días semanales de seis horas de escolaridad. Reducir todo esto a programas concretos que satisfagan estas condiciones tan óptimas puede resultar muy difícilmente asequible.

9. El bachillerato se considera único, pero polivalente. Es ésta una cuestión primordial y sumamente delicada. En efecto, se critica el sistema actual —de bachillerato escindido en las ramas de Ciencias y Letras— porque, entre otras cosas, «superadas las pruebas (del bachillerato elemental), enfrenta al alumno con una elección vocacional que no está en condiciones de hacer, por razón de la inmadurez propia de su edad, y que profesores o padres no deben hacer por él» (párrafo 118, pág. 69). Por su parte, el sistema moderno postula, en la base 32, página 218, que el bachillerato constará de un núcleo básico obligatorio, una segunda parte «de contenido totalmente libre del que los estudiantes podrán seleccionar la parte que prefieran» y una tercera «de aplicación práctica, obligatoria, pero opcional» en cuanto a la actividad concreta. ¿No conduce la solución prevista a que a la misma edad de catorce años el joven ha de ejercitar su inmadura facultad de opción no en un sentido, sino en dos? ¿Cómo garantizar que estas elecciones no van a estar presididas «según los criterios negativos y elementales» a que se refiere el mismo párrafo 118? Se estima que éste es un problema que reclama una consideración a fondo.

10. Preocupa, por otro lado, que un bachillerato así concebido pueda resolverse —o mejor, disolverse— por un exceso de ambición, en un espacio tan breve, en una especie de «cultura general» poco precisa y estructurada. Esta preocupación no queda desvanecida totalmente por el LB, que incluso emplea la expresión «cultura general» en la vaporosísima base 28, en un sentido muy similar. La extensión puede arrastrar a la superficialidad. Hay que evitar que el generoso propósito del LB se agote en un barniz elemental que, ciertamente, satisfará uno y quizá dos de los objetivos de la enseñanza media, según decía al principio, pero no prepare debidamente al alumno para su futura formación superior. En el LB se insiste, y con acierto, en ello; pero surge la duda razonable de que en un plan de estudios que se ajusta a lo previsto puedan nuestros futuros técnicos superiores recibir una formación matemática adecuada para su futuro.

La cuestión se considera capital. Si de la enseñanza media se quiere hacer una panorámica global formativa, a la vez en extensión y profundidad, debe considerarse si será preciso ampliar el ciclo a cinco años, lo cual supondría retrasar la edad de ingreso en la enseñanza superior, lo que no es *a priori* absolutamente desfavorable en muchos aspectos, antes bien, tal vez lo contrario. Y si se quiere atender a una gran diversidad de objetivos que implican cierta incompatibilidad práctica, como es el dotar a la vez de una sólida formación cultural y una eficaz preparación a la especialización, entonces no habría más remedio que suavizar el principio de bachillerato único sobre la base de todos los matices y canales convenientes de intercomunicación que sean precisos entre distintas formas de enseñanza media que responden a distintos objetivos finales.

11. De entre los problemas concretos que la selección de materias ofrece no parece irrazonable seleccionar el tema inicial de la base 27: el desarrollo de los valores religiosos y morales. No se hace con él excepción alguna al régimen general de las demás enseñanzas, y ello lleva implícito:

a) Que estos valores deberán examinarse conjuntamente, con participación activa y diálogo entre profesores y alumnos (base 37).

b) Que el alumno deberá mostrar sus opiniones y sugerencias y «descubrir por sí solo» (base 38) esos valores.

c) Que además, y de acuerdo con lo que se dice en la base 31 *in fine*, el estudio de esos temas se hará sobre la base de un contenido «en función de lo

que se juzgue con mayor energía formativa en el momento presente y para el futuro que vivirán los alumnos de hoy».

Claro es que para quienes mantienen —y este Informe se solidariza plenamente con ellos— que el dogmatismo y la tergiversación apriorística de los hechos han sido una de las calamidades mayores de nuestra enseñanza media, esta posición es totalmente plausible. Pero habrá de contarse con las resistencias que puede suscitar en nuestra sociedad actual una educación sobre esas bases. ¿Es seguro que la sociedad, y particularmente algunos de los sectores privados de mayor peso específico en la enseñanza no serán renuentes a admitir esa «apertura intelectual», por ejemplo, a los problemas éticos y religiosos? Tampoco aquí hace el LB alusión alguna al tema de la libertad religiosa, lo cual, después de reconocerse expresamente que estos tipos de valores son los que más profundamente configuran la personalidad del adolescente, resulta un tanto anómalo.

12. En resumen, el LB ha planteado seriamente y con acierto, quizá sin llegar a sus últimas consecuencias, la crítica del estado actual de nuestra enseñanza media. Ofrece medidas positivas en el perfeccionamiento del profesorado, en los métodos educativos y, si bien un tanto vagamente expuestos, en cuanto a la organización de la enseñanza, aunque no resulta convincente que una enseñanza libre a cargo de profesores idóneos sea menos preferible que los «cursos sistemáticos por correspondencia, radio y televisión» que ha de sustituirla, según la base 40. Hubiera sido conveniente perfilar más rigurosamente una filosofía bien elaborada de la enseñanza media. También en esta parte del LB se registra la presencia de criterios excesivamente genéricos y optimistas, lo que puede abrir un margen menos aceptable a la improvisación, al error. La importancia esencial de este sector educativo requiere ahondar al máximo en la matización y concreción de su tratamiento.

13. Con carácter específico, a todo el análisis recogido en los doce puntos anteriores cabría explicitar, más que añadir, las siguientes consideraciones:

a') La instauración de este nuevo tipo de bachillerato, en tanto en cuanto viene a suprimir la desconexión existente hasta ahora entre la primera enseñanza, en sus últimos grados, y la enseñanza media es satisfactoria. Claro está que tal cosa no sería posible sin el periodo de educación general básica hasta los catorce años que el LB establece

como obligatorio y gratuito para todos los españoles. Por ello, y precisamente por ese espíritu de unidad en la formación que el documento viene a plasmar, parece quedar resuelto uno de los más grandes problemas que nuestro sistema educativo tenía planteados.

Efectivamente, en la inmensa mayoría de los casos, al llegar a los diez años era prematura la decisión a tomar sobre si el niño debía o no emprender el bachillerato, porque a esa edad casi nunca se está en condiciones de determinar si vale o no para el estudio. Normalmente el factor decisivo era puramente económico. Si los padres podían costear el bachillerato el chico se matriculaba de ingreso. En caso contrario continuaba en la enseñanza primaria hasta conseguir el certificado necesario para empezar a trabajar. Calcúlese el conflicto planteado a un escolar primario de trece o catorce años a quien un cambio de fortuna, o una simple beca, permitía iniciar la enseñanza media y se veía obligado a matricularse de primer curso para examinarse con niños tres o cuatro años menores que él. Teniendo que aprobar asignatura por asignatura, la recuperación del tiempo perdido resulta verdaderamente muy penosa.

La semisolución, adoptada recientemente, de permitir el ingreso directamente en el tercer año de la enseñanza media resulta en la práctica de poca eficacia, porque el nivel cultural alcanzado en los últimos grados de la primaria no es idéntico al de los dos primeros cursos del bachillerato actual. Como causa principal debe apuntarse la diferencia de preparación entre el profesorado medio y el primario, sobre todo en los centros oficiales, con sus cátedras a cargo de licenciados seleccionados por oposición.

El sistema que ahora se propugna resuelve definitivamente el conflicto. La cuestión se centra ahora en lograr una igualdad efectiva en el grado de preparación de todos los escolares al final de la educación general básica. Se planteará, en principio, una escasez de personal titulado, como evidencia esa autorización para realizar cursillos especiales entre maestros de enseñanza primaria para actuar en la segunda etapa de esa educación general básica. Es de suponer que tal situación será transitoria y en pocos años se conseguirá una preparación previa a nivel de licenciado para iniciar el futuro bachillerato unificado y polivalente.

b') Entre los objetivos que nos propone el nuevo plan hay cuatro que, por su novedad o importancia formativa, merecen particular atención. Son los

apartados *c)*, *d)*, *e)* y *f)* del párrafo 27, página 216 del LB.

El apartado *c)* dice textualmente: «Procurar, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para la interrelación de las nociones y para organizarlas en síntesis personales coherentes.»

Hasta ahora tal finalidad podía considerarse estrictamente universitaria, puesto que aun en el bachillerato superior el contenido de las enseñanzas resultaba fundamentalmente memorístico y fragmentario. Al escolar raramente se le hacía comprender el valor de la síntesis, y, desde luego, raro era el profesor que se preocupaba de estimular en sus alumnos la realización de trabajos tendentes a una comprensión global y estructurada de los conocimientos. A una lección seguía otra, y así hasta terminar el texto. La unidad de la ciencia, simbolizada en el famoso árbol, era *terra incognita* para el estudiante.

No es precisamente fácil reducir a esquemas y sinopsis una materia, cualquiera que sea. Representa un esfuerzo de consideración, pero los resultados justifican ampliamente este emplearse a fondo. Además, y en la mayoría de los casos, representa una auténtica preparación para los estudios superiores.

El apartado *d)* se refiere al «entrenamiento sistemático y progresivo de las técnicas de la documentación y la investigación». Se trata de iniciar al estudiante en el manejo de la bibliografía, así como de los experimentos científicos, de enseñarle a que aprenda por sí mismo a no seguir siendo un mero receptor de lo que los profesores y los textos escolares vayan vertiendo en él. Buscar por sí mismo es tanto como aprender a pensar por cuenta propia. Es despertar el sentido crítico y capacitar para distinguir lo esencial de lo accesorio. Resulta también iniciar al muchacho en la tarea apasionante de «seguir la pista», de desentrañar la verdad entre la hojarasca de los detalles y aspectos cambiantes que nos ocultan frecuentemente lo auténticamente valioso.

Todo esto es verdaderamente sugestivo y por ello fácilmente puede impedir que se vean claramente las dificultades opuestas a tan laudable designio. En primer lugar, habría de cambiarse la mentalidad del común de nuestro profesorado, tan apegado todavía a tantas fórmulas anticuadas y rutinarias de enseñanza primaria teórica y libresca. Pero en el fondo, como tantas cosas en nuestra educación, viene a resultar un problema de medios. Bibliotecas, laboratorios, colecciones, visitas, viajes de estudios, etcétera, necesitan fuertes inversiones. Si nuestro pre-

supuesto general para la Investigación Científica, con mayúsculas, continúa tan indigente, ¿cuál es el que se ofrecerá para esta investigación con minúscula? Es un aspecto que ha de abordarse con decisión.

El *e)* aparece como un bello ideal que apunta a resolver una de las carencias más acusadas de la educación de los adolescentes españoles. Hace no muchos años, la educación física era prácticamente inexistente en nuestro país. Hoy, sin alcanzar las metas deseables, el progreso es evidente. Cabe preguntarse: ¿no es superior en la jerarquía de los valores el cultivo de la sensibilidad al de los aspectos puramente materiales de nuestro cuerpo? Hay mucho que hacer en este terreno y satisface plenamente que así lo proclamen estos objetivos del bachillerato unificado y polivalente. Claro que el obstáculo resulta idéntico al del apartado anterior. Porque dotar cátedras de música, formar coros, rondallas, etc., explicar cursos con material apropiado de historia de arte, realizar visitas a museos, colecciones artísticas, etcétera, es algo bastante más caro que mantener unos simples profesores de dibujo y manualidades. Pero la dificultad no debe ser causa para minimizar la importancia y urgencia de los objetivos que es obligado alcanzar.

Es de esperar que la sociedad española, más que el Estado, que al fin de cuentas no es sino la institucionalización de la comunidad, comprenda de una vez que los bienes de la cultura no son un adorno para el hombre, sino el fundamento de un español futuro más valioso, y más de acuerdo con lo que el genio nacional necesita para colocar a nuestra patria donde debe estar. Lo cual no es, como tantos creen, cuestión exclusiva de más técnicos y mayores fábricas.

Por último, el apartado *f)* habla de actividades sociales, refiriéndose a la «comprensión de los demás, el respeto mutuo, la convivencia y la participación». Esto es, sin duda, el contenido de la educación política, cívica y social, y, por tanto, lo mismo que la educación física, justamente atribuirle en su parte más decisiva todo lo conseguido hasta ahora a la Organización juvenil del Movimiento. Evidentemente aún podría haberse logrado mucho más. Pero hasta ahora no han sido vencidos dos obstáculos de enorme importancia: el primero, la escasa generosidad de los elementos rectores de nuestra educación nacional hasta el momento, y el de tantos profesionales de la docencia empeñados en calificar al Movimiento, aun hoy, de partidista y dogmático, a pesar de la evolución registrada en los últimos años.

La necesidad de colocarse al nivel deseable, en un aspecto tal vital como el de la formación política, implica una renovación profunda de cuadros y estructuras. El apartado termina hablando de «participación», lo cual en lenguaje político equivale a representatividad. Pero tal cosa no es un problema meramente educacional, sino de aún más alto alcance. No son los educadores los llamados a resolverlo, sino los políticos.

c') En lo referente a *contenido* se encuentra en el LB algo grandemente positivo. Es la importancia dada a la enseñanza de la lengua nacional. También se le concede a las matemáticas. Ahora bien: mientras esto último no ha sido discutido por nadie, en cambio últimamente se había manifestado una cierta corriente contraria que incidía incluso a la conveniencia de suprimir el latín del bachillerato. No hace falta ser ningún técnico en la materia para comprender que tal pretensión representaba en el fondo un ataque contra cualquier estudio lingüístico. Porque sin un conocimiento, siquiera somero, del idioma de Cicerón no se puede llegar a dominar de verdad ninguna lengua románica. Sería algo así como pretender álgebra sin saber la tabla de multiplicar. La frase del LB es lapidaria: «La lengua es el instrumento cultural por excelencia y constituye un medio fundamental para la formación intelectual.» Así es, en efecto, y sostener otra cosa sería caer en los defectos de la educación norteamericana, que forma excelentes técnicos, pero muy endeblez hombres, superficiales en lo que no sea su preparación profesional. Por olvido de los principios fundamentales de la filosofía de la educación europea se ha descuidado gravemente la formación humanística.

Esta misma atención ha de prestarse a la geografía y a la historia, a las cuales no se nombra al tratarse de la educación general básica ni en el bachillerato unificado y polivalente. Hemos de opinar que ello obedece precisamente a que se da por supuesto, pues es obvio para todos que ninguna formación cultural es posible sin conocer el mundo que nos rodea ni lo que ha pasado antes de llegar nosotros a la vida. Sólo se puede amar lo que se conoce. ¿Cómo se puede sentir a España si se ignora lo que hay un poco más allá de nuestro entorno nativo? Sería facilitar el patriotismo aldeano. ¿Y cómo dar a conocer la fisonomía nacional sin referirse al pasado? Si Ortega decía: «Yo soy yo y mi circunstancia», se puede parafrasear: «España es lo que es y lo que ha sido.» Si para conocer a un hombre se ha de repasar su *curriculum vitae*, el de nuestra patria es su historia.

d') Hay en el punto 38 una sugerencia que aparece como de pasada y tiene, sin embargo, una especial relevancia. Es la siguiente: «El trabajo en equipo es de suma convivencia; permite integrar a los alumnos en la vida del centro y formarlos para la sociedad. A este fin será conveniente tener reuniones con alumnos que representen a diversos grupos para examinar los distintos aspectos de la vida del centro.» La cosa es bien trascendente, puesto que reconoce la necesidad de dar estado oficial a un aspecto inédito, aunque ya ensayado, de lo que es una clase, esto es, una unidad de convivencia juvenil donde cabe una estructura política y también un aprendizaje de la democracia básica y ordenada al designar al representante. Porque un ayudante del profesor nunca será un representante. Tendrá que ser forzosamente el de más capacidad y prestigio personal a juicio de sus compañeros, que son los verdaderamente concededores de cada cual.

EDUCACION SUPERIOR

INTRODUCCION

El enjuiciamiento de la parte referida a la educación superior —bases 41 a la 65— arranca de la tesis de que el ciclo educativo previo a la educación superior ha de ser un ciclo enmarcado en el contexto del tronco común de enseñanza, a través del cual se otorga al joven escolarizado una formación de base o cultura generalizada de carácter preprofesional. Se tiene en cuenta asimismo que el hecho de que el joven escolarizado entre los catorce y dieciséis años reciba una educación bajo la denominación de bachillerato no trata tanto de prepararse para la educación superior como de consumir el proceso de educación general básica, el cual, por razones de posibilidades reales, no puede aún ser obligatorio.

En este sentido, y tal como se refleja en las tendencias de la mayoría de los países que han conseguido una escolaridad obligatoria hasta los dieciséis o diecisiete años, la educación superior no puede concebirse como el lugar donde acceden unas minorías, según el criterio tradicional hasta ahora prevalente, sino como el ámbito donde se van formando los cuadros medios y superiores —utilizando deno-

minación tradicional—que el desarrollo de una sociedad en vías de industrialización vaya demandando.

Base 41. Universidad. Objetivos

La tesis expuesta en esta base sobre las relaciones investigación-Universidad debe matizarse en el sentido de que la Universidad ha de ser la sede donde radique la investigación básica o fundamental y sólo en la Universidad. La razón de ello estriba en que dicha investigación es la que fundamentalmente ha desaparecido de la Universidad y, como expresa Gaston Berger, hacer desaparecer la investigación fundamental de los centros universitarios es «matar la gallina de los huevos de oro». De otro lado, sentar este principio supone abordar la interrelación con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Base 42. Gobierno y organización

El problema de la autonomía de la Universidad que se aborda en esta base requiere evidentemente una precisión de la que carece. La precisión puede efectuarse por dos vías: una, relacionando las funciones esenciales que pueden ser objeto de autonomía y especificando el margen de autonomía que sobre ellas se otorga a la Universidad, y otra, especificando el procedimiento a seguir en la delimitación de los márgenes de autonomía.

El primer procedimiento no parece correcto, por lo que de casuismo puede entrañar la formulación de unas bases. Sí es viable el segundo, en la siguiente forma: la Universidad gozará de autonomía en el marco de sus funciones y siempre que éstas no sean objeto de una planificación a nivel nacional. La adecuación a las necesidades del medio social al que la Universidad ha de servir no puede realizarse únicamente «regionalizando» la Universidad, sino también «nacionalizándola». Se corre el riesgo de pasar de un centralismo absorbente a un regionalismo disolvente, y en esto, como en todo, se precisa un equilibrio. El equilibrio ha de venir exigido por dos razones: la primera, porque, aunque parezca una redundancia, la Universidad no puede perder el carácter de universalidad que siempre debe poseer; la segunda, porque las necesidades del medio social no lo son sólo de ámbito regional, sino en gran medida de ámbito nacional, y todas y cada una de las Universidades han de adecuarse a dichas necesidades en ambos ámbitos.

Base 44. Patronato de las Universidades

El problema de las relaciones Universidad-sociedad que en esta base se plantea, requiere una precisión al igual que el de la autonomía y con el que mantiene estrecha conexión. Resulta aceptable la figura del Patronato y de las Comisiones del Patronato para cada Facultad. Ahora bien: el éxito de dicho órgano radicará en que a través del mismo se puede o «privatizar» la Universidad o «socializarla». Si no se delimita claramente la composición del citado Patronato se corre el riesgo de la privatización. Parece por ello oportuno marcar el tipo de fuerzas sociales que han de hallarse representadas en la composición de dicho órgano y que deben ser, dentro del contorno geográfico en que la Universidad se halla ubicada, las que siguen: fuerzas políticas (lo que posibilitaría dar juego al Movimiento en cuanto institución de representación política), fuerzas económicas y sociales (lo que posibilitaría la presencia de la Organización Sindical a través de los sectores económicos interesados) y fuerzas religiosas, en su caso.

La delimitación que también es necesaria sobre las funciones que el Patronato ha de poseer debe venir formulada en el sentido de la amplitud, es decir, corresponder al Patronato la formulación de la política (docente, investigadora, discente, económica y administrativa) a realizar por cada Universidad y en el marco de la política nacional universitaria que se formule.

Ello no supone, como se podría pensar, la intromisión de «no técnicos» en las cuestiones técnicas que toda educación entraña (contenido de las enseñanzas y métodos pedagógicos).

Base 45. La responsabilidad académica

Aunque en ella se configura al rector como la máxima autoridad en el ámbito académico, lo que entraña que no es responsable de toda la vida universitaria, convendría precisar que el rector realizará su función de acuerdo con la política universitaria formulada por el Patronato.

Base 46. El gerente de los servicios administrativos de cada Universidad

Conviene precisar a quién corresponde el nombramiento de gerente. ¿Debería ser competencia del Pa-

tronato única y exclusivamente? En cambio, la del rector debe ser a propuesta del Patronato y la designación corresponde al Ministerio de Educación.

Base 49. Colegios universitarios

El problema que intentan resolver los colegios universitarios parece ser el de extender la enseñanza superior a determinados ámbitos geográficos. Ahora bien: por lo que suponen en un futuro, el colegio universitario debe reunir las siguientes características:

1. Configurarse como centros de enseñanza superior que forman parte de una Universidad correspondiente, es decir, que se integran en cada Universidad en el sentido de hallarse bajo la misma regulación que la de la Universidad correspondiente.

2. La creación de cada colegio universitario ha de ser igual que la creación de una Facultad universitaria, lo que implicará evidentemente que sólo en el marco de una planificación geográfica de centros de enseñanza superior podrán autorizarse las apariciones de tales centros.

3. La vida de cada colegio universitario se hallará gestionada, al igual que la de las Facultades, por una comisión del Patronato de la Universidad correspondiente.

Base 50. Grados universitarios

No se estima como necesario el curso de orientación que en la misma se postula. Y ello por las siguientes razones:

a) Porque si la finalidad del curso es de orientación, tal como se entiende en el propio LB, la orientación es un proceso continuado a lo largo de la enseñanza general básica y del bachillerato, y cuya determinación debe formularse en las etapas terminales de cada nivel educativo. En cambio, con este curso se determina una orientación en un solo curso y en la etapa inicial del nivel «educación superior».

b) Si la finalidad es la de dotar de conocimientos básicos al joven, o dichos conocimientos son básicos en el marco de una educación general para todo joven, o son básicos en función de la rama correspondiente a cursar en la enseñanza superior. Si lo primero, no parece ser que un curso más y aislado pue-

da suplir las deficiencias de cultura de base no obtenidas a lo largo del proceso educativo que abarca de los seis a los diecisiete años; si lo segundo, habría de formar parte del primer ciclo de enseñanzas básicas de la enseñanza superior.

Base 55. Planes de estudio

Esta base precisa un complemento al cual no se alude a lo largo de las bases para una política educativa, aunque, sin embargo, se demanda su necesidad en la primera parte del LB. Se apunta a la necesidad de formular nuevamente los puestos profesionales para los que debe preparar la educación superior, y de acuerdo con la estructura ocupacional de nuestra sociedad.

Ello implica:

1. La creación de nuevas carreras o integración en la Universidad de las que han surgido al margen de la misma por la falta de adaptación, que ésta viene padeciendo tradicionalmente, a las necesidades cambiantes de la sociedad de nuestro tiempo.

2. Transformación de las carreras existentes por las mismas razones a que se alude antes.

Este problema, uno de los más graves que padece la Universidad española, ha sido abordado en los estudios del Proyecto Regional Mediterráneo relativos a España y plantea su necesidad la base 188 correspondiente a la primera parte del LB. Sin embargo, resulta un tanto extraño que en la formulación de la política educativa no se apunte la adopción de medida alguna para obviarlo.

Por ser un problema de ámbito nacional no puede dejarse al arbitrio de cada Universidad, lo cual no tiene que ver nada con que la Universidad posea autonomía a la hora de formular los planes de estudio correspondientes a las nuevas profesiones o a las profesiones transformadas.

Base 56. El profesorado

SITUACIÓN DEL RECLUTAMIENTO

Recientemente, la cuestión se ha complicado. Los diplomados debidamente cualificados son absorbidos por la industria o prefieren ocupar puestos muy bien remunerados en otros países, especialmente en los Estados Unidos. Los estudiantes saben que aquellos que abrazan la carrera docente no alcanzan más que

débiles salarios durante sus primeros años de ejercicio, y se encuentran, a menudo, frustrados al final de su carrera, de tal suerte, en suma, que las perspectivas de la enseñanza universitaria como carrera no aparecen como algo demasiado tentador para el estudiante.

En relación con lo expuesto en la base 56 del capítulo VII, dedicado a la educación superior, se han de distinguir tres grados o fases en la «carrera» de la docencia:

a) Presentación del candidato *por alguna Universidad* en atención...

b) Oposición al cuerpo de profesores e investigadores, *dentro del cual habrá una plantilla para cada disciplina.*

c) El sistema de concurso convocado por la Universidad interesada.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

A) Se debe propugnar al acceso abierto a las *oposiciones* para evitar, entre otros males, la acentuación del «feudalismo catedralicio» y facilitar a todos —sin trabas no siempre objetivas— el acceso a las mismas oportunidades. El principio de la igualdad de oportunidades debe también tener aquí su plasmación.

B) Se puede aceptar en el apartado b), pero con estas dos puntualizaciones:

a) Que la expresión *plantilla para cada disciplina* se concrete a fin de evitar futuras y laxas interpretaciones que podrían dar lugar a tensiones en el momento, por ejemplo, de los concursos, traslados, etcétera. Debe entenderse disciplina o materia o actual plan o programa, poniendo ejemplos clasificadores.

b) Que estos profesores que integran el cuerpo docente tengan el *status* claramente definido, o expresado, de funcionarios públicos, y, por tanto, un sueldo base que le permita vivir decorosamente. Es obvio que debe tener claramente atribuidas unas funciones propias adecuadas de ordinario al tipo de disciplina o materia a la que hizo su oposición.

C) *El concurso.* En principio no hay nada que objetar. Sin embargo, es necesario hacer estas puntualizaciones:

Las competencias de los Patronatos de cada Universidad (*vid.* base 44) deben quedar claramente definidas, y concretamente por lo que afecta a los criterios objetivos de selectividad de los concursantes,

entre los que debe contar la labor investigadora cristalizada en libros, artículos, etc., y la labor docente que haya podido desplegar el candidato... En caso de que se violaran estos criterios básicos, el Ministerio de Educación y Ciencia ha de disponer de las facultades y procedimientos para su intervención.

Base 57. El profesorado. Su «status» y funciones

Sobre este apartado proceden tres puntualizaciones:

1. Se refiere a que el profesor podrá ser destinado a tareas de docencia o investigación. Se debe concretar si se trata del profesorado en general—del que forma parte del cuerpo de profesores— o del profesorado contratado.

2. Se indica en dicho apartado que «... podrá ser destinado a tareas de docencia...». Ha de concretarse que tales tareas de docencia o investigación deberán normalmente hallarse en íntima relación con la materia o disciplina a la que el interesado hizo oposición.

3. En orden al criterio de selección que decidirá a qué tareas de docencia o investigación podrá ser destinado el profesor, el LB se expresa en estos términos: «Se tendrá en cuenta...» Pues bien: como limitación al Patronato—órgano encargado del gobierno de la Universidad—, y a su vez como garantía del profesor, en lugar de «se tendrá» deberá indicarse: «tendrán que tener en cuenta a esos efectos...». Es decir, se debe subrayar las limitaciones de las competencias de los organismos universitarios.

Base 58. El profesorado adjunto

En el apartado 58 se advierte una laguna. No se recoge la figura recientemente creada del «profesor agregado». Es conveniente toda la claridad a este respecto, pues, aparte de que se trata de una figura recientemente instaurada de hecho, existe ya un número elevado de profesores agregados, cuyo *status* no puede quedar marginado. Debe propugnarse su continuación, ya que sirve como un escalón más en la carrera universitaria, evitando el paso de profesor adjunto a catedrático, que con frecuencia puede resultar excesivo.

Respecto a la figura del profesor adjunto, su *status*, etcétera—cuyo contenido se halla en el apartado 58—, no hay objeción alguna que hacer.

Base 59. El profesorado contratado

Para armonizar esta base con lo previsto en las inmediatamente anteriores y no resulte invalidado su contenido, se formulan estas dos puntualizaciones:

1. En el LB se dice que tales profesores se seleccionarán «en consideración a los méritos desconocidos». Sería conveniente mayor precisión sobre la naturaleza de estos méritos, entre los que deben figurar los de orden científico y de docencia.

2. Ha de considerarse la procedencia de que estos profesores sean los denominados «extraordinarios» y para *dictar cursos extraordinarios*. Así entendido el caso, queda resuelto todo desajuste con lo establecido en las bases 56, 57 y 58.

Base 61. Métodos y medios de enseñanza

La planificación del quehacer docente—a tenor de lo expuesto en el LB—correrá a cargo de los:

1. Departamentos.
2. Institutos universitarios.
3. Representación estudiantil.
4. Representantes de los cuerpos profesionales... y de los estamentos sociales.

OBSERVACIONES

a) La democratización de la enseñanza no tanto se logra por la intervención de todos los interesados en el proceso de elaboración de los planes de estudio cuanto por el espíritu que anide en la misma planificación de la docencia, y esto ha de *quedar claro en el futuro*.

Cualquier intento de democratización universitaria debe tener en cuenta la fuerza de factores discriminatorios, tales como el origen social, el sexo y la localización geográfica.

Pero es preciso también proceder a una reforma profunda de la enseñanza misma. La razón es sencilla: la enseñanza ha sido durante mucho tiempo producto y reflejo del sistema social, de forma que sería como instrumento para la conservación de las estructuras existentes mediante la apropiada formación de las nuevas generaciones. Pero hoy las colectividades humanas están sometidas a un proceso de evolución extraordinariamente rápido, y el progreso hacia más altos niveles de consumo, cultura, tiempo libre, etc., se ha convertido en meta para

muchas de ellas. No es, pues, extraño que reclamen, de modo más o menos expreso, una adecuación de las instituciones docentes a las exigencias de los tiempos.

Tampoco lo es que la todavía reciente Conferencia Internacional de Williamsburg (octubre 1967) llevara un título tan expresivo como es «la crisis mundial de la educación». Frank Bowles llegaba a afirmar, de modo tajante, que no hay hoy ni un solo sistema educativo que de modo automático asegure la igualdad de oportunidad de educación. Esto es tanto como decir que ninguno de ellos satisface ya las apetencias colectivas, una de las cuales es precisamente la democratización social, y, en consecuencia, la igualación de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior.

Para Bowles tales sistemas (que fueron válidos en tiempos pretéritos) llegaron a ser inadecuados cuando la industrialización provocó un aumento de los puestos de trabajo para los que resultaba imprescindible estar dotado de una formación superior a la media, poniendo de manifiesto—al mismo tiempo—la insuficiencia de los sistemas educativos vigentes a la sazón. La acción reformadora se iniciaría, en el mejor de los casos, veinte años después. Por eso la toma de conciencia relativa a la necesidad de la reforma misma disponía ya de base. Con todo, ha habido que esperar a que circunstancias, tales como el apiñamiento de las aulas, los altos porcentajes de suspensos y de abandonos, etc., presionaran con fuerza irresistible para que se dictaran en todas partes mandatos públicos de expansión de la educación.

b) Concretar quiénes son esos *cuerpos profesionales... y estamentos sociales*, así como también cómo se elegirán los representantes de estas *entidades... que deberán participar en la planificación del quehacer docente*.

Base 62. El sistema de tutorías

La figura del tutor establecida en este apartado 62 es equivalente al sistema de *asistentes* que existen en casi todas las Universidades europeas y americanas. No cabe objeción alguna.

Base 64. Selección de alumnos

En esta base se establecen los criterios para la selección de los alumnos, que, entre otros, son los siguientes:

- a) Mejor expediente de estudios.
- b) Conducta académica.
- c) Residencia en el distrito universitario respectivo.
- d) Situación económica, y, por último, se añade que «el número de alumnos no excederá de la capacidad de cada centro universitario». Otra cuestión reflejada en dicha base 64 es la de las becas, cuya «cuantía se fijará en relación con el coste real de los estudios, con el fin de poner en pie de igualdad a los estudiantes necesitados de ellas y comprobada capacidad para el estudio».

OBSERVACIONES

Hay que referirse en primer lugar al tema en sí de la «selección de los alumnos», intentando exponer las diversas actitudes que existen acerca de los *pros* y *contras* a favor o no de una selección.

A la esfera de mando se accede, de hecho, y cada vez más, a través de la enseñanza superior. Por lo cual, sólo en la medida en que se igualan las oportunidades de cursarla se puede afirmar que una sociedad se democratiza. Esta afirmación es incontrovertible. La gestión pública se tecnifica a medida que aumenta en extensión y complejidad, y hoy en modo alguno bastan la intuición y el barniz jurídico (que eran bagaje más que suficiente hace cincuenta años) para la vida pública. A su vez, las empresas —motores de la vida económica— van pasando a manos de personas preparadas para su gestión, que no son inevitablemente «los herederos del dueño»; entre otras razones, porque al agigantarse las empresas desaparecen los dueños singulares, y el conjunto de dueños exige competencia en las personas que han de hacer rendir su capital. Los ejemplos podrían multiplicarse. Pero bastan estos dos para entender que el acceso al mando exige una preparación, que en la mayor parte de los casos sólo puede adquirirse cursando estudios superiores.

Es necesario, pues, analizar cuáles son los factores que determinan la composición de la población estudiantil de nivel superior. El trabajo, afortunadamente, no es difícil: las actas del Congreso de Ministros de Educación, celebrado en Viena hace ahora un año, nos proporciona todos los datos necesarios para este análisis.

La admisión en la enseñanza superior —dicen las actas— constituye el término de un largo proceso que comienza en la enseñanza primaria. Los alum-

nos se ven sometidos desde el principio a sucesivas cribas que se traducen en retardos o abandono de los estudios, o en su continuación por unas vías que desembocan en profesiones socialmente menos elevadas y económicamente menos favorables que las correspondientes a los estudios universitarios.

Con todo, las estadísticas demuestran que las tasas de escolarización a nivel superior no cesan de crecer, si bien el ritmo y la tendencia son distintos según los países. En los de planificación económica integral los efectivos de las enseñanzas técnicas van claramente en cabeza; en los países de economía de mercado, por el contrario, los estudios universitarios alcanzaban el 83 por 100 del total en 1959. Por otra parte, en los países socialistas del Este, y de modo muy particular en la Unión Soviética, las enseñanzas superiores nocturnas o por correspondencia han adquirido una importancia que rebasa con mucho la que tienen en cualquier país de Europa.

Pero los efectivos crecen en todas partes, porque la demanda social de educación, inseparable del «derecho» reconocido en la Declaración Universal de 10 de diciembre de 1948 y de la apetencia general de democratización social, es muy fuerte en todas partes. Todas las fuerzas políticas la afirman, prescribiendo cualquier clase de discriminación, singularmente las que podrían fundarse en la raza, el sexo, la religión o la pertenencia a una minoría de cualquier género. Las *oposiciones conservadoras*, fundadas en razones diversas, no frenan apenas la demanda ni la tendencia colectiva a satisfacerla, si bien contribuyen a mejorar la calidad de las medidas adoptadas para democratizar la enseñanza.

Van Heek destaca las siguientes razones de oposición:

1. El temor a que el sistema educativo produzca un número excesivo de graduados, que quedarían sin colocación.
2. La convicción de que la Universidad debe servir para formar *élites*, lo que postula que mantenga su actual carácter selectivo, rechazando el reorientador que las nuevas tendencias afirman como conveniente.
3. El temor de que un aumento de los efectivos universitarios provoque un descenso de su calidad y del valor de los títulos.
4. La convicción de que el advenimiento de la meritocracia no es un bien para la sociedad, porque sustituiría al actual sistema de gobierno de *élites* diversificadas.

Ninguno de estos razonamientos son hoy lo suficientemente fuertes como para frenar el proceso de democratización y la consiguiente expansión universitaria. Pero como sigue siendo cierto que la sociedad espera de la Universidad, entre otras cosas, la formación de los especialistas, cuadros superiores, investigadores y técnicos, que exige su propio desarrollo, se plantea un problema: el de conjugar las elecciones individuales con las necesidades objetivas del todo social. Tres soluciones se ofrecen actualmente a este problema: la *planificación*, el reajuste automático en el marco de una *economía de mercado* y la *combinación de ambas*.

a) La primera caracteriza a los países del este de Europa. En ellos se determina la clase y número de titulados que serán necesarios a lo largo de un determinado período. Un proceso de selección complejo sirve para designar quiénes recibirán la formación que el cumplimiento del plan requiere. Nos encontramos ante un sistema de *numerus clausus*, con base en una selección en la que—así se pretende—no ejerce influjo alguno ningún factor distinto de la calidad personal demostrada. Procoiev razonaba así en 1962: «Algunos de mis colegas en los países capitalistas se preguntan si este sistema no atenta contra el derecho del hombre a la instrucción. ¿Es justo, preguntan, que si 15.000 personas, por ejemplo, quieren cursar Derecho no acepten ustedes más que a 8.000? A esta pregunta respondemos contra otra: ¿Creen ustedes justo que formemos varios millares de especialistas superfluos, que no podrían encontrar empleo? ¿No es más democrático decir a un muchacho que escoja entre profesión—dándole la formación necesaria para ello—que hacer de él un hombre inútil? Si en ejercicio de su derecho, lo que una persona pretende es iniciarse en tal o cual sector de la ciencia para ampliar su horizonte intelectual, puede hacerlo—sin ocupar puestos escolares—por medio de cursos especiales, conferencias, ciclos de perfeccionamiento, etc.»

b) El reajuste automático es la solución de los regímenes más próximos al liberalismo clásico. La teoría se apoya en estas comprobaciones: la interacción de oferta y demanda en lo que se refiere a posibilidades de cursar estudios; la interacción de motivaciones y necesidades económicas; la interacción del crecimiento simultáneo de rentas, necesidades económicas y posibilidad de dar satisfacción a éstas. Pero la experiencia demuestra que estas interacciones no eliminan todos los desequilibrios y que éstos pueden ser graves. Si algo los alivia, cuan-

do se producen, es la adaptabilidad humana y el carácter polivalente de la formación recibida en muchos casos.

c) La combinación de una planificación indicativa con los mecanismos de reajuste automático es la solución más extendida en países de economía de mercado y la que parece más adecuada a los regímenes no socialistas de Europa. No hace falta subrayar que, naturalmente, el factor planificación juega con tanta más fuerza cuanto más centralista es el país y más escasa su tradición de enseñanza privada. La selección de los alumnos—teniendo en cuenta el espíritu del LB—se ajusta más a esta solución.

Pero cualquiera que sea el sistema adoptado para ajustar la generalizada aspiración a la enseñanza superior con las necesidades sociales, es lo cierto que las tasas de escolarización se elevan. Y se elevan a tal ritmo que no es pensable que los sectores sociales, que tradicionalmente monopolizan la enseñanza superior, sigan siendo sus únicos beneficiarios. La población universitaria tiene hoy una composición distinta de la que tenía hace muy pocos años. Las razones de esta diferencia hay que buscarlas en las modificaciones experimentadas por los factores básicos que juegan en la composición de dicha población escolar: la estratificación social, el sexo y la localización geográfica de los centros.

1. *Estratificación social*.—Todos los datos de que se dispone muestran claramente que las oportunidades de recibir educación son distintas según el origen social de los muchachos. Existe una correlación estrecha entre la categoría socioprofesional del padre y el porcentaje de escolarización de los hijos a nivel superior. Las cifras más bajas (del 2 al 12 por 100) corresponden a asalariados y obreros de los sectores agrícola o industrial. No es posible proceder a comparaciones internacionales, porque los datos no son homogéneos. Sin embargo, cabe una primera aproximación al tema tomando como punto de referencia no la multiplicidad de profesiones, sino una clasificación tripartita de la población activa según su categoría social: alta, media y modesta. La tasa de escolaridad desciende claramente a medida que bajamos en la escala.

Y no sólo la tasa de escolarización en cualquier nivel de estudios, sino el éxito en ellos, los retrasos y abandonos, y la orientación profesional sufren la influencia de las condiciones sociales. Hay que tener en cuenta, además, que tales efectos son acumulativos: los malos resultados a nivel primario y me-

dio comprometen el acceso al nivel superior. Y esta dificultad de acceso (sea o no debida exclusivamente a aquel mal resultado) orienta al estudiante hacia estudios de segunda categoría que desembocan en actividades profesionales del mismo orden. Puede afirmarse, con toda verdad, que a la edad de acceder a la enseñanza superior «la suerte está ya echada» en buena parte.

Conviene subrayar que al hablar de condición social, como factor condicionante, se apunta no sólo al nivel de ingresos, sino también—y quizá de modo fundamental—a lo que en la terminología especializada se llaman «factores educógenos». En efecto, tales factores existen y ejercen un efecto impulsor en familias que, aun siendo pobres, poseen una tradición cultural arraigada.

Estadísticamente se comprueba que en los países socialistas la participación de los hijos de obreros y asalariados en la enseñanza superior corresponde, más o menos, a la importancia de ese grupo social en la población activa. Quede bien entendido, sin embargo, que tal correlación existe si se considera únicamente la población activa de los núcleos de población en que existen centros de enseñanza superior, lo que lleva a afirmar, ya desde ahora, que la discriminación debida al influjo del tercer factor (la localización geográfica) es decisiva.

2. *El sexo*.—Una manifestación más de la tendencia a la igualdad de los sexos es el creciente acceso de la mujer a los estudios superiores. Las cifras absolutas y relativas crecen de modo continuo.

Se comprueba, sin embargo, que, aunque hayan desaparecido prácticamente las condiciones de admisión que juegan en las puertas mismas de los centros universitarios, las mujeres no llegan a ese punto en las mismas proporciones que los hombres, ni siguen sus mismas orientaciones. Las pérdidas femeninas a lo largo de la enseñanza secundaria son más importantes que las de varones. Por otra parte, son distintas sus preferencias: se orientan fundamentalmente hacia pedagogía y las letras, campos en los cuales son, de ordinario, más abundantes que los varones. En cierto número de ellas, creciente—no falta quien afirma que ésta será, sin tardar mucho, una profesión de mujeres—, se dirige hacia la medicina. Las ciencias aplicadas y la agronomía siguen siendo feudos masculinos. El crecimiento del sector terciario y la tendencia general hacia la sociedad urbana reclaman más y más mujeres en los puestos de trabajo, de modo que po-

dría decirse que la orientación profesional femenina se «terciarizará» rápidamente.

Ya en curso los estudios superiores, son más frecuentes los abandonos de estudios entre las mujeres (sobre todo por razón de matrimonio) que entre los hombres. Y no cabe duda de que en esas tasas de abandono pesa también la persistencia de una cierta imagen «tradicional» de la mujer, según la cual—y afortunadamente—el primer ámbito de su plena realización personal es precisamente la familia. Esta imagen, desde luego, difiere según países, regiones, medios sociales y generaciones; pero siempre pesa. Por lo que se refiere a la incidencia del origen social, económico y cultural, puede decirse que tales factores juegan con más fuerza entre las mujeres que entre los hombres, quizá porque, cuando la limitación de recursos no permite promocionar intelectualmente a todos los hijos, la mayor parte de las familias prefiere promocionar a los hombres. Está demostrado, en fin, que, cuando los padres son viejos, las posibilidades de cursar estudios disminuyen para las hijas.

Por dejar, al menos, una cifra de referencia, puede indicarse que en 1965 eran mujeres el 27 por 100 de los estudiantes universitarios españoles. En la República Federal Alemana, en Austria, en Noruega, en los Países Bajos y, desde luego, en Turquía el porcentaje era menor, aunque las causas fueran otras. El *record* de participación femenina lo ostentaba Finlandia, con un 49 por 100, seguida de la Unión Soviética y de Bulgaria, con un 43 por 100. Francia y Hungría andaban cerca, con un 42 por 100. Y para que se tenga, además, otros puntos de referencia, en los Estados Unidos, el mismo año, un 38 por 100 de sus puestos escolares universitarios figuraban ocupados por mujeres.

En conjunto, puede decirse que los países fuertemente planificados están más abiertos a las mujeres en lo que se refiere a estudios y actividades profesionales. Y que las mujeres se orientan en gran proporción hacia letras o hacia profesiones compatibles con la imagen actual de la «madre de familia»; tal es el caso, singularmente, de la enseñanza y de la farmacia.

3. *Localización geográfica*.—Otro factor fundamental de diferenciación en las tasas de escolaridad es, como ya de pasada quedó indicado, la localización geográfica. Ocurre, desde luego, que, al ser las regiones rurales las menos densamente pobladas, son las que tienen menos posibilidades de ver surgir en su seno centros escolares de cualquier

nivel. Las tasas de escolaridad de la población rural pueden, desde luego, alcanzar niveles muy apreciables si la política educativa se orienta a ofrecer facilidades complementarias, tales como, por ejemplo, comedores, residencias, servicios de transporte, etcétera. La proximidad física a un centro de estudios superiores es, sin embargo, un dato de máxima importancia si se pretende conocer las posibilidades que un muchacho tiene de cursar tal tipo de estudios.

La razón, al menos, es doble: por un lado, que el coste es enormemente distinto, lo que debe ser tenido en cuenta tanto si el pago se hace total o parcialmente por el propio consumidor como si corre a cuenta de la sociedad a través del presupuesto público. Pero es que, además, en el entorno de una universidad se generan factores educógenos, de cuya fuerza impulsora ya se hizo mención anteriormente.

No se aboga por la dispersión de centros universitarios, porque tal dispersión dificultaría el cumplimiento de los que deben ser sus fines esenciales. Por otra parte, la humanidad camina hacia una civilización urbana. Debe señalarse, pues —y tan sólo—, una correlación y un obstáculo muy difícil de superar en el proceso de democratización universitaria.

* * *

Respecto al *número de becas*, cuya cuantía —se dice en el LB— «se fijará» en relación con el costo real de los estudios, con el fin de poner en pie de igualdad a los estudiantes necesitados..., se deberían establecer *becas-salarios* suficientes para todos los estudiantes de *comprobada insuficiencia económica*. Estos estudiantes beneficiarios del *salario-beca* vendrían a hallarse obligados a restituir a la sociedad —una vez terminados sus estudios—, por los procedimientos más adecuados, las cantidades que, en concepto de *salario-beca*, les prestó la sociedad durante la fase de su formación.

Base 65. Participación estudiantil en la vida universitaria

En esta base se regula de una manera genérica la participación estudiantil en la vida universitaria. Los estudiantes —se establece en dicha base— «tendrán intervención en los órganos de gobierno universitario a través de sus delegados y representantes de las asociaciones, libremente elegidos». Las

asociaciones universitarias, a tenor de dicho apartado, tendrán una doble función:

a) Impulsar y perfeccionar el rendimiento de la educación superior.

b) Y cooperar en la formación y perfección de sus miembros.

OBSERVACIONES

Se debe concretar la naturaleza y concepto de asociación, sus clases y su posible vertebración en el marco universitario.

Los principales problemas que tiene la Universidad actual no nacen solamente de la expansión constante y progresiva de las diversas ciencias, sino también del crecimiento incesante de la población estudiantil. Es necesario subrayar la importancia de este hecho: los estudiantes representan un gran potencial, no sólo desde el punto de vista cualitativo, sino también cuantitativo.

La masa estudiantil constituye un estado intelectual de un inmenso valor. De los estudiantes de hoy saldrán los científicos, los técnicos, los profesionales, los expertos y los políticos del mañana.

Cada vez más, los estudiantes van adquiriendo conciencia de su fuerza, y, como consecuencia de las ideas en circulación, desean progresivamente participar más en la vida pública y, en primer lugar, en la marcha de la Universidad. Para el universitario —estudiantes y profesores— de hoy, cualquier tipo de paternalismo es algo anacrónico.

CONCEPTO DE ASOCIACIÓN

La asociación se diferencia de la reunión por tener un fin y una organización estable y por la existencia de un vínculo permanente entre los asociados, que coordinan sus esfuerzos dentro de la organización para la consecución de aquel fin. En la reunión no sólo el fin tiene un carácter transitorio y contingente, sino que se carece de una organización estable, y los participantes, normalmente, no están vinculados por ningún pacto, convenio o estatuto, ni siquiera por una predisposición hacia la vinculación permanente.

DOS TIPOS DE ASOCIACIONES ESTUDIANTILES EN EUROPA

Sólo a título de información, se recoge seguidamente lo más destacado del informe Antoine, presentado a la III Asamblea de Rectores y Vicecan-

cilleres de Universidades, celebrada en Gotinga. Según este informe, se hallan dos tipos de asociaciones de estudiantes en las universidades europeas. El primero es el de las asociaciones libres, desvinculadas de los claustros y caracterizadas solamente por el denominador de que sus miembros son precisamente estudiantes. Cierta número de estudiantes se inscribe libremente en ellas, mientras que otros se abstienen de hacerlo. Estas diferentes asociaciones y otras entidades representativas se agrupan en una o varias federaciones nacionales. Hay que subrayar que el número de estudiantes que participan en estas asociaciones libres es más bien limitado, y que, como indicaba Antoine, «los que figuran a la cabeza de estos movimientos no son siempre, ni es necesario que sean, los mejores estudiantes. No cabe deducir de ello que estos grupos no ejerzan influencia en el conjunto de los estudiantes; al contrario, algunas de las reivindicaciones que ellos postulan desde fuera son apoyadas por gran número de alumnos».

Los estatutos de todas estas asociaciones suelen afirmar que son independientes de toda influencia política. Sin embargo, la realidad es muy diferente, y eso explica la existencia de agrupaciones de muy variados colores ideológicos, que se hacen la competencia y se combaten, lo que conduce a situaciones a veces difíciles. Muchos países padecen de esta enfermedad.

El segundo tipo de asociaciones estudiantiles «se ha desarrollado especialmente en Alemania Federal y en Holanda. Se basa en el principio de que, por su matriculación, el estudiante se convierte en miembro activo de la Universidad». A partir de ese momento, es normal que esta parte importante de ella, constituida por el conjunto de los estudiantes, desempeñe un papel en la organización misma de cada centro. Aquí se considera al estudiante como miembro del cuerpo universitario. Como tal, tiene sus responsabilidades y sus deberes. Con los medios a su alcance tiene que cooperar a la buena marcha de la Universidad. Tiene que prestar aquella contribución que pueda aportar a la solución de los problemas propiamente universitarios que se presentan en la institución a la que pertenece. Entre estos problemas figuran, ante todo, los que se refieren a los sectores de la vida y de la actividad científica estudiantil.

«Este tipo de asociaciones, que considera al estudiante en su papel puramente universitario, puede más fácilmente mantenerse apartado de la po-

litica en el sentido estricto de la palabra...» La primera consecuencia que se deduce al hilo de esta exposición es la de que existe «una gran ventaja en incorporar a los estudiantes a las decisiones que les conciernen». Porque lo que aquí entra en juego «no es la responsabilidad moral de los estudiantes en relación con ellos mismos, con sus familias, con la sociedad, sino la que les concierne como universitarios y con miras a la Universidad, de la que son miembros activos».

INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA

Sin duda que la Universidad es una entidad o cuerpo intermedio que puede recibir el calificativo de vertical. En ella, maestros y discípulos colaboran en un mismo fin y persiguen unos mismos ideales. No puede existir, por tanto, lucha de clases ni intereses en conflicto. Sólo motivos extrauniversitarios han dado al traste con esta verticalidad de la corporación universitaria al introducir en su seno las luchas partidistas, que dividen y destruyen.

Para que las asociaciones sean parte efectiva e integrante de la Universidad, es necesario que se establezcan sus cauces de participación en la vida corporativa universitaria. Es conveniente la creación de órganos para la solución de problemas docentes, de coordinación de las actividades de las cátedras, para revisar los métodos de enseñanza. Por ejemplo, podría ser conveniente que en cada curso de facultad fuese designado un catedrático con la misión de asumir las funciones coordinadoras y de contacto directo con los alumnos, así como también con los delegados de curso.

No se trata sólo de establecer horarios adecuados, ni únicamente de atender a los problemas individuales y colectivos que eventualmente puedan presentarse, aunque esto sea muy importante. Hay multitud de problemas de fondo que han de ser estudiados por el catedrático coordinador de estudios con los restantes profesores de curso. Una de las cuestiones más vivas que tiene actualmente la Universidad es el bajo rendimiento escolar. El problema no es tan simple como parece desde fuera. Es necesario localizar causas, establecer medidas que aumenten el rendimiento, manteniendo el nivel que corresponde. Ha de ser ahora, y no en junio, cuando debe merecer atención y actualidad el problema. En ciertos cursos de algunas facultades se acaban de establecer ya medidas importantes dirigidas a este fin.

Existen ya otros órganos de contacto entre alumnos y profesores, como son las juntas de facultad, juntas de gobierno, etc., que tienen unas competencias y fines que, por su rango y generalidad, están al margen de las posibilidades de estos órganos o juntas coordinadoras.

ESTRUCTURA DE LAS ASOCIACIONES PROFESIONALES

El tipo de asociaciones universitarias que podría defenderse, por el hecho mismo de ser elemento integrante de la estructura orgánica de la Universidad, debería estar incorporado al ordenamiento legal de cada universidad. Su *status* jurídico debería ser objeto de debida consideración por el citado ordenamiento universitario. También debería establecerse su estructura interna y los órganos propiamente universitarios que representan directamente a los estudiantes ante las autoridades académicas.

INSTITUTOS POLITECNICOS SUPERIORES

(Bases 67 a 70)

1. La organización, cometido y estructura de los institutos politécnicos superiores es perfectamente congruente con el sentido general que en las bases anteriores se da a la enseñanza superior en general. No hay, en principio, contradicciones internas, y la unidad de propósitos queda por ello perfectamente salvaguardada.

El cometido de los institutos politécnicos superiores es «la formación de graduados en Ingeniería y Arquitectura» (base 69). Es también, a tenor de la base 70, la coordinación y unificación de los «estudios, programas, disciplinas, prácticas de laboratorio y otras actividades» de «todas las escuelas técnicas existentes en la actualidad». Antes del ingreso existirá un curso de orientación técnica, mixto, de enseñanzas básicas y de orientación profesional. Al igual que para la Universidad, y según se dijo al estudiar la enseñanza media, parece preferible incorporar plena y decididamente este curso intermedio al bachillerato, excesivamente reducido en cuanto a su duración y probablemente recargado de enseñanzas de tipo general que no preparan suficientemente a los alumnos para su futuro profesional.

2. Las enseñanzas técnicas propiamente dichas se estructuran de modo análogo a las universitarias en cinco anualidades: tres de disciplinas básicas y dos de especialización (base 68), además de los cursos de doctorado, posgraduados y reentrenamiento de profesionales. Con relación a la base 68, que es fundamental en la materia, es preciso hacer las siguientes consideraciones:

a) Se estima preciso corregir de inmediato la consideración de los estudios de Arquitectura como de «relevante carácter artístico». Esta concepción clásica de dicha profesión se encuentra superada en todo el mundo en general y en nuestro propio país en particular. Buena parte de la inquietud registrada en las actuales escuelas de Arquitectura se debe, precisamente, al desfase entre unas enseñanzas ancladas aún en unos conceptos arcaicos de la profesión y de su función social y lo que los alumnos reclaman. Tradicionalmente, el arquitecto ha sido un profesional individualista, esteticista y de selecta clientela. El arquitecto de hoy es un miembro especializado de un equipo, destinado a un trabajo de producción masiva y de finalidad eminentemente social. El encargo particular de una «obra arquitectónica» en el que pueda dar libre curso a su creación estética es tan excepcional como para un abogado un *abintestato* de cientos de millones de pesetas. La tarea normal es la de construcción de viviendas sociales, de instituciones asistenciales, de fábricas o almacenes, de planes de urbanización, etc., dentro de lo cual ha de encargarse de sectores cada vez más especializados y definidos y con sujeción a unos estrechísimos marcos de economía, calidad y utilización de materiales. Considerar al arquitecto de hoy como un artista preponderantemente es olvidarse de que para él los procesos de prefabricación de elementos constructivos, las sustituciones de materiales tradicionales por otros de nuevo uso que a diario lanzan al mercado las empresas, los controles de resistencia a los diversos factores de desgaste, etc., todos ellos procesos puramente técnicos, tienen una importancia infinitamente mayor que el boceto artístico y que su función social es interesante en la medida en que su profesión evolucione en este sentido.

b) Es aconsejable evitar expresiones generalizadoras. Así, cuando se dice que «el número de especialidades será reducido» se sienta un principio equivoco y probablemente apriorístico. El número de especialidades debe ser el necesario, no más ciertamente, pero tampoco menos, y no es posible saber

ahora si ese número será reducido o no. Las fluctuaciones recientes en la materia (por ejemplo, la creación y posterior supresión del título de arquitecto en economía y técnica de la construcción) deben servir de lección en cuanto a lo peligroso que es crear especialidades sin un contenido definido; pero no deben cerrar el paso a una especialización que nuestra sociedad y el futuro mismo de nuestras profesiones (y una vez más es preciso citar la de arquitecto) vienen reclamando insistentemente. La diversificación de conocimientos hace que algunas de estas especialidades sean radicalmente distintas: un arquitecto urbanista ha de tener una formación no sólo humanista, sino técnica, totalmente diferente de un arquitecto de técnica y materiales constructivos. Sería conveniente desgajar, en cambio, de las enseñanzas superiores partes complementarias que podrían suponer especialidades de la enseñanza técnica media o incluso de profesiones distintas; por ejemplo, la arquitectura de paisajes y jardines o la decoración de interiores. Es de lamentar la extremada concisión de estas bases que dejan al margen extremos del mayor interés.

c) La última observación sirve para el propósito de creación de «algunos centros de investigación aplicada en campos muy especializados». Sin perjuicio de reconocer lo laudable de esta finalidad, se recomienda como primer paso de inmediata efectividad el de potenciar aquellas instituciones ya existentes, algunas de las cuales son modelo en su género, incluso a nivel internacional, a pesar de la penuria extrema con que se mueven muchas de ellas: así el Instituto Eduardo Torroja, verdadero ejemplo de centro de investigación práctica, a la vez que de formación de investigadores, o el Instituto del Hierro y el Acero. Para una verdadera productividad de las inversiones nada como comenzar propulsando lo que ya existe y ha demostrado cumplidamente su bondad, propósito que indudablemente será el del Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Por último, hay que mostrar disconformidad con la frase final de la base 70. La organización de los cursos de orientación en diversos centros autónomos bajo la supervisión de profesores de los Institutos Politécnicos responde a un criterio de estructuralización descentralizada que parece práctico y aconsejable por razones elementales de tipo administrativo. Fundamentar esta medida en la facilitación del «proceso de democratización de la enseñanza» no es lo más adecuado.

INVESTIGACION

Base 71

No quedan claras las relaciones de la Universidad y los Institutos Politécnicos con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Previstos por el LB los Institutos universitarios de las Facultades con finalidades de investigación (base 47), es preciso que el mantenimiento de las actuales estructuras del CSIC no suponga una duplicación de gastos y esfuerzos en un mismo sentido, cuando no la ineficacia de alguno de los dos organismos. Tal vez la solución pueda hallarse en la fijación de los distintos núcleos de la investigación, aplicada la específicamente propia de la Universidad a lo fundamental y a la preparación del personal docente en el manejo de las técnicas y la de rango más superior a los centros del CSIC, sin perjuicio de la coordinación necesaria de ambos organismos, si es que no se aborda su integración.

Base 72

El establecimiento de programas de investigación sobre la base de contratos con el sector privado ha de acompañarse de un sistema muy completo de garantías para evitar la supeditación de las finalidades educativas de la Universidad y de los Institutos Politécnicos a los intereses de las empresas. En otro caso puede llegarse a un absoluto sometimiento de todo el sistema educativo al sistema económico movido por los criterios de lucro y rentabilidad a plazo inmediato.

INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Base 75

La estructura y funciones de los Institutos de Ciencias de la Educación han de ser muy bien definidas para evitar que se conviertan en organismos sin influjo efectivo. En todo caso, no pueden quedar reducidas a la tarea de perfeccionar los métodos de enseñanza, sino que han de promover nuevos campos de estudio e investigación diferentes de los tradicionales, estando atentos a los desarrollos que en esta línea se realicen en otros países. De un modo muy concreto fomentarán los estudios interdisciplinarios.

EDUCACION DE LA MUJER

El estudio que hace el LB sobre la situación de la mujer en la educación, en su primera parte, así como las barreras y obstáculos que señala para la realización de la promoción cultural y profesional de la mujer, son evidentes y están acertadamente recogidos.

Creemos asimismo que debería señalarse cómo las barreras que impiden su acceso e incorporación al mundo del trabajo han sido removidas jurídicamente por la Ley que regula los derechos políticos y profesionales de la mujer, aprobada por las Cortes Españolas en 1961 y promovida por la Sección Femenina del Movimiento.

Entendemos que la promoción debe concebirse como un incremento de la participación social, por medio de la mejora de la formación personal, las libertades y las responsabilidades sociales.

Para la promoción de la mujer surgen dificultades prácticas que provienen de su propia actitud, de la sociedad en general y de grupos y organismos concretos que se oponen a quienes intentan convertirlas en realidades.

Previamente, el Fuero de los Españoles, la primera declaración de no discriminación en virtud del sexo, la tuvo la mujer española en el artículo 25 de la Constitución de 1931, que declaraba: «No podrá ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo.» El Fuero de los Españoles declara en su artículo 3.º, que «la Ley ampara por igual a todos los españoles sin distinción de clases ni acepción de personas». Han sido los organismos y la propia sociedad quienes introdujeron discriminatoria sobre la «condición de varón». Posteriormente, la Ley citada de 22 de julio de 1961 declaró la igualdad política y profesional, y en su artículo 3.º, párrafo 2.º, dice: «Así mismo tendrá acceso a todos los grados de la enseñanza.» Esta Ley entró en vigor el 1 de enero de 1962. Desde entonces hasta esta formulación de principios que hace el LB en la página 234, sobre los que se basará la política de educación de la mujer, se han limado muchas trabas. La incorporación definitiva de la mujer, si no impedida generalmente por los propios padres, que discriminan a la hora de dar estudios medios y superiores en razón del sexo y no en razón de los valores intelectuales de unos y otros (niños y niñas), por los dirigentes de empresas, entidades y organismos, que siguen actuando con mentalidad paternalista o egoísta, no dejando acceder a puestos supe-

riores a mujeres tan capacitadas como los hombres; por la propia mujer, que, por una mentalidad no actualizada, se siente poco inquietada por los problemas profesionales.

Por tanto, hay que inquietar a la mujer para que se adapte a los nuevos sistemas de vida, creando un cambio de mentalidad social a través de los medios de difusión y cuantos procedimientos sean eficaces.

Esta base no debería ser anunciada en función de la mujer, sino de la sociedad, que exige este cambio de mentalidad, y, en todo caso, como una norma general para todos los niveles de enseñanza debería quedar reducida al párrafo 93, que dice: «Sin perjuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso de escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad.» Igualmente, y por lo que a la formación profesional se refiere, tampoco debe existir tal discriminación en cuanto a la matriculación en los centros existentes y en los que puedan crearse.

El LB no se ocupa de una serie de profesiones medias y que pueden ser indistintamente desempeñadas por hombres y mujeres, salvo matizaciones de aplicación a ambos sexos (profesores y profesoras de Educación Física, profesoras de Enseñanza de Hogar y Manualizaciones, dirigentes de juventudes).

El apartado 95, que relativo a los medios adecuados para la reincorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar «cuando sus circunstancias lo hagan posible o necesario», debería ser incluido en la educación general de adultos, puesto que afecta a personas mayores y son casos de readaptación profesional.

EDUCACION EXTRAESCOLAR

Este apartado es atendido como una educación en las horas libres del alumno y se extiende a todos los grados de la enseñanza. En la primera parte del LB abarca, conjuntamente con la educación de la mujer, todo el capítulo VII (págs. 113 a 123), con una descripción de lo realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con otros or-

ganismos y entidades, entre las que destaca la labor de las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina. Es obvio que la educación extraescolar no es solamente la educación de adultos ni la formación profesional de adultos, ni la educación de la mujer. Extraescolares o fuera de la escuela, es una serie de actividades culturales y recreativas al margen de las horas de docencia que pueden ser realizadas en los centros y fuera de ellos, lo que suele llamarse también educación para el tiempo libre. Pero se observa que este enfoque no tiene proyección en la posterior ordenación de la segunda parte del LB, donde a ningún nivel de enseñanza queda recogido este tipo de educación. A las bases X, XI y XII ya no se las denomina de «educación extraescolar», sino «Formación Profesional», «Educación de Adultos» y «Formación de la Mujer». Creemos necesario reseñar este desajuste por la importancia que hoy se le concede a esta educación, a la que de hecho el Ministerio tiene aceptada y ubicada en sus actuales planes de estudio, planes que realiza en gran parte por medio de las Delegaciones del Movimiento: Juventudes y Sección Femenina. Por ello cabe preguntarnos: ¿por qué no se ha recogido este medio, uno más para promover el asociacionismo y el enriquecimiento de la personalidad humana?

En la primera parte, ya aludida, señala como centros locales de estas actividades de enseñanzas extraescolares las Casas de la Cultura. Sobre estos centros lo que más preocupa son las dificultades que se acusan en los pueblos para organizar, dirigir y darles vida. El obstáculo mayor para mantener en los pueblos la continuidad de una misión o cátedra ha sido siempre la carencia de personas debidamente capacitadas.

EDUCACION ESPECIAL

Los tres puntos que dedica el LB en la página 235 (96, 97 y 98) son acertados como enfoque y punto de partida para la estructuración de este tipo de enseñanza, que se estima deberá ser rápidamente organizada y estructurada para que puedan alcanzarse los objetivos de superación, orientación e integración en la sociedad de aquellos españoles que en la edad escolar necesitan recibir una educación especial.

Sugerencias posibles son:

1.º Que los centros que se creen para este tipo de enseñanza gocen de idénticas prerrogativas que

la enseñanza general básica, es decir, gratuidad y obligatoriedad.

2.º Lo mismo que en la educación preescolar, se estima necesario la formación de Clubs de Padres, donde éstos reciban la orientación y formación adecuadas para atender a sus hijos deficientes mentales por su responsabilidad como padres y para que estén en constante contacto con el profesorado del centro de enseñanza donde asiste, se encuentra y recibe formación el hijo deficiente, todo ello con el fin de la mejor adaptación e incorporación social del mismo.

3.º Como la orfandad en estos casos agrava seriamente el problema, se considera necesaria la fundación de instituciones que acojan especialmente a los que estén en tales condiciones y estén debidamente instaladas y atendidas por un personal humano y pedagógicamente especializado.

ENSEÑANZA NO ESTATAL

1.º El LB, en su base 124, proclama el principio de que la educación supone una responsabilidad ineludible para todos los estamentos de la sociedad y que éstos vienen obligados a la atención de las crecientes necesidades educativas, así como que esta atención se llevará a cabo precisamente bajo la tutela y dirección del Estado. Señalemos la importancia de tal proclamación fundamental, hecha como punto de partida y que tanto dista del planteamiento según el cual la acción del Estado en este plano sólo es admitida como subsidiaria.

Creemos sinceramente que en este punto básicamente doctrinal hubiera sido conveniente haber construido o esclarecido en la parte expositiva ciertas cuestiones de fondo, por cuanto era perfectamente previsible que surgieran determinadas posiciones opuestas a la formalización de este apartado, tomando como base especialmente bien conocidas tesis del Vaticano II.

El problema está en cómo han de entenderse estas proclamaciones generales de la doctrina conciliar, habida cuenta de la situación real concreta y particularizada de las necesidades primarias y esenciales que ha de atender la reforma del sistema educativo en nuestro país y que, hoy por hoy, son apremiantes, y que en un recto orden de prioridades imponen su urgencia y su «primacía» para cualquier gobernante responsable y realista.

También en el Derecho natural hay un orden obligatorio en el tratamiento de las exigencias y de las obligaciones. Nadie puede afirmar que estas obligaciones primarias y estas exigencias primordiales están satisfactoriamente cubiertas a todos los niveles por nuestro dispositivo de educación. Tampoco se puede mantener en conciencia que la sociedad española y sus entidades más representativas han respondido y responden con la aportación privada suficiente para que el Estado pueda limitar su actividad en este campo a una participación meramente subsidiaria. Las consecuencias, si así se entendiera y se practicara, serían tan lamentables que el retroceso en extensión y profundidad de nuestro montaje educativo se acusaría inmediatamente y en un sentido tan negativo que podría resultar irreparable.

Precisamente la justicia distributiva se vería dañada tan sustancialmente que la idealización doctrinal de ciertos y bien conocidos planteamientos conducirían a la más flagrante injusticia de hecho.

Cuando la capacidad de los medios públicos y de los privados no cubre, como se indicaba, las necesidades que hoy ya son elementales y apremiantes en todos los estadios educativos, representaría la más grave equivocación y la más lacerante —repetimos— injusticia social de hecho que en la aplicación de los fondos disponibles propios de la comunidad nacional y en la ordenación que ahora se pretende de nuestro sistema educativo se siguieran ahora otros criterios que los que como básicos se mantienen en el LB. Basta manejar los datos globales sobre instalaciones, alumnado, procedencia de éste, etc., para comprobar que durante una etapa bastante dilatada la única vía practicable en esta gran empresa es que la adjudicación y administración de los medios de índole específicamente pública han de efectuarse en el sentido que se mantiene en la propuesta que presenta el Ministerio de Educación y Ciencia.

No es esto pragmatismo a ideológico, sino el realismo que demanda el gobierno eficaz y prudente de la *res publica*; precisamente en función y al servicio de los imperativos más radicales y de los supuestos más esenciales de la doctrina que se propone como norma y como norma de aplicación inmediata e insoslayable en su totalidad y literalidad en toda su situación.

Resulta no poco sorprendente la dialéctica de quienes entienden que por ser los fondos públicos procedentes de las cargas tributarias generales, la distribución en la práctica por la Administración de estos

fondos haya de hacerse indiscriminadamente y en base a un prorrato *per capita* entre la población escolar, esté matriculada en centros estatales o no estatales.

En primer lugar, la elasticidad de esos medios es obvio que no alcanza ni alcanzará en mucho tiempo a cubrir el planteamiento que se exige por ciertos sectores.

En segundo lugar, tal prorrato, aun en la hipótesis que la enseñanza impartida por los centros no estatales fuese absoluta y exclusivamente gratuita, supondría que usufructuarían los mismos beneficios quienes carecen de medios y quienes por su potencial económico pueden y deben en justicia contribuir, por el procedimiento que fuere, a que el primer concepto del Derecho natural en cuanto a la educación, cual es la más real igualdad de oportunidades, resulte garantizado efectivamente. Lo contrario supondría una flagrante injusticia y, dada la limitación de la capacidad financiera del erario público, la implantación de un sistema eminentemente antisocial y anticristiano.

En tercer lugar, y en el caso que dicha capacidad de financiación por parte del Estado fuese lo suficiente y hasta si se quiere ilimitada, justamente por el carácter comunitario de los fondos, además de por otras y muy decisivas obligaciones y derechos que pesan sobre el gobernante también en este terreno y que en nada son incompatibles con el que corresponde a los padres, la presencia de sus funciones rectoras, de ordenación y, subsiguientemente, de planificación y control, en nombre de los intereses de la comunidad, que también han de ser servidos, y muy especialmente en la acción educadora, tendría que proyectarse aún más allá de lo que se prevé en el LB.

Estas consideraciones reflejan hasta qué punto hubiera sido procedente, como se decía anteriormente, disponer de un esquema normativo doctrinal deducido de los principios que informan la concepción del Estado que preside la configuración del Régimen español y de las enseñanzas de la Iglesia en función de la concreta situación de la enseñanza en nuestro país.

2.º Se proclama el principio de libertad de enseñanza, centrada precisamente en dos aspectos: la libertad de elección de centro por parte de la familia y la libertad de las entidades para la creación de centros. Pero esta proclamación ideal —máxime en el planteamiento antes enjuiciado— ha de verse

apoyada por una normativa que constituya la máxima aproximación posible a las metas siguientes:

a) Que a la libertad de elección de centro debe corresponder la absoluta oportunidad de ser admitido en él, lo que supone: 1) la desaparición de barreras de discriminación económica o social; 2) un sistema de selección objetivo, confesado en sus detalles y vigilado por los poderes públicos; 3) la obligatoriedad de mantener a un alumno dentro del centro una vez ingresado, salvo casos graves de conducta escolar, sin que los habituales pretextos de bajo rendimiento—siempre que éste sea suficiente, etcétera—valgan para su eliminación, permitiendo a los centros privados hacer una selección interesada hacia sus fines particulares.

Sin estos puntos la libertad de elección de centro podría quedar reducida a la *libertad de elegir para el que pueda*.

b) Si en el ámbito universitario se ha planificado la autonomía de la selección de alumnos para cada centro, es difícil que no se vea interferida la libertad de elección por parte de las familias.

c) En cuanto a la libertad de creación de centros por parte de las entidades, el tema es aún incomparablemente más delicado. No basta la previsión de «regulaciones legales sobre los requisitos que han de concurrir en la creación y funcionamiento de los centros».

Sería muy útil definir qué *entidades* pueden ser posibles fundadores. El texto del LB es a este respecto de una amplitud tal vez comprometedor. ¿Quiénes podrán crear centros de enseñanza—y a todos los niveles—, según se desprende lógicamente de la proclamación del principio de libertad?

No señalamos ninguna postura contraria a tal libertad, pero estimamos que el texto debe precisar de forma indubitativa las *condiciones* que precisa una entidad para poder fundar centros educativos, que es cosa muy distinta a la regulación que se prevé para su funcionamiento y creación.

3.º Una especial atención merece el tema de la ayuda estatal a los centros de enseñanza no estatales que prevé la base 126. Es necesario precisar la forma de esta ayuda y cauces por los que puede concurrir. La elasticidad de proclamar simplemente que esta ayuda debe existir no parece aconsejable, ya que en la cuestión va implicado el uso que se haga de los fondos públicos, cuestión que incide sobre toda la comunidad y es preciso cortar la posible ineficaz sangría del presupuesto estatal. A la vista de la

presente realidad española—el Ministerio de Educación y Ciencia dispone sin duda de datos y estudios definitivos sobre ciertos extremos absolutamente incontestables—no supondría mayor esfuerzo, sin incurrir en la más leve heterodoxia, mantener como principio orientador que la creación y sostenimiento de centros de enseñanza no estatal debe hacerse a expensas de las entidades creadoras de dichos centros. Esto es, exactamente, cooperar en el proceso educativo. Pero no es cooperar cargar sobre el presupuesto oficial la parte onerosa de la cuestión: construcción de edificios, instalaciones, pretendidos planes de investigación, costo, en resumen del funcionamiento normal; reservándose únicamente la parte interesante a los creadores: orientación de la educación, selección del alumnado, creación de *élites* docentes propias, que en no pocos casos podría concluir en la fabricación de minorías utilizables para la inserción en la sociedad no precisamente cultural.

El hecho de que la educación a todos sus niveles sea incompatible con el principio de lucro, deberá, por supuesto, ser tenido en cuenta por el Estado, no equiparando la actividad educativa, donde quiera que ésta se produzca, con otras actividades de tipo económico. Así, una especial política fiscal aplicada a la enseñanza es un cauce de ayuda viable y legítimo. Pero otros tipos de ayuda deben ser cuidadosamente considerados antes de ser otorgados.

De forma clara digamos que por ahora se hace necesario un tamiz escrupuloso para la subvención a los centros no estatales, ya pese esa subvención sobre el presupuesto del Estado o sobre cualquier otro presupuesto de carácter público. El Estado tiene ante la sociedad la responsabilidad de mantener en sus centros un nivel de eficacia que está muy lejos de haber conseguido precisamente por debilidad financiadora. En esas condiciones no es moralmente admisible la dispersión de subvenciones, cuyos resultados no siempre es posible controlar, y que puede generar desconfianza en el administrado, que es quien paga en realidad.

El ejemplo más claro a seguir lo proporciona la administración de la sanidad, que cubre un derecho de la comunidad a la salud, tan importante y aún prioritario al de la educación. Al lado de los hospitales oficiales están los sanatorios privados cooperando en el proceso.

Pero ¿a quién se le ocurriría hoy exigir que el Estado esté obligado a subvencionarlos?

Lo dicho no excluye, por supuesto, otros cauces

de ayuda, y particularmente las que incidan directamente sobre el escolar o sobre el docente.

Así está claro que los sistemas de becas, ayudas, perfeccionamiento o ayuda a la investigación deberán ser aplicados sin discriminación alguna sobre alumnos y profesores, tanto en la esfera estatal como de la no estatal, pero el Estado debe en todo caso asegurarse la rentabilidad educativa de este tipo de ayuda, evitando que se puedan utilizar para fines menos relacionados con esta finalidad específica, hecho por desgracia no infrecuente.

4.º La autonomía de los centros de educación no estatales estará naturalmente inscrita dentro del marco de regulaciones generales establecido por el Estado. Se habla aquí de una autonomía calificada de «razonable», calificación un tanto imprecisa. No obstante, la enumeración que hace la base 127 de las facetas de esa autonomía es tranquilizadora. Pero habría que sustituir la palabra «especialmente», que deja muchas posibilidades no enumeradas, por «específicamente», que constriñe mucho más a lo declarado. No hay inconveniente en que los centros sean autónomos en cuanto a organización interna, materias opcionales, programas y experimentación de nuevos métodos. Pero también en otros aspectos de algún modo antes considerados a lo largo de este Informe sería conveniente concretar los límites de las facultades comprendidas en la autonomía que se les reconoce a los centros.

CENTROS DOCENTES NO CONSIDERADOS

Se advierte en el LB la ausencia de toda mención a enseñanzas estatales no dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

En el anexo que se acompaña puede advertirse una serie de centros docentes dependientes de distintos departamentos ministeriales que si bien algunos son de una especialización muy concreta, como la Escuela General de Policía o la Escuela de Funcionarios Internacionales, otros entran dentro de la materia propia del libro.

Si bien el Ministerio de Educación y Ciencia es posible que no tenga competencia respecto de dichos centros, no es lógico el silencio sobre los mismos. Muchos de estos centros tienen problemas de tipo totalmente universitario.

Cabría arbitrar la existencia de un organismo conjunto interministerial para la regulación de las en-

señanzas en estos centros, de acuerdo con los principios generales del LB, o también puede ser ésta la ocasión de incorporar definitivamente muchos de estos centros bien a la Universidad, bien a los Institutos Politécnicos correspondientes.

A N E X O

Presidencia del Gobierno

Escuela de Funcionarios de Alcalá de Henares.

Ministerio de Asuntos Exteriores

Escuela Diplomática.

Escuela de Funcionarios Internacionales.

Ministerio de la Gobernación

Escuelas de Puericultura (15).

Escuelas de Sanidad (12).

Escuela de Instructoras Sanitarias.

Escuela de Enfermedades del Tórax.

Escuela Oficial de Telecomunicación: Radiotelegrafistas y Radiotelefonistas.

Escuela General de Policía.

Instituto de Estudios Urbanos.

Instituto de Estudios de Administración Local.

Ministerio de Hacienda

Academia Técnica de Aduanas.

Escuela Técnica de Grabado y Calcografía.

Ministerio de Justicia

Escuela Judicial.

Instituto de Criminología.

Ministerio de Agricultura

Instituto de Investigaciones Agronómicas.

Instructores de Divulgación Agrícola.

Instituto de Estudios Agro-Sociales.

Ministerio de Información y Turismo

Escuela Oficial de Periodismo.

Escuela Oficial de Radio y Televisión.

Escuela de Cinematografía.

Escuela Oficial de Publicidad.

Escuela Oficial de Turismo.

Escuela de Hostelería (15).

Escuela Técnica de Librería (3).

Ministerio de Comercio

(Subsecretaría de la Marina Mercante)

Escuela Náutica (5).

Escuelas de Formación Profesional Náutico-Pesqueras (5).

Ministerio de Trabajo

Universidades Laborales de: Cáceres, Córdoba, Coruña, Huesca, Alcalá (Madrid), Gijón (Oviedo), Sevilla, Tarragona, Zamora, Zaragoza.

Escuelas Sociales de: Barcelona, Santiago, Granada, Madrid, Oviedo, Santa Cruz de Tenerife, Tarragona, Valencia, Zaragoza.

Delegación Nacional de Educación Física y Deportes

Instituto de Educación Física y Deportes.

Escuela Nacional de Medicina Deportiva.

ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

(Bases 130 a 140)

Si en algún capítulo de las bases del LB es preciso dejar un amplio margen de confianza a sus redactores, por una mínima presunción de competencia plena, es en el referente al de la Administración de la Educación.

El tema, con todo, es complejo y difícil. La base 130 contiene una descripción crítica, excesivamente velada a nuestro entender, del progresivo erosionamiento del imprescindible principio de unidad de planificación en el sector educativo, que ha permitido la aparición de una serie de actuaciones dispersas no siempre bien coordinadas, que inciden todas en el ámbito de la educación sin integrar, no obstante, una política coherente. La ratificación de

la competencia de un único departamento, al menos como coordinador en las materias, debe hacerse con mayor fuerza aún de como se expresa en la mencionada base.

Tanto más cuanto que el resto de las bases de este capítulo es de una intencionada imprecisión, evidentemente buscada con toda conciencia para evitar herir las susceptibilidades institucionales, funcionariales y hasta personales. La base 131 tiene un error de redacción: donde dice «aquéllos», debe decir «aquéllas», esto es, las instituciones. La base 133 no parece necesaria, pues no añade nada nuevo a la potestad de autoconformación de que goza en todo momento la Administración pública para organizarse en la forma que estime más eficaz, potestad que ampara igualmente a cuanto se recoge en las inmediatamente siguientes. En cuanto a la base 140, es notorio su desplazamiento en este capítulo, pues lo que en ella se afirma no es de organización administrativa, salvo en su parte más accidental y menos importante, y si una declaración política de primera magnitud que sería preciso efectuar en el capítulo II.

Las tres bases restantes (137 a 139), bajo el epígrafe de «Participación social», encierran un conjunto de declaraciones tendentes todas ellas a establecer una «comunicación» que procede extender a la «participación», entre los sectores sociales y la administración de la educación. La base 138 insiste generosamente en una posibilidad que se encuentra ya vigente y activa, desde la reciente Ley de Asociaciones, en cuanto a la constitución de asociaciones de padres de alumnos, y reconoce a éstas su intervención en «determinados aspectos de la *programación de actividades* de cada centro». Creemos que deberían estudiarse ciertos retoques de redacción, con el fin de que no se excluya su participación en finalidades más ambiciosas. De todo el conjunto del capítulo XXI, quizá sea la base 139 la que más concisamente defina un ámbito de actuación concreto, y por ello es acreedora a la aprobación sin reservas.

CONSEJO NACIONAL
DEL MOVIMIENTO

SUMARIO INTRODUCCION: CONSIDERACIONES PREVIAS.—I. Los factores condicionantes.—II. Principios generales.—III. Estructura del sistema educativo.—IV. Educación preescolar.—V. Educación general básica.—VI. Bachillerato (unificado y polivalente).—VII. Educación superior.—VIII. Investigación.—IX. Investigaciones educativas.—X. Formación profesional.—XI. Educación de adultos.—XII. Educación de la mujer.—XIII. Educación especial.—XIV. Enseñanza en el extranjero y cooperación internacional.—XV. Evaluación del rendimiento educativo, diplomas y títulos.—XVI. Orientación educativa y profesional.—XVII. Promoción estudiantil.—XVIII. Calendario y horarios.—XIX. Edificio de instalaciones educativas.—XX. Enseñanza no estatal.—XXI. Administración de la educación.—XXII. Proceso de la aplicación de la nueva política educativa.

INTRODUCCION: CONSIDERACIONES PREVIAS

1. El Consejo Nacional ha de comenzar por afirmar que las bases para una política educativa del Ministerio de Educación y Ciencia representan un intento muy serio y un esfuerzo valioso por plantear en su totalidad los problemas relativos al sistema educativo español y adoptar un método que permite la ordenación hacia el futuro de los criterios que han venido cristalizando en nuestro país, especialmente desde el año 1939, al mismo tiempo que se presenta como una instrumentación técnica para abordar nuevas soluciones.

2. El Consejo Nacional considera que la lealtad hacia nuestro pueblo y la competencia demostrada en la política de educación del Régimen merecen un explícito reconocimiento que fundamente una política educativa de desarrollo y perfeccionamiento, única actitud comprensible en un país de nuestra tradición y nivel cultural. El replanteamiento que España necesita con respecto a su sistema de educación y enseñanza ha de partir necesariamente de su larga y valiosa historia cultural.

3. De igual modo, considera el Consejo Nacional un deber de justicia reconocer la labor ejemplar de la mayoría de los cuadros responsables de la enseñanza en España, muchos de los cuales, como los maestros nacionales, son dignos del público reconocimiento por su abnegación y entrega.

4. Entiende el Consejo Nacional que la política

educativa debe instrumentarse mediante una Ley General de Educación que no constituya un mero programa o modelo teórico, sino un texto jurídico aplicable desde el momento de su promulgación, aunque se realice en etapas sucesivas previstas en el propio texto.

5. Con esta Ley General de Educación el Ministerio de Educación y Ciencia debe proponer al Gobierno, y éste presentar a las Cortes, un plan en el que se fijen los objetivos concretos, se establezcan los recursos necesarios para alcanzarlos y se indiquen la previsiones de evolución de la situación educativa, así como las orientaciones e incentivos del Estado para la cooperación de los particulares en el establecimiento de centros docentes. Entiende el Consejo Nacional que el plan de educación, que por su propia naturaleza es un plan a largo plazo, debe también articularse en cuanto a su realización y conforme a criterios objetivos y fines coherentes en planes a corto y medio plazo que informe y se recojan en los sucesivos Planes de Desarrollo Económico y Social.

6. Sobre tales consideraciones, el Consejo Nacional, con claro sentido de solidaridad y colaboración, entiende que su misión no está en descender en este informe a cuestiones técnicas y de detalle, más propias de las Cortes, sino la de fijar, con la máxima claridad posible, las orientaciones políticas concretas que estima debe presidir la política educativa que se pretende.

I. LOS FACTORES CONDICIONANTES

1. El Consejo Nacional entiende que los derechos en materia de enseñanza tienen fundamento en razones sustanciales y no meramente en circunstancias coyunturales. El desbordamiento que se produce, no sólo en las instituciones oficiales, sino en todo el sistema educativo, es un hecho. Pero no es en ningún caso esta insuficiencia de los centros en la que puede basarse el derecho de otras instituciones distintas del Estado a impartir enseñanza. El reconocimiento de este derecho tiene su base en nuestras Leyes Fundamentales y debe ser desarrollado explícitamente en cualquier texto básico de política educativa.

Los centros de enseñanza aparecen efectivamente desbordados, y es de prever que este fenómeno se acentuará progresivamente, pero es necesario subrayar que tal situación no es debida sólo a una demanda social, producida por la esperanza depositada en la educación como medio de movilidad y superación económica, social y cultural, sino por la propia acción política del Estado, tendente a extender la enseñanza básica a la totalidad de los españoles y hacer efectivo el derecho a estudios ulteriores de todos aquellos que estén capacitados intelectualmente para ello. Esta política, prolongada a lo largo de estos últimos años, ha creado con su expansión y éxito las actuales dificultades y problemas que exigen abordar dicha expansión con nuevos módulos y pautas.

2. La afirmación de que España, como el resto del mundo, atraviesa una crisis profunda de valores que anuncia el nacimiento de una nueva sociedad, será sin duda verdadera, pero no operativa si no se fundamenta en un estudio sociológico de mayor profundidad que la simple enunciación de los fenómenos aludidos, estudio que tenga por objeto determinar con concreción los fines que han de perseguirse e instrumentar con eficacia los medios que han de emplearse. Cada tiempo ha magnificado sus crisis y cada generación ha esperado o temido la aparición de nuevos sistemas de valores; las declaraciones dogmáticas deben ser evitadas y sustituidas por la determinación concreta de fines a perseguir y medios a instrumentar.

II. PRINCIPIOS GENERALES

1. El Consejo Nacional estima una obligación hacer presente su preocupación porque la Ley General de Educación y Enseñanza sea muy concreta

al señalar sus fines y muy eficaz el instrumentar sus medios. Decir que la estructura del sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación, que la enseñanza partirá de experiencias significativas, que el objetivo fundamental de la política educativa será incrementar el rendimiento de todo el sistema educativo, etc., no aporta claridad al contenido de la nueva política educativa y es inútil si no precisa la instrumentación concreta para su realización.

2. Además de la afirmación de la igualdad de oportunidades para el acceso a los estudios y la permanencia en los mismos en función de la capacidad intelectual y vocación, es preciso introducir otro factor legitimador, que es el esfuerzo y el aprovechamiento personal; ya que la capacidad y la vocación no son nada si no se potencian con el trabajo y la dedicación. Es necesario, además, poner limitaciones a aquellos alumnos que careciendo de la capacidad y vocación necesarias, u omitiendo el esfuerzo imprescindible, al permanecer indefinidamente en las aulas, exige multiplicar el esfuerzo de los centros, con detrimento de otros compañeros.

3. El Consejo Nacional considera un acierto radical el establecimiento de la educación general básica, es decir, la que se imparte hasta los catorce años como obligatoria y gratuita; así como noble aspiración el que los estudios de bachillerato alcancen el mismo carácter de gratuitos y obligatorios en el momento en que las condiciones económicas y sociales del país lo permitan.

Asimismo el Consejo Nacional considera conveniente que por el Ministerio de Educación y Ciencia se fije el criterio que debe adoptarse en materia de coeducación, teniendo en cuenta las enseñanzas de la Iglesia Católica.

4. Se echa de menos la ponderación de los recursos económicos y técnicos que la primera de dichas determinaciones implica, y estima el Consejo Nacional que se corre el riesgo de que se trate de una formulación destinada a ser escrita en una ley, pero sin verdadera aplicación práctica.

Conocidas son las dificultades que actualmente impiden que exista una verdadera educación obligatoria hasta los catorce años, especialmente en aquellas zonas en que existen exclusivamente escuelas unitarias. Es imprescindible precisar las medidas para obtener la efectividad de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años, y, consiguientemente, la afirmación de ese principio como realidad instrumentada para su eficacia.

5. La gratuidad supone un esfuerzo gigantesco de financiación por parte del Estado. A juicio del Consejo Nacional, no se puede sentar esta afirmación sin proponer las normas necesarias para la efectividad de la misma. De igual modo la afirmación de que el bachillerato tendrá el mismo carácter obligatorio y gratuito cuando las condiciones económicas y sociales lo permitan, exige, para ser una afirmación operativa, el conocimiento del coste de esta medida y la determinación de los medios que han de financiarla en su día.

6. El Consejo Nacional comparte fervientemente la aspiración de que la enseñanza sea gratuita y estima que incluso debe serlo en todos sus grados, pero considera que la Ley General de Educación habrá de plantear esta reforma, para que sea verdadera, sobre supuestos muy precisos. Esta política sólo podrá ser realizada plenamente mediante una profunda modificación del sistema fiscal, para que los costes de la educación, como los de los restantes servicios públicos, se sufraguen por todos los españoles en proporción a los medios económicos de que dispongan. Sin ello será muy difícil financiar siquiera los avances parciales que se proponen. Mientras no se acometa esta redistribución de las cargas fiscales de un modo decidido, cada nuevo paso hacia la gratuidad de la enseñanza multiplicaría la injusticia de que sean precisamente los españoles de menores recursos económicos los que sufraguen en mayor proporción los gastos de la enseñanza cuando, probablemente, sus hijos, para ayudar económicamente a la familia, deberán abandonar temprano la dedicación al estudio. Por otra parte, es injusto que esa extensión de la gratuidad grave sobre el insuficiente tratamiento económico y social de los encargados de impartirla.

7. El Consejo Nacional considera que la democratización de la enseñanza descansa en un triple fundamento: igualdad, extensión y gratuidad. Entiende el Consejo Nacional que es prioritario el criterio de extensión sobre el de gratuidad, y que el esfuerzo financiero del Estado para lograr la gratuidad, de no descansar en la previa extensión, sería la consagración de una grave injusticia.

8. El Consejo Nacional afirma que una Ley ha de ir acompañada de la seguridad de contar con los medios financieros indispensables para llevarla a la práctica, y considera que sólo un sistema impositivo que funcione con datos reales y que grave a los sujetos de la exacción en proporción a sus verdaderos ingresos, o a la cuantía de su patrimonio, per-

mitirá afrontar la puesta en práctica del principio de gratuidad, hasta ahora sólo idealmente formulado.

9. Por último, con respecto a este capítulo, el Consejo Nacional considera que debe enunciarse de manera expresa el principio de descentralización, dándose normas concretas sobre la creación de centros oficiales y llevándose a cabo los estudios de implantación según las necesidades de cada comarca, de modo que se condicione la ayuda a los centros no estatales a su establecimiento por zonas para la enseñanza, que se revelen como necesarias a la luz de los planes generales de educación correspondientes a cada período.

III. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. El Consejo Nacional considera, de acuerdo con el LB, que debe tenderse a un sistema educativo eminentemente abierto que asegure, en primer lugar, la educación general básica a partir de la cual pueda producirse adecuadamente la promoción, reconversión y actualización profesional. Pero estima que, mientras sea posible, deben respetarse las denominaciones tradicionales cuando tengan el debido arraigo en el país.

2. El Consejo Nacional considera también muy discutible la estructura general que se propone para la licenciatura. Adoptar un criterio unificador hace imposible el reconocimiento de las características peculiares de cada carrera y quebranta la independencia del centro para configurar sus enseñanzas, que es uno de los principios más claramente señalados por el llamado LB.

Entender que cada una de todas las carreras deben fragmentarse uniformemente en dos ciclos, uno de tres años y otro sucesivo de dos, resulta una imposición extrínseca y una planificación artificiosa de las enseñanzas. Del mismo modo, no parece acertado que el ciclo de los tres primeros años de la enseñanza superior sea el mismo que hayan de seguir los estudiantes de las profesiones medias, estableciendo la misma exigencia para aquellos que han de continuar sus estudios directamente hasta la obtención del título de licenciado o ingeniero superior.

El Consejo Nacional cree que las profesiones medias exigen una formación específica directamente ordenada a su concreto ejercicio y los conocimientos teóricos básicos han de impartirse con orienta-

ción distinta a la que exige la enseñanza superior. La promoción, abierta a todos, no debe confundir en ningún momento la diversa naturaleza de los estudios que cada profesión exige. Admitir que en una profesión media, por un curso especializado de tres meses, se puede obtener lo que de suyo exige extensión y profundidad de estudio, supone una desvalorización grave de las necesidades de capacitación profesional en cada uno de los grados.

El Consejo Nacional estima que es mal criterio plantear la enseñanza y las profesiones medias, de tal suerte que su valoración parece estar en función de la enseñanza superior a la que permiten acceder.

El Consejo Nacional considera que es necesario, ciertamente, que cualquier profesional pueda alcanzar los niveles de educación superior utilizando los medios más ventajosos compatibles con la exigencia de formación suficiente. Sin embargo, no le parece que la conexión entre ambos pueda plantearse como si las profesiones medias fuesen una parcela de la enseñanza superior, común en sus estudios, sólo diferentes por ser en el primer caso parciales, pero continuables en la enseñanza superior. Cada una de ellas tiene que ser planteada y concebida en función de su naturaleza, fines y necesidades.

Por otra parte, el planteamiento de la promoción debe estar en función de otorgar a quien pretende acceder a la enseñanza superior desde una media los conocimientos necesarios para el dominio de aquella. Un mayor esfuerzo en años está sobradamente compensado por haber dispuesto de la oportunidad de ejercer la profesión con el estudio específico que le ha llevado a ella.

3. Con respecto a las edades que se señalan para los distintos grados de enseñanza, entiende el Consejo que los cuadros ofrecidos por el LB son meramente indicativos, y que su mención no obsta a la posibilidad de que se cursen las enseñanzas correspondientes antes o después de haber alcanzado aquella edad cronológica.

IV. EDUCACION PREESCOLAR

El Consejo Nacional entiende que disponer de jardines de infancia tiene indudable interés desde numerosas perspectivas, tanto educacionales como especialmente sociales. Pero considera que es preciso afirmar una neta preferencia en la creación de centros de enseñanza primaria. Sólo cuando estén

cubiertas las necesidades de este grado podrá comenzarse una política activa y fundamental respecto a los jardines de infancia. Considera que una de las soluciones de este problema está en leyes de carácter social tendentes a facilitar la permanencia de sus madres en el hogar.

V. EDUCACION GENERAL BASICA

1. Se echa de menos la justificación de que la etapa de iniciación deba durar cinco años.

2. El Consejo Nacional estima procedente exigir en este grado el estudio obligatorio de una lengua extranjera cuyo dominio deba lograrse con la mayor perfección.

3. El Consejo Nacional entiende que es dudoso el que sea conveniente preestablecer el grado de profesorado que imparta las enseñanzas en el período de educación preescolar y la llamada educación general básica. Afirmar que debe tener una formación de nivel superior, con la debida especialización que corresponda a cada etapa, es tan sólo la expresión de un propósito de futuro remoto, que no podrá llevarse a la práctica sin una transformación laboriosa y difícil del actual profesorado.

4. El Consejo Nacional considera, en cambio, que es necesario llevar a cabo una radical reforma en el contenido de los planes de estudio. Que se exija una concentración de esfuerzos en determinadas materias básicas, con suficiente valor para reducir el contenido a lo estrictamente posible, necesario y útil, en razón del nivel medio mental del niño español para dominar la materia que se ofrece como objeto de sus estudios, según los criterios determinados más adelante en este informe.

5. El Consejo Nacional se pronuncia favorablemente por la inclusión, con carácter voluntario para los alumnos, de la enseñanza de las lenguas vernáculas como instrumento de cultura, ya que las mismas constituyen una importante aportación al patrimonio cultural español.

VI. BACHILLERATO

(UNIFICADO Y POLIVALENTE)

1. El Consejo Nacional reitera que la base de todo el sistema educativo ha de establecerse sobre la *capacidad ejercida* del alumno. Esta capacidad debe

ser orientada al mejor aprovechamiento de las aptitudes y vocación. Es fundamental insistir en que todo verdadero desarrollo y progreso, tanto de la sociedad como de la persona, ha de fundarse en el *esfuerzo* y en el *trabajo*. Un verdadero sistema educativo ha de contemplar, valorando toda su positividad, las tres dimensiones o facultades que el hombre ejerce en el estudio y en la enseñanza: *la voluntad*, a través del esfuerzo útil, el trabajo y la exaltación del sacrificio en razón del esfuerzo necesario; *un saber adquirido de modo racional e inteligente*, y, por lo tanto, la valoración de todos los métodos conducentes a la adquisición racionalizada de la enseñanza, y, también, *la conservación de ese saber*, lo que supone el reconocimiento y valoración de la memoria como un factor dinámico y positivo en que descansa toda la enseñanza. La afirmación tópica en contra del memorismo ha conducido, en la mayoría de los casos, a una comprensión excesivamente facilitadora, pero falsa, de la enseñanza y de la transmisión, adquisición y asimilación del contenido de la misma en métodos y pedagogías no siempre justificados.

2. Considera acertado el intento de determinar los planes de estudio en la distinción de las materias comunes, obligatorias y opcionales, siempre que ello sirva para ajustar el contenido de los planes de estudio a la enseñanza útil y necesaria, y tratar de que sea dominada y asimilada por la capacidad del alumno.

Entiende el Consejo que la participación de los padres, a través de las correspondientes asociaciones y del *Estatuto de los padres de los alumnos*, perfectamente definido en la organización de las materias opcionales que se establezcan en los distintos centros y puedan elegir los alumnos.

3. El Consejo Nacional insiste una vez más en la importancia del dominio de una lengua extranjera, estableciendo de modo preciso que al menos será obligatorio el de una de ellas, en la que se logre hablar y escribir correctamente, como condición necesaria para obtener el título de bachiller.

4. Con respecto al profesorado, entiende el Consejo que no se distingue suficientemente entre el ingreso y la ulterior adscripción al cuerpo de catedráticos de los centros oficiales, y respecto a la capacitación para la enseñanza incluso privada. El establecimiento de garantías de esta capacitación resulta imprescindible, dado que debe asegurarse la máxima preparación para cuantos impartan estas

enseñanzas, incluso, naturalmente, en centros privados.

5. Se considera muy acertada la orientación tendente a la supresión de la modalidad de los alumnos libres, pero entiende el Consejo Nacional que para la enseñanza ciclica es muy dudosa la aplicación de determinados medios, como la radio y televisión dirigidos a alumnos aislados. La experiencia casi unánime en esta materia denota que la enseñanza por radio y televisión requiere generalmente una dirección personal para fijar la atención y para comprobar y orientar el esfuerzo de cada alumno, lo que subraya que una verdadera enseñanza ha de realizarse dentro de los cuadros funcionales clásicamente establecidos y que una verdadera reforma de la enseñanza más ha de apuntar a la organización y eficacia del funcionamiento que a la función de enseñar, sustancialmente determinada en su naturaleza por los supuestos de la condición humana.

VII. EDUCACION SUPERIOR

1. El Consejo Nacional entiende que corresponde al Estado la planificación de los objetivos que en una política general de educación ha de desarrollar la Universidad. Son funciones del Estado el señalamiento de los requisitos que acrediten la calidad de la enseñanza, así como la comprobación de su cumplimiento. La ordenación general de los planes de estudio, los derechos y obligaciones del profesorado, las condiciones de admisión de los alumnos, el régimen de la seguridad social y bienestar estudiantiles, entre otros, han de ser únicos y comunes para todas las Universidades y definidos por la Ley.

2. El estatuto jurídico de cada Universidad, que habrá de ser otorgado por el Estado, definirá el fuero universitario como medio de asegurar la esfera de libertad desde su único fundamento: la responsabilidad eficaz y exigible.

Las Universidades podrán ser estatales y no estatales. En estas últimas habrá de distinguirse aquellas a las que el Estado concede algún tipo de subvención o ayuda de las que no reciben colaboración económica estatal.

3. El Consejo Nacional cree que las Escuelas Técnicas Superiores deben integrarse en la Universidad. Con la antigua denominación de escuelas especiales nacen casi siempre como centros de enseñanza que nutren de funcionarios a diversos cuerpos del Estado. Transformadas, en virtud de recientes y reno-

vadoras ordenaciones, en instituciones docentes e investigadoras, con una clara separación entre el profesional y el funcionario, al modo universitario, no resulta adecuado persistir en una separación que tiene origen en la falta de acomodación, en su día, de la Universidad para acoger nuevas profesiones.

Todo ello sin perjuicio de que transitoriamente pueda caber en algunos supuestos, la organización de la Universidad técnica con el fin de evitar la masificación de algunos núcleos universitarios.

En todo caso, conservando sus denominaciones y la de sus titulados, la organización de las Escuelas Técnicas Superiores debe ser la misma que la de las facultades universitarias, y en aquellos lugares en donde no sea necesaria la creación de una Universidad Técnica se integrarán, a todos los efectos, en la Universidad correspondiente.

4. Para erigir nuevas Universidades se exigirá un número mínimo de facultades experimentales y de Escuelas Técnicas Superiores. Su creación se acomodará, en lo geográfico, al logro de una igualdad regional en el acceso a los bienes de la cultura, y, en lo que a las distintas facultades y escuelas se refiere, a las necesidades profesionales del país, evaluadas en los planes de desarrollo socioeconómico.

5. El Consejo Nacional entiende que, en cuanto a la organización, y tras el período de experimentación que la prudencia aconseje, el Patronato será el órgano de gobierno de las Universidades, del cual formarán parte, entre otras, las instituciones familiares (singularmente las asociaciones de padres de alumnos), las corporaciones de la vida provincial y local, las entidades sindicales y los colegios profesionales, así como la representación de los profesores y estudiantes. También estará presente en el Patronato la entidad fundadora de la Universidad y el Estado.

El presidente del Patronato será la máxima autoridad en la Universidad y cuidará directamente de la planificación y administración universitaria, para lo cual se le exigirá la necesaria dedicación.

Será designado por la entidad fundadora de la Universidad, con la aceptación del Gobierno. En las Universidades estatales su nombramiento corresponderá al Gobierno.

6. El Patronato, de acuerdo con la Ley y con el Estatuto de cada Universidad, actuará con la más amplia autonomía, y en las Universidades estatales, además, con un margen de descentralización administrativa.

La responsabilidad de las funciones docentes, que habrá de rendirse ante el Patronato, corresponderá al rector, que será designado por aquél de entre los docentes de la máxima categoría de la Universidad.

7. La selección de su profesorado, la aprobación de los contratos, planes de estudio y administración de los recursos de todo origen con que cuentan las Universidades debe realizarse por éstas a través del Patronato y con sujeción a la Ley.

8. El claustro académico, compuesto por la representación de los distintos grados del profesorado y de los alumnos, y presidido por el rector, será el órgano a través del cual se elevarán al Patronato las propuestas de carácter docente. Deberá determinarse la estructura y organización del claustro universitario para impedir todo carácter de asamblea inorgánica.

9. Análogas formas de gobierno se crearán en facultades y escuelas. La composición de las Comisiones de Patronato, la designación de su presidente, de los decanos y directores se realizará de la misma forma que se ha descrito para la Universidad.

10. Ha de abordarse de forma decidida una acomodación de las titulaciones impartidas por las facultades y Escuelas Técnicas a las necesidades sociales para adecuarlas a las esferas profesionales exigidas por la sociedad de nuestro tiempo. En algunos casos habrá que integrar diversas facultades y Escuelas Técnicas en una, y en otros habrá que segregar de una facultad o Escuela Técnica alguna otra, teniendo en cuenta la excesiva generalidad del título que otorga o de las especialidades que incluye.

También ha de considerarse la posibilidad de integrar en la Universidad nuevas profesiones hoy ajenas al ámbito de las facultades universitarias o Escuelas Técnicas Superiores.

11. El Consejo Nacional afirma que la diferenciación entre Departamentos e Institutos no es adecuada. El Departamento debe constituirse por el conjunto de medios humanos y materiales en los que habita una función docente e investigadora y habrá de fortalecerse al máximo como uno de los medios más oportunos para que la libertad de cátedra sea compatible con el cumplimiento de programas concretos, tanto en la enseñanza como en la investigación.

El Departamento contará con su propia representación, a través de la cual se formularán propuestas a los órganos de gobierno y claustros de facultades y Escuelas Técnicas y de la Universidad.

12. El Consejo Nacional estima acertada la idea de los colegios universitarios como una solución para la extensión universitaria, en especial por lo que se refiere a los primeros cursos. La Ley que regula la esfera universitaria habrá de incluir las condiciones necesarias para que una Universidad, en el ámbito territorial que la corresponda, reconozca la categoría de Colegio Universitario, en el que habrá que contar con un mínimo de estudios de facultades de carácter experimental o Escuelas Técnicas Superiores. Su creación se acomodará, en lo geográfico, al logro de una igualdad regional en el acceso a los bienes de la cultura, y en lo profesional, a las necesidades del país, evaluadas en los Planes de Desarrollo Socioeconómicos.

13. El Consejo no considera necesario el curso común en ciencias básicas y de orientación, así como el curso de orientación técnica que el LB establece como previo a los estudios en facultades y Escuelas Técnicas.

La experiencia del curso preuniversitario y de sus sucesivas reformas confirma dicha tesis. Teóricamente ese curso está destinado a preparar a los alumnos para el dominio de la técnica y de los modos que imperan en la Universidad.

El acceso a la Universidad no debe acompañarse de una exigencia en edad determinada y sí sólo de una madurez académica demostrada.

14. Entiende el Consejo que el ingreso en la Universidad se hará, en el supuesto más general, a través del bachillerato superior. Sin embargo, otras profesiones, con un preciso contenido académico y que supongan un fin en sí mismas, deben constituir un nivel bastante para acceder a la Universidad.

En determinadas circunstancias, singularmente de edad, la Universidad permitirá el ingreso en la misma a quienes no estén en posesión de algunos de los títulos profesionales o académicos exigidos mediante un examen de madurez.

15. El Consejo Nacional expresa su preocupación por el aprovechamiento total de la capacidad de los centros universitarios actuales para que, sumados a los de nueva creación, supongan tantos puestos universitarios como necesarios sean; por lo que no resulta congruente esta política con la de Comisiones de Selección por facultades y Escuelas Técnicas Superiores.

El Consejo plantea, también en la Universidad, el objetivo de una enseñanza gratuita, que debiera responderse con un sistema fiscal justo, y entre

tanto, las tasas académicas deben estar en correspondencia con el costo real de la enseñanza, los medios económicos del alumno y su rendimiento o aprovechamiento.

El Consejo considera acertado el sistema de tasas progresivas en supuestos de repetición de asignaturas, llegando a la eliminación de los alumnos de la Universidad cuando hubieran tenido un número determinado de suspensos reiterados.

16. La plenitud de la profesionalidad, en el ámbito universitario, está en la licenciatura (ingeniería o arquitectura superior en las Escuelas Técnicas Superiores), por lo que el Consejo Nacional estima inadecuada la necesidad de revalidación posterior. La oportunidad y validez de los cursos que la Universidad organice justificará el interés de los graduados universitarios, a los que se extenderá el certificado de asistencia o, si se quiere, de aptitud. Ello constituirá una importante contribución de la Universidad a la «educación permanente» y a la «puesta en forma» de sus titulados, pero nunca una exigencia revalidatoria.

Esta actuación de la Universidad para completar la formación de sus titulados se realizará en los institutos universitarios, a través de cuyas secciones debe integrarse la Universidad en organismos docentes independientes de ella. Estos institutos colaborarian en la preparación de los aspirantes a ingreso en los cuerpos de funcionarios del Estado, para los que se exige título universitario.

El doctorado no supondrá una mayor calificación profesional, pues ha de relacionarse, principalmente, con la enseñanza y la investigación.

17. El Consejo Nacional no comprende las razones en que se basan los tres grados de enseñanza a que el LB se refiere. Los ejemplos que se aducen en el ámbito universitario difícilmente demuestran la necesidad de implantar con carácter general el primer ciclo, ya que ha de responder, como los demás niveles, a necesidades sociales sentidas o previsibles.

Sin embargo, entiende que las enseñanzas que comprenden las actuales escuelas de Arquitectura o Ingeniería técnica y las que pudieran implantarse en el llamado primer ciclo universitario debieran constituir los institutos politécnicos dependientes de la Universidad.

Los institutos politécnicos habrán de contar con órganos de gobierno análogos a los universitarios.

18. Las titulaciones integradas en los institutos politécnicos supondrán una especialización profesio-

nal que en sí constituirá un fin, si bien a través de un flexible sistema de convalidaciones. Los planes de estudio no constituirán obstáculo para el acceso a las facultades y escuelas técnicas superiores.

19. El número y la determinación de las titulaciones incluidas en los Institutos Politécnicos han de adecuarse a las necesidades sociales, y no como herencia de antiguas escuelas de funcionarios.

Por lo demás, el Consejo Nacional estima que no siempre ha de haber una correspondencia entre las facultades y las escuelas técnicas superiores con las titulaciones que corresponden a los Institutos Politécnicos, pues estas profesiones deben ser definidas en sí mismas, en función de la profesión para que habilitan.

20. El Consejo Nacional cree que ha de diferenciarse, en lo que a los profesores de universidades se refiere, el título que fundamenta su profesión del cuerpo de funcionarios a que puedan pertenecer, y que en todo caso la situación de funcionario sólo debe atribuirse a los profesores de las universidades estatales.

Se establecerá el título de profesor universitario, que será necesario para la docencia en las universidades, sean estatales o no estatales. Cada Universidad seleccionará, de entre las personas que posean aquel título, aquellas que pasen a desempeñar función docente en la Universidad de que se trate.

21. El estatuto de profesorado habrá de contener las condiciones, derechos y obligaciones de los profesores en sus diversas categorías y niveles, que habrán de ser cumplidas en las diversas universidades al acordar los distintos contratos con sus profesores.

El Consejo Nacional entiende que no es oportuno establecer la inamovilidad del profesorado, que sólo podrá atribuirse en la etapa final de servicio en las universidades estatales, cumpliendo una serie de condiciones rigurosas previstas en la ley en el estatuto.

22. El Consejo Nacional estima muy conveniente que las universidades cuenten con personas que, en virtud de reconocidos méritos académicos o profesionales, pasen a desempeñar, con carácter de profesor extraordinario, funciones docentes o de investigación.

Las condiciones en que deben prestar su colaboración a la Universidad se establecerán en el contrato, si bien, justamente por la índole de las características del profesor universitario, solamente en

determinadas condiciones, y a través del mismo sistema del resto del profesorado, podrá aspirar a una condición igual a la del profesor ordinario.

23. El Consejo Nacional considera que es indispensable la promulgación de un nuevo «Estatuto del estudiante» que defina, de forma clara, los derechos, obligaciones y garantías de los alumnos, los cauces de su participación en la vida universitaria y de su responsabilidad en la Universidad, que ha de extenderse a su presencia en todos los órganos de gobierno universitario, en las instituciones relacionadas con el bienestar estudiantil, y en la vida académica, a todos sus niveles y en todos sus ámbitos.

Si bien el estudiante adquiere, fundamentalmente, la formación humana a través de su aprendizaje profesional, el Consejo estima que ha de prodigarse una atención hacia los colegios mayores, órganos de la Universidad para el ejercicio de la labor educativa y formativa general, en tanto que a las facultades y escuelas técnicas superiores les incumbe proporcionar dicha formación a través de la profesionalidad que en ellas alcanza el estudiante. El Consejo entiende que ha de intensificarse la presencia de los colegios mayores en los órganos de gobierno de la Universidad y el cuidado de las autoridades académicas hacia estas instituciones, que son parte integrante de la misma.

VIII. INVESTIGACION

1. El Consejo Nacional entiende que los fines principales de los planes de investigación científica que se elaboren deben concretarse en dos objetivos fundamentales:

a) Potenciación e interconexión de todos los medios de investigación con que cuente el país.

b) Estimulo, a través de una política selectiva de ayudas, de los proyectos de investigación que resulten más asequibles y, sobre todo, coherentes con el grado de desarrollo que presente el país en cada momento.

Para asegurar el primero de los objetivos será preciso realizar un estudio de los centros de investigación científica con que cuenta el país y de las propuestas que formulan, en orden a lograr el máximo aprovechamiento de los elementos de que disponen. En ocasiones, una inversión no muy importante en recursos humanos o en instrumental científico puede potenciar notablemente su rendimiento. De otra parte, no hay que olvidar que la

colaboración de los diversos servicios de un mismo centro, o entre centros diversos, asegura siempre un aumento en la eficacia.

2. El Consejo Nacional estima que, en cuanto a la conexión selectiva de las ayudas de que se dispone, es preciso tener muy en cuenta que la investigación científica puede resultar cara o barata, según el tipo de trabajo que se elija. España será todavía, durante bastantes años, un país con medios económicos muy limitados, por lo cual es preciso desterrar el actual criterio mimético que nos lleva a cultivar a escala insuficiente todos los campos de la ciencia.

En consecuencia, el Consejo Nacional llama la atención sobre las posibilidades reales de la investigación en España y considera preciso apoyar especialmente las investigaciones que no requieran instrumental o medios muy costosos (disciplinas humanísticas, Matemáticas, Física teórica, investigación operativa, etc.), o que puedan desarrollarse con inversiones que no resulten excesivamente gravosas.

Es preciso destacar el gran capítulo de la investigación de las ciencias humanas y sociales, en las que con muy escasos recursos se puedan aprovechar las excelentes posibilidades que por muchas razones ofrece nuestro país. Las investigaciones históricas, filológicas; las de carácter económico o filosófico, etcétera, cumplen de modo inmejorable el objetivo que debe proponerse siempre cualquier actividad creadora en el campo de la investigación científica: la comprensión del mundo en que vivimos mediante la aplicación del método científico.

3. El Consejo cree que corresponde al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y a las universidades desarrollar, en forma debidamente coordinada, la investigación básica como tarea primordial, sin que ello signifique que no puedan realizar trabajos de investigación aplicada.

4. El Consejo Nacional abriga serias dudas acerca de la eficacia de los proyectados organismos administrativos, a los que se confiaría la planificación de la política científica nacional y el impulso y la coordinación, a nivel regional y nacional, de la investigación científica. A este respecto, considera más oportuno encomendar dichos objetivos a la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, ya existente, ampliando y perfeccionando, en la medida precisa, sus cometidos y servicios.

5. El Consejo Nacional entiende que el Servicio Nacional de Información Científica y Técnica debe crearse sobre la base de potenciar, extender y per-

feccionar los servicios del centro ya existente más importante del país, en orden a desempeñar sus funciones en favor de todo estudioso, de la forma más rápida, económica y eficaz.

IX. INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

1. La investigación es una actitud intelectual que, unida al juicio crítico y a la imaginación creadora, estimula a buscar ante todo la verdad. Por ello, se estima necesaria dicha actitud, aunque de modo diverso, para los profesores y alumnos de todos los grados de la enseñanza.

También se reconoce el enorme interés que presentan las ciencias de la educación como campo al que va dirigido el esfuerzo de la investigación, especialmente en nuestro país, porque se considera tan urgente como procurar la extensión del sistema educativo, lograr una profunda revisión de los aspectos cualitativos de la enseñanza.

Pero, aun así, considera el Consejo Nacional fundamental el evitar que se produzca una hipertrofia mal orientada en la investigación de las ciencias de la educación.

2. Preocupa al Consejo Nacional que la indiscutible necesidad de obtener recursos económicos para impulsar la investigación educativa se contemple como un *desideratum* excesivamente inconcreto. A este propósito, considera como el primer objetivo a lograr en la investigación sobre las ciencias de la educación un estudio cuantitativo y pormenorizado, tanto de las metas que se proponen como del cálculo de los medios que necesite cada etapa de la reforma proyectada. Y precisamente porque entiende que ésta es una cuestión previa del mayor interés desde el punto de vista de la política general respecto al futuro de nuestro país. Siempre sobre el supuesto de señalar fines concretos y de instrumentar eficazmente los medios, como único supuesto de que los fines e ideales tengan un carácter real y verificable.

X. FORMACION PROFESIONAL

1. El Consejo Nacional estima que, ante todo, convendría concretar con mayor precisión qué se entiende por formación profesional, esto es, si el nuevo concepto de formación profesional se reduce a «los cursos en técnicas específicas de corta duración», en sustitución de las actuales carreras de formación profesional con varios años académicos (tres

para oficialía o dos para maestría), o si, por el contrario, las enseñanzas de formación profesional constituyen un orden propio, aunque unido a los fines de formación general.

Tal como están redactadas las bases relativas a la formación profesional, parece deducirse que éstas constituyen un apéndice a la enseñanza general básica, al bachillerato o al primer ciclo de la Universidad, lo que invita, más que a una dedicación profesional en sentido estricto, a la prosecución de estudios superiores.

2. El Consejo Nacional comprende y aplaude el deseo del Ministerio de no limitar la formación de un joven al aprendizaje de una profesión, sino de darle al mismo tiempo una serie de conocimientos físico-matemáticos y humanísticos que le permitan superarse en cualquier momento. Considera que la formación profesional debe constituir una entidad por sí misma y que debe afirmarse con todas sus consecuencias la posibilidad de la formación profesional en servicio, desde la cual pueda reincorporarse el alumno al cuadro general del sistema educativo.

3. El Consejo Nacional entiende, en consecuencia, que la nueva ley general de Educación deberá precisar los puntos siguientes:

a) Concepto claro y preciso de las enseñanzas de formación profesional.

b) La forma en que ésta atiende a la formación humana de los alumnos y la relativa a las técnicas específicas de las diversas profesiones en sus diferentes grados.

c) Deberá afirmar primordialmente el valor sustantivo de las profesiones y de su *status* social, sin perjuicio de que, al mismo tiempo, la formación profesional constituya un cauce de promoción.

d) Posibilidad de promoción en el ámbito de las enseñanzas de formación profesional, y desde éstas, a otros grados de enseñanza.

e) La regulación de estas enseñanzas profesionales, de manera que el orden docente sea de competencia exclusiva del Ministerio de Educación y Ciencia, según los supuestos precisados con exactitud por ley.

XI. EDUCACION DE ADULTOS

1. El Consejo Nacional considera digna de elogio la preocupación por la educación permanente que facilite la posibilidad de proseguir y desarrollar

la formación intelectual y moral, así como por incrementar la cultura personal. Afirma, sin embargo, que habría que distinguir dos aspectos: el que se refiere a la formación cultural de los adultos y el que respecta al perfeccionamiento técnico-profesional de los mismos. Para ambos son imprescindibles los servicios de acción cultural que apenas se desarrollan en la segunda parte del informe del Ministerio de Educación y Ciencia, aunque se insista en ellos en la primera parte expositiva. La ley general de Educación deberá precisar todos estos supuestos.

2. A este respecto, parece que la futura ley general de Educación, con respecto a la educación de los adultos, deberá:

a) Distinguir entre la educación cultural y la enseñanza propiamente técnico-profesional.

b) Poner al servicio de los adultos las instituciones educativas y sus cursos regulares con la conveniente adaptación material y pedagógica.

c) Ofrecer a los adultos la posibilidad de mejora y acceso a otras enseñanzas mediante el esfuerzo personal.

XII. EDUCACION DE LA MUJER

1. El Consejo Nacional considera que el tema de la educación de la mujer está tratado con ambigüedad. Entiende el Consejo que en una sociedad moderna no puede haber un tratamiento específico de la educación de la mujer, pues debe partirse del principio de igualdad entre hombre y mujer, siendo aplicable a ambos todos los supuestos y bases de la educación, sin que por ello se desconozca la especial situación femenina, pero siempre sobre la base de que una política educativa es igualmente aplicable en su totalidad al hombre y a la mujer.

2. El Consejo Nacional, no obstante la necesidad de afirmar este principio de igualdad, no desconoce la especial situación femenina, como es la situación de la madre en el hogar con los niños pequeños, que no debe producir desigualdad futura cuando se reincorpora al trabajo; la condición biológica, que no la hace adecuada para determinados trabajos, etc. Entiende que el tratamiento de esas peculiaridades son más propias de una legislación laboral que de una ley general de Educación, que debe partir de la igualdad entre hombre y mujer. Aquella debe atender con justicia las especiales peculiaridades de la mujer en orden a su situación social y a su relación con el trabajo.

XIII. EDUCACION ESPECIAL

XIV. ENSEÑANZA EN EL EXTRANJERO Y COOPERACION INTERNACIONAL

XV. EVALUACION DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO: DIPLOMAS Y TITULOS

1. En la evaluación del rendimiento de la enseñanza, así como del significado de los diplomas y títulos, es necesario tener en cuenta los dos aspectos o caras de la cuestión.

De un lado, la preocupación por considerar al máximo las circunstancias personales y valores del alumno individualizado y concreto, desde la perspectiva primordial de la estimación de su esfuerzo.

De otro lado, los derechos y exigencias de la sociedad de que la superación de una rama de estudios y el diploma o título que se otorga sean demostración, prueba cierta y garantía inequívoca del dominio de un saber, y la capacidad efectiva para asimilar y utilizar los conocimientos nuevos, de que puede esperarse respuesta capaz y adecuada a las cuestiones que en su profesión se le plantean.

La evaluación del rendimiento debe responder, con medidas objetivadas, a esa doble exigencia personal y social.

2. El Consejo Nacional considera muy positiva la atención a las circunstancias personales del alumno individualizado y concreto y el temor a toda posible frustración; *valora* al máximo todos los medios didácticos y pedagógicos tendentes al cuidado y estímulo del alumno, sobre todo en las edades básicas y críticas; *comparte* la idea de que las pruebas académicas, examen o selección eviten la sorpresa, la improvisación, la prueba única y general en que el alumno se lo juega todo a un evento; *participa* de la preocupación por crear medios y ambientes que favorezcan el conocimiento más completo del alumno, a lo largo de todo el curso o etapa de estudios, que se valora o juzga. Pero el Consejo Nacional considera necesarias algunas precisiones, que pasa a formular en los números siguientes.

3. El Consejo Nacional, sin entrar en polémicas doctrinales o ideológicas, que no son del caso, debe manifestar claramente su preocupación ante el hecho de que en determinadas posiciones doctrinales, basadas en indudables, positivas y valiosas conquistas de la ciencia de la educación, se acentúe una tendencia que, so capa de humanitarismo, co-

rre el peligro de olvidar que el verdadero progreso está en el dominio de la ciencia y la técnica, y, consecuentemente, de la profesión, como resultado de una justa valoración del esfuerzo y el trabajo. Es en estos valores donde debe fundarse el sistema de selección de los alumnos, mediante pruebas objetivadas y con una valoración positiva de los exámenes.

4. En el ámbito de la enseñanza obligatoria es necesario distinguir el *limite de edad* del *nivel alcanzable*. Si el limite de edad de la enseñanza obligatoria se fija en los catorce años, hay que distinguir con claridad tres supuestos: 1.º, que al final de los catorce años se hayan superado, con dominio efectivo de las materias, los cuatro cursos del bachillerato elemental o educación general básica; 2.º, que no se hayan superado, y el alumno se encuentre en segundo o tercero, y 3.º, que en este último caso decida él, o sus padres, terminar el período de enseñanza o continuar el esfuerzo para superarlo a una edad superior, a los quince o dieciséis.

Decidir que en el segundo caso reciba un diploma y no pueda acceder al nivel inmediato superior, estableciendo la distinción entre diploma y título, es muy grave. Supone una discriminación impositiva que ignora el principio de la *maduración individualizada* a edad cronológica distinta, niega de raíz el principio de libertad personal, desconoce el verdadero fundamento del *esfuerzo personal* e ignora la posibilidad de rectificación. Todo lo cual está en grave contradicción con otros supuestos y principios del LB.

5. El hecho indiscutible de los graves defectos imputables al examen único y global, en el que una sola prueba generalizada juzga de todo un curso o etapa de estudios, no justifica, sin más, la condenación total e indiscriminada de examen como prueba y la sustitución del mismo por métodos que caen en el extremo contrario.

No se pueden sustituir esas pruebas por comisiones seleccionadoras sin pautas o normas objetivadas y sin suficiente garantía ante una discrecionalidad no garantizada contra la arbitrariedad. El que se tengan muy en cuenta los criterios positivos a que nos referimos en este informe no empece la necesidad de la objetivación de las pruebas.

6. Por vía de ejemplo, afirmamos que, si bien es posible aceptar que, por valoración de todas las circunstancias del alumno, éste pueda ser aprobado por el curso, no es aceptable el que pueda ser sus-

pendido por el curso. La posibilidad de rectificación, el estímulo de una posibilidad siempre abierta, la valoración moral del esfuerzo rectificador, etc., requieren la garantía del examen, como opción y posibilidad para quienes no son aprobados por el curso y como garantía de la objetivación de las pruebas.

7. Entendemos que es criterio fundamental la valoración primaria de la capacidad actual y del dominio del saber específico de que se trate, como valor primordial y marcadamente preferente. La ciencia, la técnica, la profesión, descansan en el *dominio de su saber*. Y este dominio es demostrable no sólo por comportamiento, sino susceptible de demostración actual en el examen, independientemente de las demás circunstancias del alumno. Es este saber el que hay que valorar por encima del comportamiento dócil y cómodo de un alumno que puede ser mediocre. La enseñanza y la educación están íntimamente imbricadas, pero no se confunden.

8. El Consejo Nacional considera que el problema de las pruebas académicas no tendrá solución mientras no se acepte, con todas sus consecuencias, el principio de la confianza en los centros. Corresponde al Estado con carácter exclusivo la función legislativa, y es él quien debe determinar con precisión y claridad las condiciones objetivadas en virtud de las cuales un centro es *reconocido* en su función docente con las garantías y la responsabilidad que se determinen. El Estado, desde tales supuestos objetivados, puede negar a un centro su capacidad para enseñar, lo que no se entiende es que, si se la reconoce, no lo haga desde el principio de la confianza y responsabilidad.

9. Sobre este principio de confianza, con garantías objetivadas, el centro debe tener no sólo la responsabilidad de la enseñanza, sino la de la certificación del nivel alcanzado y la titulación que supone, con la única excepción de enseñanzas específicas y con la clara distinción de profesión y funcionario. Principio, sin duda, revolucionario en nuestra tradición escolar, pero el único que desde la confianza responsable puede producir la activación que se busca en nuestra enseñanza.

10. El Consejo Nacional entiende que la aplicación del principio *dominio efectivo del saber*, base de la evaluación del rendimiento, será inaplicable mientras no se tenga el valor de reducir las materias o contenido de la enseñanza en cada esfera, a lo que el alumno, según su edad, pueda realmen-

te dominar y sea necesario estrictamente en función de la enseñanza inmediata superior. Mientras en las enseñanzas básicas se pretenda que el alumno *sepa algo de todo*, el dominio efectivo del saber será imposible, y la evaluación de su rendimiento se deberá más a la suerte, la habilidad o la benevolencia que al dominio efectivo por su esfuerzo, lo que es fuente de grave desmoralización y dañino para nuestra enseñanza y su progreso.

11. La verdadera democratización de la enseñanza precisa atenerse a las exigencias instrumentales de la época técnica en que vivimos. Mientras esta cuestión no se aborde con decisión, los muchachos españoles estarán ante un *objeto de estudio* que no pueden dominar, y, en consecuencia, ante el hecho brutal de que se les pida un *esfuerzo inútil*, lo que constituye la más grave inmoralidad que puede cometerse en materia de enseñanza: pedir un esfuerzo que se sabe condenado al fracaso.

12. En consecuencia, el Consejo Nacional se pronuncia por un plan de estudio adecuado a la doble exigencia de lo que demanda cada esfera, y *permite* la capacidad real media del alumno. No porque algo sea, sin más, culturalmente valioso; es necesario en un plan de estudios.

13. En enseñanza superior, a nivel de nuestro tiempo, se impone la especialización. Es cierto que la especialización sólo es posible sobre una base común, pero los títulos deben certificar la especialidad que se posee.

14. En la materia del apartado XV, el Consejo Nacional concreta sus conclusiones en los siguientes postulados:

a) Determinación específica de la función de cada esfera o grado de enseñanza.

b) En razón de esa determinación, ceñir los planes de estudio a los estrictamente necesarios y a la capacidad media del alumno.

c) Exigencia inequívoca del conocimiento, así delimitado, para la superación académica de esa esfera o grado, mediante el doble principio del esfuerzo útil y el dominio efectivo.

d) Pruebas objetivadas y verificables, con suficiente garantía, y reconocimiento de la oportunidad de rectificación y garantía de apelación al examen.

e) Principio de confianza en los centros y máxima responsabilidad objetivada y controlable.

f) Principio de exigencia cualitativa y cuantitativa al rendimiento y dedicación del profesorado que ha de impartir la enseñanza en todos los niveles

con los adecuados estímulos de orden moral y material.

g) Concepción del título como garantía para la sociedad de que, quien lo posee, domina la profesión o especialidad que se certifica y posee capacidad para asimilar y utilizar conocimientos nuevos, y máxima exigencia de las condiciones objetivadas para su obtención, lo que no se opone—antes al contrario—al principio de confianza en los centros.

h) Principio de la especialización en la enseñanza superior sobre la base de un tronco común.

i) Máxima flexibilidad y coordinación entre las distintas esferas y grados, pero sin intromisiones recíprocas, y, consecuentemente, amplio y flexible sistema de convalidaciones de disciplinas sobre principios objetivados que afecte no sólo a los propios centros del Ministerio de Educación y Ciencia, sino también a aquellos otros de distinta dependencia administrativa. No tiene sentido que existan «puentes» de esfera a esfera o de grado a grado, o de especialidad a especialidad, sino medios y oportunidades de alcanzar el nivel exigido por cada esfera, grado o especialidad.

j) Aplicación en esta materia del principio, varias veces afirmado, de que las normas esenciales son función exclusiva del Estado y que deben, en todo caso, ser determinadas por ley y con toda precisión y claridad.

XVI. ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL

XVII. PROMOCION ESTUDIANTIL

1. El Consejo Nacional entiende que las bases relativas a promoción estudiantil son dignas de elogio, ya que son el camino inicial para facilitar el acceso a la enseñanza a todos aquellos que tengan capacidad para la misma. Sin embargo, considera que la función de coordinación y estímulo debe hacerse sin producir interferencias que puedan restringir las iniciativas particulares.

Por otro lado, estima el Consejo Nacional que la necesidad económica debe ser condición *sine qua non* para aspirar a una beca, pero la concesión debe basarse en la «capacidad ejercida» de los aspirantes.

XVIII. CALENDARIOS Y HORARIOS

El Consejo Nacional aplaude el deseo de que el curso escolar tenga diez meses de duración, así como que el calendario y los horarios escolares pueden

recibir trato distinto, de acuerdo con los factores específicos de cada esfera o situación de población. En lo que se refiere a los horarios, el Consejo Nacional entiende, sin embargo, que lo que se afirma se refiere al horario de estudio y no a la permanencia en los centros nacionales y debidamente coordinados que puede ser mayor de la señalada, ocupando la diferencia en prácticas de deportes, juegos, formación artística, etc.; igualmente entiende que las horas se refieren a cinco días semanales, y, a este respecto, aconseja la conveniencia de que el número de días lectivos semanales coincida con el de la jornada laboral, ya que, de otra forma, se crearían trastornos en las familias y se daría origen a desfases en el seno de la vida familiar.

XIX. EDIFICIO E INSTALACIONES EDUCATIVAS

El Consejo Nacional cree conveniente destacar que las instalaciones docentes deberán incluir los elementos necesarios para la práctica de la educación física y los deportes que formen parte del plan de formación de los centros, o que voluntariamente puedan practicar los alumnos.

También entiende necesario expresar la conveniencia de evitar la infrautilización de ciertas instalaciones educativas que frecuentemente se produce en la actualidad, y las de nueva construcción, de forma que los medios educativos se utilicen hasta las máximas posibilidades.

XX. ENSEÑANZA NO ESTATAL

1. El Consejo Nacional considera que no es suficiente partir del hecho de una enseñanza no estatal, a la que se reconoce sin más, y se llama a una colaboración. Antes, por el contrario, es necesario que la ley general de Educación aborde esta materia con toda claridad y rigor, defina los principios y criterios susceptibles de esclarecer en todos sus aspectos esta cuestión, que estimamos fundamental. Muchas de las confusiones y malentendidos a este respecto nacen de que no existe una clara definición legal de la posición del Estado en esta materia.

2. El Consejo Nacional entiende que este esclarecimiento exige plantear la cuestión dentro de la filosofía de los fines del Estado, señalando con cla-

ridad las funciones, derechos y deberes, competencia y límites en esta materia, del Estado y de la sociedad, tomando clara posición ante las diversas cuestiones que en este orden se susciten.

3. Entiende el Consejo Nacional que el Estado en materia de enseñanza tiene fines exclusivos en determinados aspectos, concurrentes en el establecimiento y dirección de centros de enseñanza y supletorios, en cuanto le compete la ayuda y subvención, en casos determinados y concretos. Precisar esta triple finalidad es esencial al esclarecimiento de esta cuestión.

4. El Estado tiene el derecho y la obligación de establecer y dirigir centros de enseñanza propios. Al mismo tiempo, la ley ha de reconocer a la sociedad la posibilidad de crear centros de enseñanza y a definir, regulando con claridad, los derechos de personas, entidades e instituciones, con capacidad real para ello; a crear, mantener y dirigir sus centros. Pero el recto sentido de este principio supone que en tales casos las personas, entidades e instituciones pueden hacerlo *por sí mismas*, sin la ayuda del Estado, para que pueda afirmarse su autonomía y personalidad dentro de las leyes.

5. Cabe también un tercer supuesto: la ayuda del Estado a instituciones, entidades o personas en la creación y mantenimiento de centros de enseñanza, cuando la colaboración facilita la extensión de la enseñanza, o la hace menos gravosa, o cumple claros fines sociales en las condiciones y con los límites que establezca la ley; pero en tales supuestos la Administración del Estado tiene un derecho especial de intervención y de control público correspondiente a la ayuda que presta.

6. Además, es necesario sentar el principio inequívoco de que es fin exclusivo del Estado la regulación mediante ley de todos los supuestos. La sociedad, desde la actividad pluralista de sus grupos, puede hacer todo, si así se quiere afirmar, pero la sociedad es incapaz de establecer la justicia y realizar el arbitraje y conciliación en los posibles conflictos o tensiones entre los distintos grupos sociales; esa misión corresponde exclusivamente al Estado, como árbitro, conciliador e instancia superior de legalidad y justicia.

7. Al Estado corresponde la legislación en materia de enseñanza, la clara e inequívoca regulación de las tres esferas de enseñanza: a) la estatal; b) la privada o no estatal, y c) la enseñanza en régimen de ayuda estatal, con la participación directa del Estado en los centros subvencionados.

8. Si por vía de ejemplo nos concretamos en la enseñanza superior, la ley general de la Educación ha de contemplar, incluso con epígrafes o títulos específicos, estos tres supuestos: a) la Universidad del Estado; b) las universidades privadas o no estatales, y c) las universidades privadas en régimen de ayuda por el Estado. Las determinaciones de las condiciones en cada caso deben ser precisas, claras e inequívocas. Sólo así el principio de confianza, libertad y responsabilidad será un factor de activación de nuestro sistema de enseñanza.

9. Las condiciones de establecimiento de centros de enseñanza han de ser objetivas, comunes y generales. Ni el Estado ni la sociedad pueden crear un centro de determinado rango y otorgarle su calificativo de escuela, colegio, instituto o universidad si no reúne las condiciones objetivas establecidas como condiciones mínimas, creadas por ley.

10. Se establecerá la más amplia esfera de libertad, autonomía y responsabilidad sobre las circunstancias concretas de cada esfera de enseñanza. El Consejo Nacional subraya la responsabilidad social de los centros docentes de cualquiera de las esferas contempladas, que debe ejercerse, independientemente de los controles legalmente establecidos, por la publicidad de los medios y resultados académicos y financieros, así como de cualquier otro que permita una mejor apreciación de su gestión, sujeto con carácter general a informe anual.

11. Con tales requisitos, el Consejo Nacional se proclama partidario del principio de confianza y responsabilidad, en el triple ámbito de la enseñanza estatal, privada y en régimen de ayuda estatal, en todos los ámbitos, esferas y grados de enseñanza.

12. Conclusiones respecto a este apartado:

a) Establecido el principio de que el Estado debe garantizar a todos el derecho efectivo a estudiar, atendiendo debidamente a las necesidades sociales que en este orden se precisen, el Consejo Nacional, que ya ha reconocido el principio de la libertad de enseñanza en el establecimiento y creación, mantenimiento y dirección de centros de enseñanza a todos los niveles, entiende que ha de hacerse con máxima seriedad y precisión, como corresponde a la prestación de un servicio público.

b) Este reconocimiento del principio de la libertad de enseñanza en el establecimiento, creación, mantenimiento y dirección de centros a todos los

niveles exige, desde el punto de vista del criterio, la clara distinción de los tres ámbitos en que puede realizarse:

- 1.º Por el Estado, esfera estatal de la enseñanza.
- 2.º Por la sociedad, esfera privada (o, si se prefiere, con criterio más ambiguo, esfera no estatal).
- 3.º Esfera de enseñanza en régimen de ayuda estatal.

Teniendo en cuenta las especiales circunstancias socio-económicas de nuestro país, quizá pueda considerarse la esfera exclusivamente privada como una simple declaración de principio, ya que en las actuales circunstancias españolas parece más bien utópica; sin embargo, debe tenerse en cuenta que no se refiere sólo a los costosos y gravosos medios que exige la instalación y el sostenimiento de una Universidad, sino que también se refiere a la enseñanza media y a la primaria, donde esa posibilidad es indudable y conveniente.

No obstante, debe resaltarse que la educación es un *servicio* público, como ya se ha afirmado en otra parte de este informe, y que, en consecuencia, puede ser prestado por el Estado o por otras personas, entidades o instituciones sociales con ayuda del mismo.

Partiendo del inevitable aplazamiento del objetivo final de la gratuidad de toda la enseñanza, puede afirmarse que la ley general de Educación fundamentará la ayuda económica a los centros no estatales en el efectivo cumplimiento de una función social, y, coyunturalmente, mientras los recursos presupuestarios sean insuficientes, de unas condiciones predeterminadas y conocidas: por ejemplo, si se trata de centros de enseñanza media que estén situados en ámbito rural o en barriadas periféricas de núcleos urbanos con déficit de puestos escolares; en el caso de la enseñanza superior, que los centros estén situados en zonas previstas en la planificación educativa y que mantengan sus tasas dentro de los límites que se señalen, etc.

Pero, en el sentido realista que nos obliga a estas precisiones, no empece la claridad de los principios establecidos como criterio racional de la ordenación de la enseñanza, con respecto a las esferas establecidas.

c) La libertad de establecimiento y dirección de centros de enseñanza ha de fundarse en la clara determinación en cada esfera o grado de enseñanza de las condiciones comunes y generales que el centro ha de reunir, cualquiera que sea el ámbito a que pertenezca.

d) Así establecido, el régimen de enseñanza ha de basarse en el principio de confianza y responsabilidad sobre las condiciones siempre objetivadas. La igualdad académica de tales centros es corolario del sistema.

e) Además de los controles propios de la Administración reconocidos en la ley, el control de los centros ha de ser social, y uno de sus medios, la obligación del informe anual sobre todos los aspectos de la vida del centro, con la máxima publicidad y sujeto a la verificación por medios legales establecidos con carácter general.

f) Sobre tales supuestos, el Consejo Nacional se pronuncia inequívocamente a favor del reconocimiento de la enseñanza no estatal a que se refiere el LB, pero considera que este reconocimiento no puede ampararse en la ambigüedad del planteamiento actual.

g) Dentro de cada uno de los tres ámbitos—estatal, privado y en régimen de ayuda estatal—entiende el Consejo Nacional que caben distintas formas organizativas, siempre que sus figuras estén claramente preestablecidas por la ley votada en Cortes.

XXI. ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

XXII. PROCESO DE LA APLICACION DE LA NUEVA POLITICA EDUCATIVA

ORGANIZACION SINDICAL

SUMARIO I. AGRADECIMIENTO.—II. MÉTODO.—III. CONSIDERACIONES GENERALES.—IV. CONCLUSIONES: Principios generales.—Financiación del sistema.—Estructura del sistema educativo.—Profesorado de la enseñanza general básica.—Bachillerato unificado y polivalente.—Alumnos libres.—Educación superior.—Formación profesional.—Educación de adultos.—Educación de la mujer.—Promoción estudiantil.—Enseñanza no estatal.—Participación social.—V. APÉNDICE ESTADÍSTICO.

I. AGRADECIMIENTO

ANTE todo se quiere dejar constancia del agradecimiento de la Organización Sindical al excelentísimo señor ministro de Educación y Ciencia por haberse ofrecido personalmente a hacer la presentación del LB ante la Comisión Permanente del Congreso Sindical, presentación que tuvo lugar el día 14 de febrero, asistiendo acompañado del señor subsecretario, directores generales y secretario general técnico de su departamento.

Asimismo, debe constar el agradecimiento por haber solicitado un informe en los términos más amplios posibles, a fin de que esta Comisión Permanente pudiera emitir su juicio sobre las múltiples y muy variadas cuestiones que afectan a la enseñanza en nuestro país.

Por último, debe constar la gratitud a todos los colaboradores del señor ministro de Educación y Ciencia, quienes, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, se han prestado a hacer cuantas aclaraciones se les ha solicitado a fin de que este informe pudiera elaborarse con la totalidad de los elementos de juicio precisos.

II. METODO

El presidente del Congreso Sindical dispuso la constitución de una ponencia nacional, en la cual estaban representados todos los sectores más directamente vinculados con la enseñanza; así como de forma explícita, los Consejos Nacionales de Trabaja-

dores y de Empresarios, amén de una serie de personas que por su especialización o inquietud por estos problemas podían llevar a cabo el estudio en la forma más eficaz.

Dicha ponencia nacional decidió solicitar a los presidentes de todos los Consejos Sindicales Provinciales de España la constitución de ponencias provinciales similares, para que hiciesen un estudio previo en el cual quedaría reflejada la preocupación de cada provincia en relación con este sector, sin perjuicio de las consideraciones generales que creyeran oportuno señalar.

Dichas ponencias provinciales, cuyas composiciones y tiempo de estudio se señalan en el apéndice estadístico, han proporcionado un material valiosísimo que, tabulado posteriormente, ha sido la base para la redacción del presente informe.

A fin de que los informes provinciales tuviesen una unidad de exposición, y a efectos, asimismo, de que tales informes se evacuaran en el menor tiempo posible, se les ofrecieron dos cuestionarios con un total de 35 preguntas base, de las cuales 16 fueron directamente sugeridas por el Ministerio de Educación y Ciencia y las 19 restantes por la ponencia nacional. Las conclusiones de cada Consejo Sindical fueron aprobadas en las reuniones plenarias convocadas a este exclusivo fin.

Siguiendo con tal método, el presente informe se ha realizado sobre la base de dichas 35 preguntas, de modo que las conclusiones constituyen en esencia el informe de la Organización Sindical.

Ante la imposibilidad de reproducir íntegramente los razonamientos dados por cada provincia, la ex-

posición de motivos que conduce a cada una de las conclusiones es una síntesis del trabajo muy metódico de las aportaciones provinciales de las sugerencias y estudios hechos por los miembros de la ponencia nacional y de los debates de esta Comisión Permanente.

Como excepción, y sólo a efectos de indicar la amplitud del trabajo, la primera pregunta lleva como exposición de motivos una exhaustiva relación de las distintas ponencias y posiciones, con los puntos más destacados de sus informes.

Dado el especial interés que las cuestiones de formación profesional revisten para la Organización Sindical, paralelamente a las consultas provinciales, se solicitó informe específico de todos los centros de formación profesional, habiendo intervenido en la redacción de los mismos la totalidad de los claustros de profesores de los citados centros.

III. CONSIDERACIONES Y PRINCIPIOS GENERALES

La Comisión Permanente del Congreso Sindical hace gustosamente un elogio del extraordinario esfuerzo realizado hasta alcanzar ver hecho realidad el trabajo de referencia. La abundancia de datos estadísticos referidos a esta materia, el gran número de referencias de toda índole, la exposición objetiva de los problemas que afectan a este importantísimo sector de la vida nacional, han sido apreciados por la Comisión comprendiendo a su vez la gran dificultad que muchas veces entraña las materias que han sido sometidas a estudio.

De todas las ideas que surgen al estudiar este trabajo, merecen destacarse, entre otras, las siguientes:

En primer lugar, la unidad orgánica que para la enseñanza se desea y que constituye, en el fondo, la filosofía general del LB; unidad perfectamente compatible con una flexibilidad que es acorde con la rica variedad española, tanto de regiones como de aptitudes y temperamento, si bien ello exige una coordinación total, sin la cual este objetivo básico no se alcanzaría.

En segundo lugar, hay que destacar la preocupación de futuro que el «Libro» comporta, lo que supone una conciencia plena de que lo que pueda ser la futura Ley de Educación no puede concebirse para un corto espacio de tiempo, sino que ha de ser el instrumento legal preciso que permita con-

figurar una expansión del nivel cultural de nuestra patria hasta situarla a un nivel similar al de los países más desarrollados.

En tercer lugar se quiere destacar cómo en el «Libro» se pretende crear una auténtica conciencia nacional en relación con los problemas educativos y, de modo muy especial, la conciencia de que las inversiones que se realizan en materia de enseñanza, si bien no son espectaculares en cuanto a su rentabilidad inmediata, sí son las más rentables a largo plazo en todas las vertientes sociales y económicas de un país.

Por último, es consciente esta Comisión de que las corrientes modernas sobre educación puestas de manifiesto en los países más adelantados culturalmente han sido tenidas en cuenta y quedan reflejadas en el contexto general del trabajo.

Consecuente con lo anterior, la Comisión Permanente del Congreso Sindical, recogiendo el sentir general de los encuadrados en la Organización Sindical, desea señalar algunos aspectos que tienden a la potenciación de los aspectos sociales y políticos de la reforma con ambición de futuro y como estímulo hacia una sociedad más perfecta y más justa que los españoles tienen el derecho y el deber de esperar.

Se entiende que no es posible abordar una reforma profunda del sistema educativo si no es dentro de la estructura general de la sociedad. Por ello, reiterando planteamientos sindicales anteriores, consideramos que de poco servirían proyectos de gran alcance en materia educativa, aun siendo globales, si se quedan en el marco estricto de un departamento o si no se plantean paralelamente con otras reformas económicas y sociales no menos urgentes y necesarias.

Y es en el tema educación y sociedad en el que ciertos aspectos del LB nos parecen insuficientes.

Al concebir la reforma del sistema educativo con proyección de futuro (a corto plazo no tendría sentido), creemos que debe hacerse en orden a una sociedad profundamente transformada en lo económico y en lo social; entre otras razones:

Porque para nosotros la educación debe ser uno de los medios, seguramente el principal, para esa transformación, y

Porque las bases para una política educativa como las que se intentan pueden contener previsiones a corto, medio y largo plazo, pero no pueden en modo alguno recortar sus grandes metas a menos de re-

ducirse a la perspectiva de unos pocos años, lo cual iría en contra de la filosofía del LB, cuya sugestividad, como antes se ha dicho, reside en gran parte en el hecho de ser imaginado como una reforma de largo alcance.

Pues bien, es en este aspecto, educación-sociedad, en el que el LB, en su planteamiento general y en sus objetivos de futuro, nos preocupa, por su excesiva sujeción a las estructuras socioeconómicas actuales y porque en él se echa en falta la perspectiva clara y vigorosa de una nueva sociedad profundamente transformada y el encuadramiento palpable de la educación como uno de los instrumentos más aptos y revolucionarios para lograrlo.

Por ello, en ningún caso se estima suficiente la promoción individual por amplia que ésta sea. Es preciso una promoción social de toda la clase trabajadora, es decir, que afecte a trabajadores, técnicos y empresarios.

No se considera bastante que los hijos de los que componen dicha clase trabajadora y que posean capacidad suficiente, puedan tener acceso a diferentes niveles de estudios, lo cual incluso podría crear discriminaciones hasta en el propio ámbito familiar; lo que se desea es la promoción de todos como clase y en sus distintas vertientes económica, cultural y de dignificación social.

Para ello la cultura debe estar al alcance de todos, con una auténtica igualdad de oportunidades que elimine cualquier discriminación o marginación. Por ello, la educación general básica debe ser de tal duración, profundidad y contenido que permita —junto con la experiencia profesional— tener acceso a los puestos de mayor responsabilidad. Su potenciación, por tanto, resulta imprescindible no sólo como primer escalón para otros estudios superiores, sino como base bastante para funciones de toda índole.

Consecuencia lógica es la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza general básica con carácter urgente, sin perjuicio de ir extendiendo el sistema a corto y medio plazos al bachillerato, formación profesional y estudios superiores, ya que ello es el único medio de consagrar definitivamente el citado principio de igualdad de oportunidades desterrando todo clasismo. La capacidad y la vocación serán así los únicos condicionantes válidos para alcanzar los distintos niveles culturales.

Todo ello deberá, a su vez, complementarse con una planificación indicativa de la enseñanza acorde con las necesidades reales de presente y de futuro

de puestos de ocupación, a fin de evitar lo que puede ser dolorosa realidad de tener, por ejemplo, médicos sin enfermos, abogados sin pleitos o ingenieros sin puestos de industria.

En síntesis, todas las conclusiones que a continuación se exponen y que constituyen el cuerpo principal de este informe se centran en lo siguiente:

1.º *Socialización* en el sentido de auténtica promoción global de la clase trabajadora, no considerando suficiente la promoción individual por numerosa que esta sea.

2.º *Igualdad de oportunidades* auténtica, sin que otras razones que no sean la capacidad y vocación puedan influir en el nivel cultural de cualquier español, lo que implica correlativamente la gratuidad de la enseñanza.

3.º *Unidad* del sistema educativo, lo que implica en su desarrollo el principio de coordinación bajo dirección única.

4.º *Libertad* como consecuencia de la concepción pluralista de los servicios.

5.º *Participación* responsable del mundo del trabajo en los órganos rectores y de ejecución de la política educativa.

IV. CONCLUSIONES PRINCIPIOS GENERALES

¿Debe inspirarse la política educativa futura en algún otro principio fundamental distinto a los señalados en la Base 14 (segunda parte)?

De los informes de los Consejos Sindicales se desprende que algunos de los principios señalados en la Base 4.ª deben ser objeto de retoques y, en todo caso, que habría que añadir algún otro, más o menos relacionado con el conjunto de las Bases, pero merecedor de ser proclamado en este lugar.

1. Críticas y sugerencias a los principios formulados

PRINCIPIO GENERAL PRIMERO

El Consejo Sindical de Alava sugiere que en el principio general primero debe hacerse constar que la educación general básica no es solamente un derecho, sino también un deber; el de Albacete manifiesta que debe añadirse un inciso en que se subraye

que «la educación a todos los niveles debe aspirar a ser gratuita para quienes por su capacidad y vocación así lo merezcan». El de Castellón pide que «la intención de extender a obligatoria y gratuita la enseñanza del bachillerato superior sea llevada a la práctica lo antes posible». El de Cuenca subraya que «queda sin aclarar cómo será gratuita la educación general básica de los centros no estatales». El de Guipúzcoa y el de Tarragona sugieren «la inclusión de los estudios de formación profesional como gratuitos y obligatorios». El de Jaén «considera fundamental y básico el principio de gratuidad de enseñanza a todos los niveles, desde la primaria hasta la colación grado». En el mismo sentido se expresa Madrid a juicio del que «la gratuidad de la educación general básica debe extenderse a todo tipo de enseñanza, es decir, al bachillerato y a la enseñanza superior». El de Asturias manifiesta que para que la afirmación de que los estudios de bachillerato serán igualmente gratuitos y obligatorios «no sea un mero principio teórico, entendemos que debe añadirse que el Estado procurará por todos los medios que estas condiciones se produzcan cuanto antes, obligando así al Estado a interesarse en estos fines». En el mismo sentido, el de Pontevedra declara: «Los estudios de bachillerato (unificado y polivalente) deberán ser gratuitos inmediatamente, habilitándose para ello los medios precisos.» El de Santander: «El principio de gratuidad de la educación a nivel básica, extensible al bachillerato, cuando las condiciones socio-económicas del país lo permitan, debe ampliarse, bajo la misma condición, al nivel superior.» El de Segovia expone que debe considerarse la conveniencia de marcar unas etapas, al término de las cuales —cuatro, ocho o doce años, como máximo— se haga efectiva la gratuidad del bachillerato. Sevilla sugiere que se agregue un segundo párrafo del siguiente tenor: «Para conseguirlo se procurará que en la Ley General de Educación queden recogidas las aspiraciones que se pretenden de igualdad en el régimen económico, administrativo y social, de las enseñanzas estatales y no estatales, con vistas a establecer la equiparación entre el personal de ambas enseñanzas que se propugna.» El de Teruel insiste en que debe concretarse el plazo en que haya de ponerse en vigor la gratuidad de la enseñanza general básica.

PRINCIPIO GENERAL SEGUNDO

El Consejo Sindical de Alava sugiere, con respecto al principio general segundo, que la educación debe inspirarse en la justicia social que informa a la le-

gislación la vida española. El de Ciudad Real indica que se tenga en cuenta la reciente declaración episcopal sobre enseñanza. El de Huesca, que debe incorporarse a este principio la siguiente declaración: «... promoviendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, con especial predilección a Europa y a los países de la Comunidad Hispánica de Naciones».

El de Salamanca, respecto al cultivo de los valores regionales, considera que debe puntualizarse, con la siguiente pequeña matización la redacción: «... respetando y cultivando aquellos valores regionales que enriquecen la unidad nacional española». Con ello, estima, se evitan posibles erróneas interpretaciones.

PRINCIPIO GENERAL TERCERO

El Consejo Sindical de Almería sugiere que el principio general tercero se complete con un inciso concebido en los siguientes términos: «Se adoptarán las medidas necesarias para estimular o intensificar la actividad extraescolar, con vistas a completar la formación integral y un mejor aprovechamiento del ocio.»

PRINCIPIO OCTAVO

El especial acento que pone el principio octavo en la expansión y mejoramiento de la enseñanza estatal ha suscitado reparos en numerosos Consejos Sindicales, que han sugerido se formule la libertad de enseñanza en términos menos equívocos. Las sugerencias varias relativas a este principio guardan estrecha relación con los que, manteniéndolo en lo sustancial, indican que debe hacerse una formulación expresa en esta base de la libertad de enseñanza declarada en la base 125.

El Consejo Sindical de Cuenca, dentro de esta línea, estima que debe aludirse concretamente al principio de libertad de enseñanza, quedando redactado en su iniciación en la siguiente forma: «El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal y basándose en el principio de la libertad de enseñanza, establecerá los cauces.»

El de Badajoz entiende que este principio, en su redacción actual, es discriminatorio y opuesto a la libertad de enseñanza y propone la siguiente redacción: «El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza, estableciendo cauces adecuados para la participación en la obra educativa de todas las entidades sociales y de las particulares,

completándola subsidiariamente con la enseñanza estatal. Se adoptarán las medidas necesarias para que el hecho de residir en el medio rural no impida el acceso a los niveles educativos.»

El de Barcelona expone que hay que dar «una redacción más clara y mucho más concreta» a este principio y propone la siguiente: «El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal allí donde sea más necesaria, así como también la enseñanza privada.»

El de Cáceres sugiere que «es preciso reconocer muy explícitamente no sólo que se establecerán los cauces para la cooperación de la sociedad con el Estado en materia educativa, sino también que se respetará al máximo la autonomía de los centros privados, no extendiéndose la intervención estatal más allá de lo estrictamente exigible para garantizar el rendimiento educativo. Así sería soslayado todo temor o peligro de estatificación o nacionalización de la enseñanza que se vería privada de todo estímulo tan conveniente como necesario en toda empresa privada. En cuanto se refiere a las ayudas, éstas deben ser iguales para servicios y necesidades iguales, ya que no se especifica cómo será la gratuidad de la educación en los centros no estatales. Opinamos que deberían ser tenidas en cuenta "las bases para la ayuda del Estado a la enseñanza no estatal" aprobadas el día 29 de abril de 1967, por la I Junta General del Sindicato Nacional de la Enseñanza».

El de Córdoba dice que «la expresión» establecerá los cauces adecuados, parece insuficiente a la hora de concertar el «compromiso» del Estado para estimular la cooperación y participación en la obra educativa. Parece quedar sujeta esta cuestión a una apreciación de tipo subjetivo y no ofrece una garantía suficiente para que la enseñanza privada pueda impartirse en las mismas condiciones sociales y económicas que la enseñanza del Estado.

El de Guadalajara, que «el LB no es lo suficientemente explícito cuando afirma que se establecerán los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación de la obra educativa de la familia, la Iglesia, las instituciones, los Sindicatos, etcétera. Consideramos que la única forma de fomentar esta cooperación y la participación en la obra educativa es equiparando económicamente la enseñanza oficial con la privada».

El de Las Palmas de Gran Canaria propone la siguiente redacción para este principio: «El Estado

fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal y *no estatal* y establecerá...»

El de Toledo sugiere: «El Estado mantendrá y consagrará el principio de expansión y mejoramiento de la enseñanza, tanto estatal como privada, respetando el derecho de elección de centro y apoyando, al mismo nivel o intensidad, el desarrollo de una y otra.»

El de Vizcaya manifiesta: «Parece desprenderse —de este último principio— que el Estado se va a dedicar únicamente a la expansión y mejoras de la *enseñanza estatal*, cuando lo acertado parece ser que el Estado expande toda la enseñanza; por lo tanto, en este principio convendría suprimir la palabra "estatal".»

2. Sugerencia de nuevos principios

Expondremos las sugerencias en orden a la formulación de nuevos principios por el orden alfabético de los primeros Consejos Sindicales que los han formulado.

Primero: Diversos Consejos Sindicales han aludido a la coeducación que en los términos propios del de Albacete «debe ser una aspiración fundamental del sistema educacional del país»; Burgos entiende que «debe hacerse expresa declaración respecto a la coeducación como factor superador de los prejuicios que inciden en la sociedad actual», y Granada que «no debe imponerse la no coeducación».

Segundo: El Consejo de Albacete propone un principio del siguiente tenor: «La cooperación en la obra educativa será regulada de forma que ésta alcance a todo ciudadano y no limite en ningún momento los posibles beneficiarios, a fin de alcanzar el máximo grado de universalización de la enseñanza, de forma que ésta sitúe a todo ciudadano en condiciones de realizarse según su óptimo potencial y asegure, a su vez, la relación y jerarquización de los mejores, para que cada ciudadano sea objetivamente, según su valía intrínseca, evitando con ello la promoción social en base al originario condicionamiento socio-económico del individuo».

Tercero: El Consejo Sindical de Avila formula en los siguientes términos la libertad de enseñanza y pide sea incorporada a los principios de la base 14: «Se considera que la familia es la sociedad en la que por derecho natural reside primariamente el deber de educar a sus hijos, deber que se corres-

ponde con el derecho a elegir libremente a los educadores. Al Estado sólo le corresponde esta misión subsidiariamente.»

También con la libertad de enseñanza y con su base económica, el Consejo Sindical de Barcelona sugiere que «con el fin de que dichos principios fundamentales no se conviertan en letra muerta, debe asegurarse el reparto equitativo del presupuesto nacional de educación entre todos los centros estatales o no estatales. Sólo así todos los centros estarían frecuentados por alumnos procedentes de todas las clases sociales, y sólo entonces podría decirse que la educación sería perfectamente democrática, desapareciendo el clasismo. Tengamos presente que el Fuero de los Españoles, en su artículo 5.º, dice: «Todo español tiene derecho a recibir educación e instrucción bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos a su libre elección», y que si para frecuentar el centro de su elección *debe pagar* y no puede hacerlo, aunque *tenga derecho*.

El de Cádiz ofrece la siguiente redacción, que en lo sustancial es la de la base 125, con los necesarios complementos, y que puede considerarse la fórmula más acertada: «La política educativa se inspirará en el principio general de la libertad de la enseñanza, principio que incluye la libertad de elección de centros por parte de las familias y la libertad de las entidades para la creación de centros, en condiciones de razonable igualdad respecto a las inspecciones del Estado en la enseñanza, sin que esto suponga una discriminación económica para las familias.»

El de Córdoba manifiesta: «Se considera necesario añadir otro principio que definiera la libertad de enseñanza. Al hablar de enseñanza no estatal en las bases 124 a 129, la admisión de la colaboración de la iniciativa privada en las actividades de la enseñanza en el país debe estar fundamentada en un principio general reconocido. Todo esto en base a evitar un clasismo en los centros, para lo cual la aceptación de las instituciones privadas docentes deberá estar apoyada en una subvención económica del Estado, ya por el camino de la acción concertada la subvención-sueldo a profesores o cualquier otro sistema, con tal que efectivamente dichos centros privados puedan impartir la enseñanza en las mismas condiciones sociales y económicas que lo hace el Estado.»

El de La Coruña propone: «Ha de destacarse el principio de libertad de enseñanza, en virtud del cual se asegurará un régimen de plena igualdad para

la enseñanza estatal y no estatal, de modo que quede plenamente garantizada la libertad de elección del estudiante y la familia.»

El de Cuenca sugiere «si sería conveniente incluir el principio de libertad de enseñanza que, posteriormente, la base 125 pone como fundamento al tratar de la enseñanza no estatal.»

El de Gerona expone: «El sistema educativo se basará en el principio de libertad y respeto a la personalidad de los sujetos del proceso educativo, como garantía del carácter abierto, continuo y permanente del mismo y las limitaciones y cauces que se señalen tenderán a su realización y efectividad.»

El de Guipúzcoa proclama: «Debe añadirse otro nuevo principio general que haga referencia a la libertad paterna de elección del centro, condicionada a la gratuidad de la enseñanza.»

El de Murcia sugiere: «Se garantizará a los padres y educandos libertad para la elección de centros de enseñanza, sin más limitación que las impuestas por la propia estructura de ésta.»

El de Navarra «debe quedar claro el principio en su doble vertiente: libertad de iniciativa privada para fundar centros y libertad de los padres para elegirlos (el párrafo final de la base 14 induce a confusión al hablar de participación y cooperación de la familia, la Iglesia, etc.).»

Cuarto: El Consejo Sindical de Córdoba «considera adecuado añadir en tercer lugar un principio que afirme, como uno de los fines de la educación, la búsqueda de la verdad científica y las garantías suficientes para la investigación.»

El de Toledo sugiere: «El Estado procurará la formación del profesorado con una alta exigencia en cuanto a valores pedagógicos, formación humana y científica fundamental, e igualmente proporcionará y estimulará la ocupación en los nuevos centros docentes a crear.»

En el mismo sentido, si bien con otros matices, el Consejo Sindical de Salamanca pone de relieve cómo no se menciona entre los principios generales de la nueva política educativa, pese a la amplitud con que están redactados, la tarea investigadora. Por ello estiman que dada la importancia que debe darse a la investigación, «ha de incluirse la misma con el rango que merece en principios generales.»

Quinto: El profesorado es materia de sugerencias de varios Consejos. El de Gerona demanda un principio concebido en los siguientes términos: «La política educativa se orientará hacia el mantenimiento

y progresiva renovación del prestigio social y estructural y decoroso sostén del cuerpo docente en todos sus grados, a tenor de la función que realiza y de cuya eficacia es pieza clave.»

El de Lugo sugiere que «Igual que se propugna un criterio de unidad en el sistema educativo para la educación se desarrolle como un proceso continuo, debe existir también un criterio de unidad en cuanto al profesorado, para que éste pueda impartir sus funciones en cualquier tipo de centro, ya sea estatal u oficial o bien no estatal con toda libertad de elección y siempre que se trate del mismo nivel de educación para el que está facultado».

El de Las Palmas de Gran Canaria propone un principio del siguiente tenor: «El Estado, consciente de que entre los factores fundamentales destaca el alto nivel cultural y humano que adorne al equipo de educadores que haga realidad la reforma propuesta, prestará atención especialísima en despertar el interés vocacional hacia la enseñanza de las nuevas generaciones de estudiantes y en conseguir total y absolutamente dedicación de los profesionales docentes, ofreciéndoles los medios económicos necesarios y procurando el máximo de rehabilitación social que merecen.»

Sexto: El Consejo Sindical de Guipúzcoa pide un nuevo principio en los siguientes términos: «Se unificará en un solo departamento ministerial la tarea directiva de cuanto afecte a la educación en general.»

Séptimo: El Consejo Sindical de Murcia sugiere un principio en que se declare: «La educación se inspirará en todos sus niveles en los principios de la religión católica, aunque aceptando los principios de la libertad religiosa consagrados por las leyes.»

Octavo: En opinión del Consejo Sindical de Salamanca «la verdadera democratización exige la *escuela única*, especialmente en la fase de escolarización obligatoria. La escuela única supone los mismos fines educativos: los mismos medios económicos, materiales, didácticos, etc., y el mismo tipo de profesorado, lo que supone una misma formación y un mismo estatuto jurídico. Para lograr esta aspiración considera imprescindible la subvención estatal a la enseñanza privada».

Noveno: El Consejo Sindical de Toledo ha presentado un principio del siguiente tenor: «El Estado estudiará sistemáticamente, dentro del problema de la enseñanza, el de la estructura ocupacional para que no se prive en ningún momento de la

posibilidad de formación humana y educativa al individuo.»

Décimo: El Consejo Sindical de Valladolid sugiere un principio que formula así: «En todos los niveles educativos debe regir el criterio de que la selección del alumno, cuando se realice, lo sea en la fase de entrada a un nivel educacional superior, no dificultando la obtención de un título, culminación de los estudios ya realizados.»

Once: El Consejo Sindical de Vizcaya propone añadir como principio el de «la descentralización», que entre otras manifestaciones se expresa en el autogobierno o cogestión de los centros.

Doce: El Consejo Sindical de Zaragoza distingue en la educación su vertiente de vía de acceso a la cultura como un bien de consumo general de la comunidad, y su vertiente técnica en cuanto constituye una inversión para la consecución de los diferentes grados profesionales.

CONCLUSION:

En la elaboración de la Ley General de Educación deben considerarse las sugerencias formuladas a los principios generales primero, segundo, tercero y octavo, y como nuevo principio el de libertad, tanto de elección familiar de los centros educativos para sus hijos como de creación de centros por las iniciativas sociales dentro de una concepción pluralista de los servicios educativos, siempre que quede garantizada su idoneidad, eficacia y ausencia de discriminación.

¿Queda garantizado el derecho natural de los padres de familia, independientemente de su condición económica, en orden a la educación que desean para sus hijos?

De la mayoría de las respuestas de los Consejos Sindicales se desprende que el derecho natural de los padres de familia no queda suficientemente garantizado en orden a la libre elección de los centros educadores de sus hijos, ya que no se prevé un sistema de ayudas para los que desean enviar a sus hijos a los centros no estatales como se hace con los centros del Estado.

Si cuando se afirma que el derecho quedaría garantizado cuando toda la enseñanza fuera estatal o tuvieran beca todos los que asisten a centros no estatales, toda vez que hasta la fecha la concesión de becas cubre un mínimo de la población escolar que asisten a centros no estatales, o que no basta con declarar que todos los españoles desde los seis a los

catorce años de edad tienen derecho a recibir educación primaria gratuita. Se hace necesario mucho más para que esa declaración no resulte estéril en la práctica. Toda familia debe tener una auténtica igualdad de oportunidades, dentro de la más absoluta libertad para poder elegir el centro de enseñanza que considere más idóneo para sus hijos. Pero para que esa libertad de opinión sea leal y efectiva, es preciso una similitud de condiciones económicas en que puedan prestarse la enseñanza por parte de los centros privados y los estatales.

Por otro lado, las opiniones positivas están condicionadas a que se respeten todos los puntos y principios recogidos en el libro y que afectan a este sector, reclamándose la promulgación de disposiciones normativas que regulen el desarrollo de las bases para la enseñanza.

La opinión unánime podría resumirse en que existen demasiados condicionantes, con relación sobre todo a los medios económicos, que no garantizan absolutamente, sino bajo esas premisas, el derecho natural aludido.

CONCLUSION:

No queda garantizado plenamente; para conseguirlo, se sugiere: que la enseñanza general básica sea real y efectivamente gratuita para todos los españoles, sea estatal o no estatal el centro que frecuenten; que mientras no lo permita la situación económica del país, se actúe de forma que en los niveles aún no obligatorios y gratuitos quede garantizada la igualdad de condiciones económicas con los centros del Estado.

¿Cuál es la opinión sobre la coeducación a todos los niveles sobrentendidas las necesarias garantías?

La cuestión de la coeducación ha sido una de las unánimemente aceptadas.

La inmensa mayoría considera la coeducación como acertada, necesaria, o, incluso algunas, como imprescindible a todos los niveles de enseñanza, siempre, claro es, que existan las necesarias garantías a que alude la pregunta.

Debe implantarse la coeducación, superando criterios cerrados y anticuados, porque con ella se puede consolidar y completar la personalidad del individuo, teniendo en cuenta que la convivencia del hombre y la mujer va implícita en el curso de toda la vida, debiendo tenerse en cuenta el aspecto económico del problema, ya que de establecerse la

educación sobre la base de separación de sexos, habría supuestos en los que sostener centros de estudios diferentes para hombres y para mujeres podría resultar muy gravoso, sobre todo cuando el alumnado no fuera lo suficientemente numeroso para que la enseñanza resultara rentable en los mismos.

No obstante ser opinión casi unánime la de que debe existir la coeducación a todos los niveles de enseñanza, no faltan Consejos, muy pocos, que hacen algún reparo, referidos fundamentalmente a determinados periodos en que no la consideran conveniente.

Así, por ejemplo, hay quienes estiman que la coeducación es aceptable, a excepción del periodo comprendido entre los nueve y quince años de edad de los alumnos; otros la consideran aceptable a excepción de la segunda etapa de la educación general básica (entre los once y catorce años); otros opinan que debe establecerse gradualmente, y, por fin, se hace la sugerencia de que, aun siendo conveniente, sería necesario que determinados aspectos de la enseñanza, que son distintos para cada sexo, deben cuidarse por separado.

CONCLUSION:

Es necesaria la coeducación a todos los niveles de enseñanza, siempre que existan las debidas garantías; se sugiere una implantación gradual y prudente.

FINANCIACION DEL SISTEMA

¿Qué porcentaje aproximado estima que debe destinarse a los fines educativos en el Presupuesto General del Estado? ¿Qué porcentaje debería dedicarse de la renta nacional a tal fin?

La preocupación por el incremento de los gastos de educación, que en los últimos tiempos se ha dejado sentir en el país, ha sido captada por los Consejos Sindicales Provinciales, que se han manifestado decididos partidarios de un incremento de estos gastos.

Según es conocido, sirven de elemento de referencia en las comparaciones internacionales el porcentaje de los gastos públicos que se destinan a educación y el tanto por ciento que representan los gastos de educación en la renta nacional.

Por lo que hace a lo que representan los gastos presupuestarios de educación en el conjunto de los

incluidos en el Presupuesto General de Gastos del Estado, el LB expone, de 1950 a 1968/69, estos porcentajes, que van en este periodo de tiempo de un 9,63 a un 10,38, habiendo alcanzado la cifra superior en el bienio 1966/67, con un 11,44 por 100.

Los Consejos Sindicales que se han pronunciado han propugnado un incremento notable de los gastos presupuestarios en educación, así: Almería fija un 20 por 100; Avila, un 20 por 100; Cáceres, un 18 por 100; Córdoba, un 20 por 100; Cuenca, del 15 al 20 por 100; Guadalajara, un 25 por 100; Huelva, por lo menos, de un 15 por 100; Jaén, que nunca debe ser inferior a la suma de los presupuestos de los ministerios militares; Lérida, un 20 por 100; Logroño, un 20 por 100; Madrid, un 22 por 100; Murcia y Navarra, un 20 por 100; Orense, un 15 por 100; Asturias, un 25 por 100; Palencia, un 20 por 100; Las Palmas de Gran Canaria, del 20 al 25 por 100; Pontevedra, un 17 por 100; Tarragona, un 20 por 100, como mínimo, con un aumento anual acumulativo del 1 por 100, hasta llegar al 35 por 100; Toledo, un 20 por 100, y Zaragoza, el mismo porcentaje.

Puede observarse que todos los Consejos postulan por un aumento sensible, lo que es perfectamente explicable y constituye exponente de que el país ha cobrado conciencia de que no es posible mantener la actual distribución porcentual de los gastos presupuestarios.

En lo que respecta a la relación porcentual entre los gastos públicos de enseñanza y la renta nacional, de los datos que obran en el LB se desprende que en el año 1964 España tenía con un 1,5 la relación porcentual más baja y que sobre ella estaba Portugal, con un 1,9; Grecia, con un 2,3; Alemania, con un 4,2; Suiza y Francia, con un 4,6; Austria, con un 4,8; Inglaterra, con un 6; Holanda, con un 7, y Bélgica, con un 7,1.

En los informes de los Consejos Sindicales se sugieren cifras muy semejantes en torno al 4,5 por 100.

Independientemente de los Consejos que fijan porcentajes, cuantos Consejos han informado sobre esta cuestión mantienen que es de todo punto imprescindible que España realice un considerable esfuerzo e incremente los gastos de educación de manera que guarden correspondencia con las reales necesidades de nuestra sociedad en un momento en que el sistema docente tiene que experimentar una formidable expansión.

CONCLUSION:

Hacer el máximo esfuerzo para alcanzar a corto plazo un 20 por 100 del presupuesto nacional, y una vez que la economía española entre en estado de país desarrollado, el 4,5 por 100 de la renta nacional.

Deben realizarse estudios de carácter dinámico en orden a conocer la productividad del sistema educativo.

¿Sobre qué bases considera que sería factible el engarce entre el sistema educativo propuesto y el sistema económico del país?

Esta pregunta ha dado origen a opiniones no solamente distintas, sino en ocasiones diametralmente opuestas, aun cuando existen grupos de provincias que coinciden unas con otras el exponer sus opiniones acerca del problema económico que representa para el país el futuro de la enseñanza y al apuntar soluciones al mismo.

Las contestaciones a esta pregunta del cuestionario podemos clasificarlas de la siguiente forma:

1.º *Reajuste en los presupuestos nacionales.*—La mayor parte de las provincias estiman que al confeccionar los Presupuestos Generales del Estado debe hacerse un reajuste con el fin de lograr que a la enseñanza se le señale una partida presupuestaria suficiente para atender a las necesidades de la misma.

Por otra parte, algunas provincias estiman que para que la carga sea más llevadera para la economía de la nación, el sector privado debe coadyuvar con el público para la solución del problema económico, no faltando quien apunte la idea de que deben implicarse en esta tarea común a las Entidades Bancarias y Cajas de Ahorro, e incluso contar con la ayuda del exterior, esta última con muchísimas reservas.

2.º *Reforma del sistema tributario.*—Un grupo bastante numeroso de provincias estima como necesario, para poder prestar la atención económica que se requiere a la enseñanza, la reforma del actual sistema tributario. Pero entre las provincias que coinciden estiman como necesaria esta reforma, no existe tampoco acuerdo en el momento de fijar el contenido y alcance de la misma.

Así, mientras unos creen conveniente la creación de contribuciones especiales, cuyo importe revierta íntegramente a la enseñanza, otros estiman que el cambio no tiene por qué llevar implícito tal creación,

inclinándose por un reajuste presupuestario, con alusión expresa a la represión del fraude fiscal más enérgica.

3.º *Otras sugerencias.*—Por último existen algunos Consejos que estiman que solamente se podría llevar a la práctica el sistema educativo sobre la base de una atención aún más destacada en nuestros planes de desarrollo.

Otros, por el contrario, entienden que debe llevarse a cabo una socialización de la enseñanza, como única forma hábil de que la educación no se desfase de la tendencia intervencionista del Estado en materia económica.

Y, finalmente, algunas opiniones estiman que debe prestarse especial atención a las inversiones privadas para enseñanza, estableciendo exenciones tributarias e incluso concediendo subvenciones y créditos a las mismas.

CONCLUSION:

El sistema educativo—que ha de tender, fundamentalmente, al despliegue de las facultades de sus usuarios, de manera que puedan disfrutar, en las mejores condiciones, de los bienes del espíritu—debe responder plenamente a las exigencias del desarrollo nacional, empresa más vasta y más compleja que el desarrollo económico.

La reforma del sistema educativo no debe concebirse adaptándose sólo a la situación actual y a escasas perspectivas de cambio, sino, por el contrario, como el elemento y condicionante más trascendental en orden a una sociedad futura profundamente transformada.

Por ello, es imprescindible conceder a la reforma todas las asistencias precisas, por avanzadas y costosas que sean, desde la efectividad de su carácter prioritario y la acentuación del lugar que le corresponden en los planes de desarrollo, hasta la modificación de los presupuestos generales, en la medida necesaria, e incluso la realización de una reforma fiscal progresiva, sin la cual no parece posible la reforma efectiva a largo plazo.

Entendemos que si dichas medidas avanzadas y complementarias no se realizan, la reforma no será plenamente eficaz.

Para que las inversiones sean rentables es necesario que el sistema de enseñanza produzca las categorías y especialidades—como entes profesionales y sujetos activos en el disfrute de los bienes de la

cultura—que requiera el crecimiento económico y la nueva sociedad a que se aspira, y que el sistema económico emplee adecuadamente estos recursos humanos.

En la Ley General de Educación deberán contemplarse los mecanismos de colaboración entre el sistema educativo y el sistema económico; en todo caso, este último deberá estar representado en los mismos por la Organización Sindical.

¿Cuál es la opinión sobre la posibilidad de aplicar los sistemas cooperativos en materia de enseñanza?

La opinión sobre el cooperativismo en materia de enseñanza ha sido aceptada con unanimidad por la inmensa mayoría de los Consejos, ya que de todos los consultados, solamente hay dos que ponen reparos a dicho sistema, basándose, el primero, en que si se pretende que la enseñanza gratuita sea a todos los niveles, no parece necesario la aplicación del cooperativismo en este campo, y el otro, en que debe desecharse por ser causa del distanciamiento de las clases sociales, y en sentido análogo se opina que es necesario el cooperativismo en la enseñanza subvencionada y que, sin embargo, no debe implantarse en la no subvencionada.

Un grupo de Consejos bastante numeroso estima que las futuras cooperativas de enseñanza deben estar formadas por los propios maestros y profesores que han de impartirla, así como por los padres de los alumnos que hayan de recibirla, porque de esta forma los beneficios del cooperativismo irían a parar directamente a los verdaderamente interesados en la enseñanza.

Otras sugerencias que se han hecho se refieren a la necesidad de que exista un control riguroso para velar por la pureza del sistema. Y procurar que las personas que integran estas cooperativas se caractericen por su competencia y moralidad, procurando que en las cooperativas que se integren por sectores privados de enseñanza no puedan en modo alguno dar origen a una discriminación pro clases sociales.

Por otra parte, se considera por alguna provincia necesario que la programación del sistema cooperativo en materia de enseñanza debe llevarse a efectos por la Organización Sindical, la que podría aportar su ya larga experiencia en este campo.

CONCLUSION:

Debe fomentarse el sistema de cooperativas en materia de enseñanza, las que podrán estar constituidas por profesores, padres de alumnos y alumnos,

debiendo promocionarse a través de la Organización Sindical.

Asimismo, por este sistema, o por cualquier otro adecuado, debe fomentarse el asociacionismo a fin de lograr la dimensión óptima.

¿Qué líneas generales se sugieren para una relación efectiva entre las empresas españolas en general y la enseñanza, a fin de conseguir una auténtica colaboración mutua?

Existe consenso general en lo concerniente a la necesidad de conseguir una auténtica colaboración entre las empresas y la enseñanza. Se estima que las formas más adecuadas para conseguir dicha colaboración podrían ser: 1) Establecer una cooperación entre empresas y universidad, proporcionando ésta personal y servicios y aquélla medios económicos y enseñanzas básicas; 2) Que las empresas creen centros de enseñanza, bien por sí solas o agrupadas, con los correspondientes estímulos fiscales, que comprenderían la enseñanza primaria y formación profesional preferentemente, contando con la orientación de la Organización Sindical para que estas enseñanzas respondan a las necesidades reales de las empresas. Asimismo, se propone la creación de bibliotecas por parte de las empresas.

CONCLUSION:

Las empresas deben colaborar muy estrechamente en la investigación de la Universidad, con la participación en los órganos rectores a través de la Organización Sindical y con el establecimiento de acciones concertadas para fines concretos.

Igualmente en la acción de formación profesional.

Deben asimismo facilitar, estimular y subvencionar en su caso el acceso de los trabajadores a los distintos niveles educativos y muy particularmente hacer posible y cooperar directamente a la formación en servicio.

Podrán, por sí solas o agrupadas, crear centros de formación profesional y tecnológica.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿Es necesario añadir o suprimir algún período en la estructura que se describe en el párrafo 15? (Estudiar en particular las referencias que se hacen a educación de adultos, extensión cultural y formación profesional.)

La nota característica deducida del conjunto de contestaciones a esta cuestión es la gran diversidad que se observa, sin que pueda afirmarse que haya tampoco unidad desde el punto de vista regional.

Si puede afirmarse que en sus líneas maestras el esquema general descrito en el párrafo 15 es aceptable, en cuanto ello presupone una unidad de acción en materia educativa, así como en cuanto hace referencia a las relaciones que pueden existir entre los distintos tipos de enseñanza, la comunicación entre ellos y la necesidad de un período de «educación general básica».

En relación con este período fundamental anteriormente citado, se sugiere su ampliación en dos años más, es decir, hasta los doce inclusive, «debido al carácter crítico de la edad de diez años y las dificultades y falta de madurez que ello implica».

Otra de las notas sobre las que se insiste es la conveniencia de diversificar el curso de orientación básica, aunque se comprende que por ser de orientación, y dado el carácter cíclico de las enseñanzas subsiguientes al mismo, el grado de diversificación tendría que ser muy reducido.

Asimismo, se observa una afirmación bastante generalizada en cuanto a que debe tratarse de evitar «que el bachillerato unificado polivalente separe la educación general básica de la enseñanza superior, y, por otro lado, se manifiesta la necesidad de arbitrar algún medio que permita la incorporación de la población adolescente rural al bachillerato superior.

Se insiste asimismo en el carácter especial de los estudios y ciclos de medicina.

Donde no hay acuerdo, y se puede afirmar que con carácter general, es en relación al tratamiento que se da a la formación profesional, llegándose a afirmar que se concibe «como una especie de estudios de consolación».

Por un lado, se piden aclaraciones sobre qué es lo que se entiende por «cursos sistemáticos de duración variable de formación profesional», y en especial si ello presupone alterar totalmente los sistemas que actualmente se aplican, tanto en formación profesional ordinaria, como en formación profesional acelerada, los cuales vienen dando resultados óptimos y en los casos muy reducidos en que este resultado no es plenamente satisfactorio, no es en razón al sistema en sí mismo, sino muy especialmente a la escasez de medios para impartir tal tipo de enseñanza.

En todos los casos se aboga por una formación

profesional cuyo primer ciclo coincida con el del bachillerato unificado y polivalente, dando carácter obligatorio al llamado último ciclo o de nivel superior.

Se sugiere para la formación profesional un periodo de «iniciación» de los catorce a los dieciséis años; otro medio, de los diecisiete a los veinte, y uno superior, de los veintiuno a los veintidós años.

Por último, se considera imprescindible, con carácter general, establecer la comunicación entre la formación profesional y la enseñanza técnica, dado que gran número de trabajadores inician sus estudios en la formación profesional con el deseo de llegar hasta los estudios superiores de carácter técnico.

En relación con la extensión cultural, no se hacen objeciones al sistema propuesto, y únicamente se sugiere «unificar en lo posible la extensión cultural y la capacitación profesional».

CONCLUSION:

Se acepta la estructura propuesta a condición de dar mayor entidad a la formación profesional y de establecerse claramente la comunicación entre estos estudios y los regulares, así como con los de enseñanza técnica.

Se considera que dentro de la formación profesional deben incluirse los estudios de Comercio y los de formación empresarial. La Organización Sindical, dada su naturaleza, considera que debe tener amplia participación e intervención en ambos tipos de enseñanza.

Se sugiere, asimismo, reconsiderar el caso especial de los estudios de Medicina, en lo que se refiere a técnicas premédicas y médicas. Sobre las premédicas, es preciso señalar con toda claridad las profesiones a que se refiere la base 51, ya que socialmente no se admiten médicos de carrera corta.

Para las médicas se sugiere la designación de técnicas sanitarias.

Se considera imprescindible aclarar cuáles son las actividades básicas de extensión cultural, así como los cursos sistemáticos de perfeccionamiento.

En todo caso se prestará atención primordial al fomento de las becas para la enseñanza y a la formación del profesorado a todos los niveles.

¿Cuál es la opinión sobre los criterios que, relativos a la educación preescolar, se contienen en las bases 17 y 18?

Existe consenso general en lo que se refiere a la aceptación de las propuestas, poniéndose de mani-

fiesto la necesidad de crear guarderías o jardines de infancia que alberguen a los niños entre dos y cuatro años y centros docentes en las cabeceras de comarca y localidades donde sean solicitados, siempre que sean socialmente rentables. Se hace especial hincapié en la necesidad de su urgente puesta en marcha y de la necesidad de aumentar el número de colegios menores.

CONCLUSION:

Existe urgente necesidad de crear guarderías infantiles y centros docentes, debiéndose establecer estos últimos con la localización geográfica que garantice su estabilidad social.

Para la atención y enseñanza en estos centros bastará poseer estudios a nivel de enseñanza general básica.

En relación con el punto 29, ¿qué materias entiendo deben incluirse en el sector «conocimientos sociales»?

Aunque no existe consenso general sobre qué materias deben incluirse en el sector «conocimientos sociales», en general se considera que se debe incluir: historia, geografía, sociología, economía o alguna materia de tipo socio-económico, educación cívico-política, filosofía, derecho y sociología. Asimismo se considera que desde la enseñanza básica elemental se debe instruir a los alumnos en conocimientos teóricos y prácticos sobre entidades y corporaciones estatales, paraestatales e industriales y en lo relativo a convivencia y respeto de los ciudadanos.

CONCLUSION:

Se deberían incluir algunas de éstas: geografía, historia, sociología, psicología, economía, educación cívica y sindicalismo.

¿Cuál es su opinión sobre la posibilidad de que los estudios comprendidos en la terminología «curso básico de orientación» se puedan cursar en todas las provincias?

Existe consenso general en lo concerniente a que se pueda cursar en todas las provincias el «curso básico de orientación», dado que se considera que la Universidad no lo podría atender; además en las provincias se podrían crear unidades didácticas óptimas. De esta forma el principio de igualdad de

oportunidades no se vería afectado. Se señala la conveniencia de garantizar el nivel de este curso en todas las provincias.

CONCLUSION:

El curso básico de orientación se deberá cursar en todas las provincias, garantizándose a través de los centros que impartan las enseñanzas del bachillerato.

PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

¿Se considera apropiada la propuesta transitoria del párrafo 23 o debe añadirse o suprimirse alguna referencia contenida en el mismo?

Quizá sea el problema del profesorado que haya de impartir las enseñanzas de periodo preescolar y educación general básica, uno de los que haya dado lugar a un número mayor de opiniones discrepantes con el sistema propuesto en el párrafo 23 del LB.

A pesar de ello, existe un criterio casi unánime de que la enseñanza del periodo preescolar y la primera etapa de la enseñanza general básica debe ser impartida por los actuales maestros de Enseñanza Primaria, por cuya razón algunas provincias muestran su disconformidad con la exigencia establecida en dicho párrafo de que «todo el profesorado que imparta las enseñanzas del periodo de educación preescolar y de educación general básica *deberá poseer una formación de nivel superior*», por entender que a los profesores que hayan de impartir la enseñanza preescolar y primera etapa de la general básica no debe exigírseles esta formación de nivel superior.

Las críticas se refieren a:

1.º Que existe una contradicción dentro del mismo párrafo al decir que se exigirá a todo el profesorado, cuando más adelante se atribuye la facultad de impartir la enseñanza general básica en su primera etapa y en el periodo de implantación a los actuales maestros de Enseñanza Primaria.

2.º Porque es poco concreto al no especificarse en qué va a consistir esta formación de nivel superior.

En lo referente a los profesores que han de impartir la segunda etapa de la enseñanza general básica, existe gran disparidad de criterios que van desde aquellos que estiman que los actuales maestros de Enseñanza Primaria deben de ser los encargados de impartir la segunda etapa de la enseñanza general

básica, hasta los que creen que debe estar encomendada a profesores especializados y que tan sólo deben autorizarse a los maestros cuando hayan demostrado su especialización, mediante cursillos encaminados a tal fin, en los que debería proveérseles de un diploma, certificado o título de aptitud, que les faculte para impartir tales enseñanzas, pasando por los que estiman que los maestros deben impartirla excepcionalmente, y en los supuestos en que no existan profesores de Enseñanza Media en número suficiente para atender las necesidades de la misma.

Por otra parte, se han hecho sugerencias en el sentido de que se suprima el requisito del certificado de aptitud pedagógica para aquellos licenciados que se hayan dedicado con anterioridad y durante un determinado periodo de tiempo a la enseñanza y a los auxiliares de grado elemental en Letras y Ciencias, así como que se admitan como profesores de enseñanza general básica en su segunda etapa a los ingenieros técnicos y superiores y a los maestros industriales, equiparándolos a solo estos efectos con los licenciados.

En lo referente a los certificados de aptitud pedagógica para licenciados, y los cursillos especiales para maestros de Enseñanza Primaria, varias provincias estiman que debe concretarse de forma exhaustiva en qué van a consistir tanto los unos como los otros, y que sería deseable que la formación del profesorado en general se hiciera sobre la base de especialización de materias docentes o pedagógicas para tener una mayor garantía de que la enseñanza se va a impartir por profesores realmente capacitados por su dominio de la materia, ya que resulta muy difícil que una sola persona pueda tener un dominio absoluto de toda la amplia gama de materias que ha de abarcar la segunda etapa de la educación general básica.

Esta sugerencia, estiman, debe ser complementada con la concentración de los Centros Rurales de Enseñanza, por entender que resultaría antieconómico el sostener la actual dispersión de escuelas rurales sobre la base de atenderlas con este personal especializado.

Por último, un grupo bastante numeroso de provincias hace especial hincapié en que la futura Ley no debe en absoluto ni lesionar ni desconocer los derechos de los actuales profesores, y en especial de los maestros, para lo cual estiman que deben de facilitárseles los medios económicos necesarios, a base de becas o ayudas para que puedan asistir a

estos cursos de capacitación o para estudiar cualquier licenciatura que les permita incorporarse al nuevo sistema de enseñanza.

CONCLUSION:

La enseñanza preescolar y la primera etapa de la general básica debe ser impartida por los actuales maestros de enseñanza primaria.

La segunda etapa de la enseñanza general básica debe ser impartida, sin discriminación por razón de titulación, por profesores de Enseñanza Media y Profesional, por licenciados y titulados superiores de cualquier especialidad, con experiencia o formación docente suficiente, y por maestros de Enseñanza Primaria que hayan hecho cursillos especiales y hayan superado pruebas adecuadas de aptitud.

Se sugiere, asimismo, se estudie la figura del auxiliar diplomado.

El profesorado debe formarse sobre la base de especialización por materias o grupos de ellas.

BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE

¿Se consideran adecuadas las opciones que para la aplicación práctica a los sectores principales de la producción y del trabajo de los conocimientos teóricos se describen en el párrafo 27 g)?

Aunque la opinión más generalizada ha sido la de considerar adecuadas las opciones establecidas en el apartado g) del párrafo 27, sin embargo existen algunos Consejos Sindicales que muestran sus discrepancias con el mismo.

Hay Consejos que, aceptando en principio las posibilidades opcionales dentro del bachillerato unificado y polivalente, entienden que deben ampliarse las opciones a otras materias no incluidas dentro del paréntesis de dicho apartado.

Entre estas materias figuran la artesanía, las actividades agrícola-ganaderas, marítimo-pesqueras, servicios en general y particularmente transportes.

Otros consejos entienden que las posibilidades opcionales no deben estar enumeradas, sino que deben adaptarse, y en cada caso concreto, a las necesidades y peculiaridades geo-económicas de cada provincia o región geográfica.

Otros, sin manifestarse acerca de si debe ampliarse al número de posibilidades opcionales, entienden que debe establecerse la obligatoriedad de dos o más

opciones emparejadas, con el fin de evitar que queden áreas sin explotar.

Por último, hay opiniones que sugieren suprimir el paréntesis por considerar oportuno no hacer alusión concreta a ninguna manifestación específica de la economía y por las dificultades que existirían en algunos centros docentes para tener un número de profesores con la titulación adecuada en orden a cubrir todas las posibilidades opcionales.

CONCLUSION:

Debe establecerse la posibilidad de opción, pero ampliando las materias objeto de la misma y adaptándolas en cada caso a las necesidades geo-económicas propias de cada región.

Se sugieren las actividades agrícola-ganaderas; marítimo-pesqueras; servicios, y, particularmente, transportes.

¿Cuál es la opinión que le merece la posibilidad de sustituir los estudios de bachillerato por una prueba de madurez, supuestos ciertos condicionantes de edad, en orden al acceso a la enseñanza superior?

La posibilidad de sustituir los estudios de bachillerato por una prueba de madurez, supuestos ciertos condicionantes de edad, en orden al acceso a la enseñanza superior, ha encontrado, en general, buena acogida en los Consejos Sindicales, siquiera algunos de ellos hayan introducido ciertas matizaciones o reservas.

En realidad, este acceso directo cuenta con ciertos precedentes en España, ya que al mismo aludieron, en determinadas condiciones, las Leyes de 20 de julio de 1957 y número 2/64, de 29 de abril, de Ordenación y Reordenación de las Enseñanzas Técnicas. Esta última admite que tengan acceso directo a las enseñanzas técnicas de grado medio los oficiales industriales y los capataces agrícolas y forestales que sean titulados en escuelas estatales o reconocidas, previa aprobación de un curso preparatorio.

Quienes se expresan decididamente partidarios de esta innovación creen que es un medio muy conveniente para facilitar ese acceso a las personas que, por sus condiciones particulares, y que deberán señalarse especialmente, carezcan de los estudios de bachillerato y no puedan seguirlo, dadas esas circunstancias, y, además, «se estima necesario no sólo para el acceso a la enseñanza superior, sino también para la totalidad de la enseñanza universitaria».

Otros oponen fuertes reparos o decididamente son

contrarios: así algunos manifiestan que «nuestra Patria no está preparada para que ello sea de fácil realización por el momento, puesto que se prestaría posiblemente a abusos e injusticias, y además con la dispensa de escolaridad se facilita la solución de unas situaciones producidas por unos condicionantes de edad en orden al acceso a la enseñanza superior, y es preferible otorgar la mayor facilidad y flexibilidad para conseguir, simultáneamente con el trabajo, la superación de los cursos académicos que cualquier otro sistema.

En realidad, para emitir parecer sobre este punto, hay que partir del hecho evidente de que, todavía durante muchos años, serán muy numerosos los españoles que carezcan de una formación regular que les permita, en condiciones normales, tener acceso a los estudios superiores. Ante esta realidad, caben dos posibilidades: la de quienes piensan que los estudios regulares son insustituibles, por cuanto representan una capacidad y al mismo tiempo una selección para acceso a las enseñanzas superiores, y la de quienes, por el contrario, entienden que los estudios regulares pueden ser sustituidos por la formación que se adquiere en la vida, siempre que se acrediten los conocimientos necesarios para el estudio con aprovechamiento de las disciplinas que hayan de cursarse en las distintas facultades, escuelas técnicas o centros del mismo carácter.

Esta última solución, que ha sido adoptada por algunos países europeos avanzados, económica, social y culturalmente, permite la que se denomina promoción social superior, es decir, una serie de mecanismos a través de los que se hace posible que el hombre tenga en su vida más de una oportunidad. Hay que tener en cuenta que la formación regular no es el único camino para la madurez de los hombres, y que está concebida no como un dique al acceso a la Universidad, sino como un medio idóneo para desplegar las capacidades innatas en los individuos.

CONCLUSION:

Podría establecerse el sistema supuestos ciertos criterios condicionantes de edad, madurez científicamente comprobada por órganos o instituciones oficialmente especializadas que garanticen lo suficiente el que no se recurra a estos procedimientos para eludir, en circunstancias normales, las enseñanzas regulares.

¿Hay alguna otra propuesta que hacer en lo que se refiere a la eliminación progresiva de la modalidad de alumnos libres a que se refiere el párrafo 40?

La base 40 ha suscitado pareceres contrapuestos, si bien con tendencia a considerar que esta modalidad debe ser reglamentada más que suprimida, pues es evidente que son varias y ciertas las causas que la producen.

En este orden de ideas se afirma que «se supone que, por una u otra causa, siempre habrá alumnos libres, y éstos tienen derecho a ser atendidos debidamente, respetando su condición mientras no se les pueda ofrecer un plan viable, respecto a su particular situación, en la enseñanza colegiada u oficial», o quienes aseguran que, «dadas las condiciones socio-económicas actuales, es muy difícil llevar a la práctica —la eliminación de la modalidad de alumnos libres—, sin producir graves perjuicios para todos esos alumnos, que sin duda alguna merecen el apoyo de la sociedad por la necesidad perentoria de simultanear sus estudios con el trabajo remunerado».

De la misma forma se consigna que son muchísimos los alumnos residentes fuera de las localidades de los Centros de Enseñanza Media, adultos que trabajan, enfermos, etc., que no puedan asistir a los centros docentes respectivos en los horarios establecidos, no siendo solución bastante la prevista creación progresiva de dichos centros.

Por otro lado, preocupa, tanto desde el punto de vista económico como social, «la existencia de un gran número de centros, que actualmente están impartiendo la enseñanza en esta forma, cuya labor no puede ser olvidada, por lo que debe procurarse arbitrar una fórmula mediante la cual sigan colaborando en la enseñanza en la medida de su capacidad, lo cual pudiera hacerse a través de algún género de autorización o reconocimiento, de forma que sus alumnos reciban una equiparación a los oficiales». Asimismo, preocupa socialmente la suerte que puedan correr los promotores de los centros y el personal docente y auxiliar de los mismos. Hay que tener en cuenta que hay muchas pequeñas localidades, donde no es posible, a lo menos por el momento, que los centros existentes puedan cubrir por completo las exigencias que la Ley impone a los centros reconocidos y autorizados en la enseñanza media.

Junto a la casi unanimidad manifestada, tanto por razones prácticas como económicas o sociales en or-



den a no suprimir, si no la enseñanza sí el «Status» de alumnos libres, hay un total consenso relativo a la reglamentación de la misma, control, profesorado, etc.

Como complemento de esta idea general, se insiste en la expansión de la enseñanza nocturna, «necesaria, aunque se creen más centros de enseñanza, y así como cursos por correspondencia, radio y televisión».

CONCLUSION:

Puede suprimirse la modalidad de la enseñanza libre, pero no la condición de alumno libre, por cuanto existen grandes sectores del mundo del trabajo en quienes concurren circunstancias que lo hacen imprescindible, todo ello, no obstante, sobre la base de una regulación o reglamentación minuciosa.

Respecto a los centros y personal docente y auxiliar que atiende hoy esta modalidad deben dárseles las oportunidades necesarias para que conviertan su actividad docente en reconocida o autorizada.

EDUCACION SUPERIOR

¿Se considera apropiada la fórmula que se propugna para el gobierno de las Universidades, párrafo 44?

Existe una amplia mayoría de acuerdo en que la fórmula que se propugna para el gobierno de las Universidades en el párrafo 44 es, en conjunto, aceptable. Sin embargo, se han señalado numerosas puntualizaciones con objeto de mejorar y perfeccionar las proposiciones del texto comentado del LB.

Se hace especial hincapié en que la Organización Sindical debe encontrarse representada dentro del equipo de gobierno de las Universidades, e incluso una provincia destaca que «la Organización Sindical debe de participar con un tercio de los representantes».

Varias provincias proponen que los alumnos universitarios participen también en el gobierno de las Universidades, y una de ellas indica que pudiera llevarse a cabo esta medida a través de las Asociaciones de Estudiantes. Otra contestación, sin embargo, indica que se conceden «demasiadas facultades a los alumnos en el último párrafo» del texto sometido a cuestión.

Sobre la figura del presidente del Patronato, dos provincias destacan que debe realizarse su nombramiento por elección directa, sin que se necesite aprobación por parte del Gobierno de la Nación.

Una respuesta destaca que para evitar injusticias se considera aconsejable la creación de «un organismo de recurso o apelación que sea eficaz y ágil para la defensa de los estudiantes y de los centros».

También se indica que pudiera ser recomendable la constitución de Consejos Regionales Universitarios, dependientes del Consejo Nacional Universitario, para que la autonomía de la Universidad sea real. Asimismo, se observa la tendencia en insistir en la necesidad de «garantizar la independencia de la Universidad».

Además de la representación de la Organización Sindical en el equipo de gobierno de la Universidad estatal, algunas respuestas plantean otro tipo de representaciones. Así, por ejemplo, las del Municipio, de la familia o de la Diputación.

Varias provincias indican que el sistema propuesto en el párrafo 44 sometido a encuesta se haga extensible a las Universidades no estatales.

CONCLUSION:

Es apropiada la fórmula que se propugna, si bien debe quedar explícito que la representación del sector económico-social, tanto en los patronatos de las Universidades como en los de cada Centro de la Universidad o Instituto Politécnico, debe hacerse a través de la Organización Sindical y que el sistema deberá hacerse extensible a las Universidades no estatales.

¿Hay consenso sobre la fórmula que para el reclutamiento y promoción del profesorado universitario se preconiza en el párrafo 56?

En líneas generales, la respuesta es afirmativa. Sin embargo, se han señalado numerosas observaciones y puntualizaciones en torno al tema planteado.

La mayor parte de las sugerencias sobre el texto debatido, apuntan hacia la supresión del requisito de presentación por la Universidad de los candidatos a oposiciones al cuerpo de profesores. Una respuesta indica, en este sentido, que «para tener acceso a dicha oposición es suficiente la titulación pedagógica». En otras ocasiones, se señala que el requisito exigido en el párrafo que se comenta puede encerrar una considerable carga de peligro. Pero no todas las

respuestas que hacen hincapié sobre este punto se orientan en idéntica dirección, sino que, por el contrario, hay alguna provincia que señala deben suprimirse incluso las oposiciones para que exista una total y libre elección del profesorado. No obstante, la casi totalidad de las contestaciones pretenden cercenar posibles poderes omnímodos de la Universidad que pudieran resultar perjudiciales en algún caso para la más estricta justicia.

La preocupación por la situación de los profesores universitarios es muy acentuada. Para obtener la máxima efectividad de sus tareas, se sugiere la elaboración de un Estatuto que garantice su independencia. En otras respuestas se plantea la necesidad de especializar a los profesores universitarios, la exigencia de una dedicación exclusiva en las tareas docentes creando incluso una «verdadera carrera de cátedra» y la demostración de capacidad y vocación acreditadas periódicamente.

Se sugiere que, además del Cuerpo de Profesores e Investigadores, sería preciso otro Cuerpo de Profesores Habilitados, no funcionarios. El acceso al Cuerpo de Profesores e Investigadores debería hacerse pasando por la situación de profesores adjuntos o auxiliares; el modo de ingreso en el citado Cuerpo de Profesores, tanto para la enseñanza estatal como para la no estatal nunca debe realizarse por el sistema de oposiciones y sí por el sistema de concurso-selección, lo que eliminaría el requisito de «ser presentado por alguna Universidad».

Por último, algunas respuestas indican que el conjunto del párrafo 56 es «un tanto confuso», «muy vago», «contradictorio por hablar de cursos y oposiciones indistintamente», «poco claro», e incluso en una ocasión se ha dicho que es «muy complejo».

Un Consejo Sindical rompiendo el marco de la pregunta realizada plantea una serie de interrogantes de indudable interés. Dicen así: «¿No es demasiado lo que se pretende pedir al profesorado? Si tanto exigimos, ¿tendremos bastante número de profesores? Y aun si los hubiera, ¿el Estado podrá pagar a estos profesores?»

Por último, con carácter general, se desea evitar el término «contratados» que se señala en la base 59, por el de «asociados», ya que aquél tiene un carácter excesivamente comercial, cuando lo que realmente se pretende es aprovechar unos «méritos reconocidos».

CONCLUSION:

El sistema propuesto es aceptado insistiéndose en la necesidad de superar y perfeccionar el actual sistema de oposición.

Se sugiere la creación del sistema de profesores habilitados para prestación de servicios en los centros no estatales con su adecuada reglamentación.

¿Hay consenso sobre la fórmula de selección de alumnos universitarios que preconiza el párrafo 64?

El texto sometido a cuestión ha sido muy debatido, apreciándose una cierta desconfianza en numerosas respuestas sobre las consecuencias que el párrafo 64 puede suponer a la hora de llevarlo a la práctica.

Dos temas, especialmente, se han criticado: las tasas académicas y la selección del alumnado.

Varias provincias se muestran muy disconformes con el tratamiento que el LB ofrece sobre las tasas académicas. Una respuesta considera, incluso, que es «inmoral y opuesto a la igualdad de oportunidades el establecer recargos en las tasas académicas». Por otra parte, también se ha destacado que la elevación de las tasas académicas al coste unitario real de las enseñanzas supondría que un servicio público, de tan elevado carácter social como es la enseñanza, se ofrecería a precios privados, lo que va en detrimento de los menos dotados económicamente.

En relación con la selección del alumnado, igualmente bastantes Consejos Sindicales manifiestan su disconformidad. Se destaca que no puede quedar al arbitrio de ninguna condición o autoridad académica la frustración de una vocación universitaria, por lo que se exige en alguna respuesta que debe ser suprimido del LB tal pretensión selectiva. Otros indican igualmente que «deben suprimirse las seis primeras líneas del párrafo 64 por ir en contra del principio de libertad».

Para el caso de establecerse la selección, se ofrecen ciertas propuestas que pueden resultar muy valiosas. Una de ellas destaca la necesidad de que establezca la posibilidad de recurso ante el Patronato contra las decisiones de selección adoptadas por el rectorado. En otra respuesta, se indica que la selección deberá realizarse «atendiendo preferentemente al que posea el mejor expediente de estudios, mejor conducta académica y la peor situación económica». Algunas consideran que el método selectivo, en caso de aceptarse, debe ser ampliado utilizándose medios complementarios, como, por ejemplo, pruebas psicotécnicas, análisis sicosomáticos, etc. Un tipo de con-

trol sobre la Comisión dedicada a la selección de alumnos, viene expresado por una respuesta, cuando exige que tal Comisión, designada por el rector, sea ineludiblemente aprobada por el Patronato.

En conjunto y valorando globalmente las respuestas proporcionadas por las provincias, puede observarse que con muy contadas excepciones, la mayor parte de dichas respuestas han criticado, en ocasiones con enorme dureza, el texto del párrafo 64 del LB.

CONCLUSION

Aun comprendiendo el propósito último que se persigue, no se acepta la fórmula. Se admite únicamente que la selección en todo caso debe establecerse por razón de inteligencia y con plena garantía.

¿Hay acuerdo sobre lo que se dice en el párrafo 65 respecto a la participación estudiantil en la vida universitaria?

Solamente una provincia ha manifestado su desacuerdo con el texto del párrafo 65. El resto de las provincias se ha mostrado favorable a la orientación sugerida por el LB. Es más, algunas provincias señalan que la dirección que se propone es «absolutamente necesaria» y que debe ponerse «en práctica sin la menor desviación» de forma efectiva y no protocolaria.

Tan sólo tres provincias han destacado la necesidad de que debe concretarse el conjunto de los principios y muy especialmente todo lo referente a los «fines universitarios», así como el alcance de los derechos y deberes de los estudiantes.

CONCLUSION

Se acepta plenamente el sistema de participación estudiantil en la vida universitaria.

¿Hay acuerdo sobre la fórmula que se propone en el párrafo 69 sobre la relación entre los estudios de Ingeniería Técnica y Superior?

Hay acuerdo de carácter general sobre la necesidad de que los estudios de Ingeniería Técnica y Superior no se presenten como hasta el momento actual en forma de compartimientos estancos, más no hay el mismo consenso general en orden a la forma en que se prevé esta comunicación.

La figura del «curso puente» no se acepta ni en cuanto al paso de la enseñanza de la Ingeniería Técnica a Ingeniería Superior, ni recíprocamente. En el primer caso por cuanto ello supone un curso más después de finalizados los estudios de Ingeniería Técnica, los cuales si se sistematizan convenientemente, deben ser suficientes para tener acceso directo al segundo ciclo de la enseñanza superior. En el segundo caso, es decir, el de acceso desde la enseñanza Superior a la de Ingeniería Técnica, se interpreta que tres años de Enseñanza Técnica Superior deben ser suficientes para alcanzar el grado de ingeniero técnico.

Todo ello conduce a una afirmación casi unánime cual es que no parece lo más adecuado establecer tres cursos de enseñanzas comunes a todas las ramas de la Ingeniería, ya que por un lado sería difícil encontrar materias para dichos cursos, y segundo, porque la especialización en el campo de la Ingeniería hace preciso que, al menos desde el segundo año, se inicien estudios concretos, los cuales precisan de más de dos años en orden a alcanzar la formación superior necesaria para un ingeniero superior en los momentos actuales y mucho más dado los avances que la técnica ofrece casi continuamente.

Se propone que si ha de tenderse a «una integración progresiva de la Enseñanza Técnica en la Universidad», ello debe empezar por seguir un criterio uniforme en cuanto a los ciclos de la Enseñanza Técnica Superior y de la Enseñanza Universitaria.

Asimismo, no parece necesario hacer una nueva selección para pasar de la enseñanza de Ingeniería Técnica a la Superior, interpretándose que «los estudios aprobados correspondientes a la Ingeniería Técnica, son ya suficiente selección para poder entrar directamente en el segundo ciclo de la Enseñanza Técnica Superior».

Preocupa con carácter general la cuestión del profesorado para este tipo de enseñanzas, tanto de ingeniero técnico como superiores, ya que el elevado número de alumnos que se orientan por estas enseñanzas requiere un profesorado, en cuanto a su formación y número, muy superior al que hasta el momento actual disponen los Centros correspondientes.

También se observa prácticamente con carácter unánime que la idea del curso-puente ha de mantener en cierto modo separadas la Enseñanza Técnica Superior y la Ingeniería Técnica, lo cual es conforme al viejo criterio de discriminación que paulatinamente se ha ido superando y que, de establecerse el sistema propuesto ello comportaría una indudable regresión.

La preocupación general que se deduce de la amplia consulta realizada es la de que las enseñanzas técnicas deben tener un carácter cíclico análogo al que se propone para la Universidad, es decir los tres primeros años permitirán graduarse como ingeniero técnico o «ingeniero politécnico».

Por último, se insiste al tratar de este punto en que no se establece de forma clara la comunicación entre las enseñanzas citadas y las de formación profesional, abordadas en la pregunta correspondiente, considerándose imprescindible, por razones sociológicas, la necesidad de establecer un sistema de comunicación entre los citados tipos de enseñanza.

Se reproducen las mismas consideraciones que se han hecho al tratar del esquema general puesto de manifiesto en el punto 15.

CONCLUSION

No se considera oportuno el sistema de curso-puente y se sugiere se establezca un sistema cíclico análogo al de las enseñanzas en las facultades universitarias, previas las adaptaciones que en cada circunstancia procedan y sin que suponga para el plan de estudios correspondiente incremento en el número de años de escolaridad.

Se sugiere, asimismo, el establecimiento de una formación profesional complementaria, de proyección eminentemente práctica.

¿Cree conveniente, de forma justificada, que deben establecerse Centros de Enseñanza Superior distintos de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores?

La experiencia observada en otros países, y de modo muy incipiente en España en orden a la creación de Centros de Enseñanza Superior distintos de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, ha sido considerada en la amplia consulta formulada, observándose como tónica general, una abstención sobre este punto y, en cierto modo, algún temor ante la posibilidad de dar dicho rango a estudios que, si bien tienen una gran preeminencia en los momentos actuales, no dejan de tener su base en estudios universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores, que complementados con algunas disciplinas especializadas, podían proporcionar los graduados con las especializaciones convenientes.

Con carácter general se señala que, en caso de establecerse Centros de la citada índole, deberán estar siempre bajo el control del rector de la Uni-

versidad o de los Institutos Politécnicos e incluso bajo la acción tutelar directa de determinadas Facultades o Escuelas Técnicas Superiores.

Tratamiento distinto se da al caso de facultar a los Colegios Mayores para tal finalidad, ya que ello, desde el punto de vista social, permitiría un mayor acceso de personas capacitadas que, en razón a desplazamiento y separación del ámbito familiar, no pueden actualmente acceder a dichos estudios superiores, aunque para ello estén dotados intelectualmente en la forma debida.

También con carácter bastante general se considera que el sistema propuesto presenta una laguna importante en relación con las enseñanzas empresariales, sugiriéndose o bien intensificar tales enseñanzas en las Facultades de Ciencias Económicas o facultando muy especialmente a Colegios Mayores Universitarios para este tipo de enseñanza.

Y hasta se llega a sugerir «que deben crearse nuevos Colegios Mayores en determinadas provincias que no son cabeza de distrito universitario, especialmente orientados a esta actividad docente».

En lo que hay un consenso general es en lo relativo a la selección del profesorado. Se considera imprescindible que el profesorado, que pueda incorporarse a estos Centros, ya de nueva creación o ya existentes, posea título universitario del mayor rango, «evitándose que puedan responsabilizarse de cualquier tipo de enseñanzas personas con título de grado inferior y, en ningún caso, los llamados expertos, aunque su colaboración puede ser interesante para determinados casos concretos, pero simplemente con el carácter de colaboradores».

CONCLUSION

Se sugiere el fomento de los Colegios universitarios, facultándolos especialmente para determinados estudios superiores, bien sean los que hasta ahora se han considerado clásicos, como aquellos otros que pudieran surgir en el futuro.

La creación de centros de Enseñanza Superior distintos de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, deben estar siempre bajo la tutela directa de una Universidad o Institutos Politécnicos.

Se sugiere la consideración del posible establecimiento de Institutos Tecnológicos de orientación práctica.

¿Qué modalidades o sistemas creen indicados en orden al acceso a la Enseñanza Superior para quienes no pudieran recibir a su debido tiempo las enseñanzas de grados inferiores?

El grueso de las respuestas que abordan el tema se inclinan fundamentalmente por la que, con esa u otra denominación, podríamos llamar «prueba de madurez».

Prueba de madurez, de aptitud, de capacidad cultural que para algunos debe ser «única» y para otros deben ser varias «y escalonadas», precisándose en una contestación que «deben realizarlas todas» satisfactoriamente los interesados, pues lo contrario «supondría pérdida de calidad en la enseñanza».

En general no se limita la edad de los que quieran acceder a la enseñanza superior sin haber tenido a su tiempo la oportunidad de cursar el Bachillerato polivalente o una educación general básica. Sin embargo, uno de los cuestionarios establece un límite impreciso «a partir de cierta edad», en tanto que otro, mucho más rígido sólo acepta la realización de la prueba de madurez por parte de quienes se hallen «entre los veinte y los treinta años».

Otra de las respuestas en este orden, no obstante ser partidaria de la realización de la citada prueba de madurez, estima «muy difícil» la superación de la misma por personas que carezcan de la previa escolaridad.

La modalidad o sistema para el acceso a la Enseñanza Superior en la generalidad de los cuestionarios, es englobada en la denominación de *cursos* , que pueden ser «acelerados» (la mayoría de los Consejos usan este término), «intensivos», «nocturnos», «veranivos» o «por correspondencia», variantes todas ellas significativas de la preocupación por hallar un modo práctico de realización. Otras provincias han calificado a tales cursos con expresiones mucho menos relevantes, tales como «específicos», «previos», o «preparatorios».

No deja de ser curioso que una respuesta haya establecido un límite en el tiempo a la posibilidad de estos cursos, del siguiente tenor: «Para los actuales, cursillo acelerado, no examen; para después de la futura Ley, excepcionalmente; con lo cual parece indicarse que fían mucho del desarrollo y aplicación de la futura Ley General de Educación y presumen que a partir de ella no habrá quienes dejen de recibir, a su debido tiempo, las enseñanzas previas para el acceso a la Universidad».

Este sistema de cursos, desde otro punto de vista, supone la repulsa del sistema de exámenes, ya que

sólo una de las provincias alude como modalidad al «examen general o conjunto».

Otras fórmulas, conjunta o separadamente de la prueba de madurez, son contempladas por algunos cuestionarios. Se enumeran a continuación por lo que tienen de representativo:

- No un examen de madurez, sino una «convivencia», y así podrían ser conocidos los candidatos con una prueba final.
- Reducción del horario de trabajo.
- Abonar un salario de doble vertiente para el trabajador-estudiante.
- Acceso directo por el sistema de una reválida general.
- Sistema de ayudas y concesión de becas o incentivos varios.

Señalamos, por último, que sólo una provincia alude a la *creación de centros específicos* , que bien pudieran ser análogos a los que en otros países existen: los «Colleges of a second chance», norteamericanos, o bien los «Colegios promocionales» franceses.

CONCLUSION

Se comprende el problema social planteado y se desea se inicien los estudios correspondientes para lograr su solución.

¿Cuál es la opinión sobre el establecimiento de tasas académicas para la Enseñanza Superior en relación con el coste real de dichas enseñanzas, a que alude la Base 64?

Aun comprendiendo que el problema sustancial de la Enseñanza Superior y muy concretamente de las llamadas enseñanzas de Ciencia Aplicada y de la Enseñanza Técnica Superior, es el elevado coste de las mismas, la respuesta general a este tema puede afirmarse que es negativa.

El hecho de que la Enseñanza Superior tenga un coste muy elevado, se compensa muy cumplidamente por el rendimiento que el graduado a este nivel da posteriormente a la sociedad.

Por otro lado, de establecerse el sistema en toda su pureza supondría que los económicamente peor dotados verían, al menos en principio, frustradas sus aspiraciones en orden a la promoción a estudios superiores.

Se llega a afirmar que «el sistema sería regresivo en orden a los avances sociales logrados en los últimos tiempos».

Por otro lado se interpreta que, como la más beneficiada por la existencia de graduados superiores es precisamente la sociedad en general, a esta sociedad le corresponde hacer frente a la formación de aquellos más capacitados para este tipo de estudios y, por tanto no puede hablarse de un establecimiento de tasas económicas en relación directa con el coste real de dichas enseñanzas, sino que se está ante un caso claro de establecimiento de un precio político.

Por otro lado, no se admite con carácter general el hecho de que «las tasas experimentarían un incremento progresivo en el caso de fracasos sucesivos en los estudios», abogándose más por la idea de un número limitado de años para remontar estos estudios, habida cuenta del gran número de casos especiales en que el fracaso no es debido a desinterés del que estudia, sino a circunstancias ajenas al mismo, pero que inciden sobre él y sería de lamentar que la sociedad se viera privada, únicamente por razones económicas, de graduados que, plenamente capacitados, aportarían un rendimiento muy superior que el que puedan dar en otros estudios de nivel inferior.

No obstante las afirmaciones del principio anterior, se observa una tendencia a que pudiera establecerse el sistema, siempre y cuando que la política de becas, pensiones, ayudas de estudios, o salario escolar se estructurase en la forma más conveniente para evitar el carácter regresivo que el sistema en su pureza supondría. La insuficiencia de becas, que se observa progresivamente cada año escolar en relación con el número de solicitantes (sobre los que hay conciencia plena que las tasas académicas actuales son auténtico precio político), lleva a la conclusión de que, de no ampliarse tanto en número como en calidad, los fondos correspondientes a dotaciones de becas, conduciría de forma inevitable a impedir el acceso a los estudios superiores a una gran parte de la juventud española.

También se sugiere, aunque con carácter mucho menos unánime y como fórmula mixta, el que para los tres primeros años, es decir para el primer ciclo de la Enseñanza Superior, no se estableciera el sistema y, únicamente, se aplicara para el segundo ciclo, pero siempre sobre la base de un sistema de becas, ayudas o pensiones adecuado.

Por último, el sistema llevaría consigo, según parece desprenderse del planteamiento que se hace, una diversidad de tasas académicas según las Universidades o Institutos Politécnicos, diversidad que traería aparejado un indiscutible elemento de atracción hacia aquellas con tasas más reducidas, lo que por un lado podría dar lugar a una excesiva afluencia de alumnado a las mismas y, por otro, desplazamiento del alumnado que en el caso de unidad en las tasas no tendría por qué producirse.

CONCLUSION

Se comprende la preocupación económica dado el elevado coste de las enseñanzas superiores, mas solamente y hasta tanto se logre el objetivo principal de la gratuidad de la enseñanza. Se aceptaría provisionalmente el sistema propuesto en el caso de establecerse simultáneamente un sistema de becas o preferible salario-escolar, que evitase toda discriminación por razones de dotación económica familiar.

FORMACION PROFESIONAL

¿Qué opinión merecen las soluciones que se propugnan en los párrafos 79 y 85?

Salvo un número reducido de Consejos Sindicales a los que las soluciones propuestas les merece una opinión favorable, predomina una destacada mayoría que presenta serios reparos, que pueden sistematizarse así:

Escasa claridad y precisión en el sistema propuesto; la formación profesional queda marginada del sistema educativo; está insuficientemente tratada; el sistema propuesto es vago y difuso; las soluciones propuestas no son las más idóneas; deben replantearse. (Hay que señalar que siempre que en otras preguntas surge la Formación Profesional, vuelven a repetirse los argumentos.)

Fundan estas opiniones, más o menos adversas, en las consideraciones siguientes:

a) Al marginarse la Formación Profesional del sistema educativo general, alcanzando sólo la consideración de «puente de transición entre los estudios regulares y empleo», pierde la consideración de nivel educacional y los contenidos de formación integral, quedando sólo como recurso para un empleo inmediato de los más desheredados.

b) La preocupación que muestra la segunda parte de las Bases por dotar a toda la educación de una cierta aproximación a la formación profesional, como las «actividades prácticas que faciliten la adquisición de destrezas útiles...», durante la segunda etapa de la Educación General Básica (párrafo 19) y el ofrecimiento de «posibilidades opcionales, de las cuales una será obligatoria, para la aplicación de los conocimientos teóricos de actividades prácticas...» en el Bachillerato unificado y polivalente (párrafo 27), con el fin de que la educación no sea exclusivamente teórica y académica constituye un buen propósito en orden a una nueva concepción de la enseñanza general. Pero en cuanto queda dispersa y muy prolongada a través de los seis cursos de estos dos ciclos (2.^a etapa EGB y BUP), con contenidos y objetivos imprecisos de orientación vocacional y pre-profesional, no satisface auténticamente ningún nivel concreto ni resulta útil más allá de un objetivo primordial de combinar cierto sentido participista con los contenidos teóricos y académicos.

c) La situación del primer ciclo de Formación Profesional (iniciación), a continuación de la Educación General Básica, encuentra unánime aceptación, aun cuando algunos se plantean dónde y cómo podrán formarse profesionalmente aquellos que no alcancen dicho nivel y que, al menos durante el periodo de aplicación, constituirán un contingente importante.

d) No se prevé la titulación o grado laboral específico que pueda alcanzarse en los diferentes niveles de formación profesional previsto.

e) No queda suficientemente determinado si se puede, y el sistema adecuado en su caso, promocionar directamente a través de los distintos grados de formación profesional, así como la comunicación con las Enseñanzas Técnicas.

f) El primer periodo o ciclo de formación profesional (iniciación), compuesto por tres o cuatro semestres a partir del final de la 2.^a etapa de la EGB, con un contenido que responda exclusivamente a las exigencias del empleo (capacitación o instrucción) no aportará más cantidad ni calidad de educación sobre la General Básica; y en cuanto capacita sólo para «puesto de trabajo no especialmente cualificado», constituye un objetivo menos ambicioso y de inferior nivel, al que se obtiene con el sistema vigente y grado de oficial.

g) No queda bien determinado cuáles han de ser los condicionantes, contenidos y objetivos de la formación en servicio.

h) Como consecuencia de lo anterior, las oportunidades de reincorporación a los estudios sistemáticos regulares al nivel en que quedaron interrumpidos no aparecen sugestivamente.

Al ofrecer las soluciones, y aparte el deseo generalizado de la presencia y participación de la Organización Sindical, de manera especial en la estructuración, programación y aplicación de la formación profesional, algunas ponencias llegan a sistematizarlas y otras incorporan a sus contestaciones, como anexos, las respuestas que han ofrecido los claustros de profesores y Patronatos de los Centros Sindicales de Formación Profesional, al complemento de esta encuesta, que, específicamente, se les había solicitado sobre este punto en conexión con otros y sus derivaciones.

Es por ello por lo que resulta conveniente incorporar también las tendencias que han ofrecido al respecto los aludidos claustros y Patronatos.

Todas estas aportaciones, en cuya minuciosa exposición se ofrecen diferencias de matiz, extensión, tiempo, etc., que no es posible recoger, coinciden en que «la formación profesional en su nivel primero participe del valor educativo regular para todos los que por un solo sistema deseen alcanzarla junto con la educación sistemática y todas las oportunidades de acceso a niveles superiores».

Agrupándolas en lo posible, propician, con orden de mayor a menor adhesión:

a) Que la Formación Profesional en su primer grado ofrezca el resultado de posible inmediata incorporación a puestos de trabajo *cualificado*, incorporándose como una opción o valencia al Bachillerato unificado y polivalente.

b) Que se establezcan unos estudios regulares de Formación Profesional paralelos al Bachillerato unificado y polivalente, con contenido específico de igual resultado para el trabajo, pero con la incorporación de enseñanzas teóricas comunes que conduzcan a una titulación equivalente al Bachillerato unificado polivalente con sus mismas oportunidades de posterior acceso académico y que en ningún caso se suprima el ciclo superior.

c) Que se conserve, con algunas modificaciones y necesarias actualizaciones, el sistema vigente establecido por la Ley de 20 de julio de 1955, sus dos grados y con un régimen de convalidaciones más ágil y eficaz.

En los supuestos a) y b) se conservaría el primer ciclo de Formación Profesional (iniciación), pero con

contenido suficiente para la incorporación a puestos de trabajo *cualificados*, para todos aquellos que no puedan o no quieran acceder a estudios de Bachillerato. Podría incorporársele materias teóricas y formativas que mejoraran el nivel de la Educación General Básica.

Por su mayor y más radical adhesión parece conveniente proponer la solución *a)*, en cuanto la *b)* corresponde a iguales contenidos y objetivos pero con el inconveniente de que persigue una duplicidad de sistemas de estudios medios (Bachillerato y Formación Profesional) que deben ser evitados en cuanto favorecerían la discriminación. Y la *c)* participa del mismo inconveniente aún agravado por las convalidaciones.

Surge alrededor, y como consecuencia de esta propuesta, una serie de cuestiones que conviene puntualizar en sí y en su relación con el contenido de otras rúbricas de la segunda parte de las Bases, sin que con ello se pretenda descender a detalles circunstanciales ni a agotar el problema. Pero es tan expresiva la mayor parte de estos puntos que, sin necesidad de especial razonamiento, pues caso contrario rebasaríamos los límites de extensión propuestos, nos aventuramos a incluirlos como propuestas concretas en el resumen.

Bien sabemos que la igualdad de oportunidades, como el propio vocablo indica, no significa que todos los humanos hayan de alcanzar igual nivel educativo. La diferente capacidad, aptitud y voluntad humana determinan aquél. Pero lo que sí se desea es que sólo estos factores y ninguna otra circunstancia influyan en su porvenir. Y ello sin necesidad de retrocesos o esfuerzos y sacrificios heroicos. Por esto queremos que el primer grado de la Formación Profesional se cubra, según los casos, por el Bachillerato unificado polivalente con un mismo título y nivel académico, aunque con una parte de contenido opcional diferente y variable, de tal forma que el que haya optado por la valencia y contenido de la Formación Profesional, tenga absolutamente abiertas, sin un solo paso más, el empleo o la prosecución de estudios superiores, o por la instrucción rápida y flexible que ofrecen las Bases.

Coinciden estos criterios con muchos de los que vienen establecidos por la Comisión Política Educativa del Consejo Nacional de Trabajadores, que recogen a su vez reiterados acuerdos de los Congresos Sindicales de 1961, 1962, 1964, y Congresos Nacionales de Trabajadores de 1951 y 1955, sobre la igualdad de oportunidades; distribución más equi-

tativa de la renta nacional a través de una política educativa extendida a todas las clases sociales; democratización de la enseñanza; superación de espíritu clasista en su contenido y métodos; calidad de la Formación Profesional y participación activa de la Organización Sindical en la elaboración de bases educacionales y línea de realización de una política educacional.

CONCLUSION

Existe una opinión muy generalizada y favorable para con los principios u objetivos generales señalados en la segunda parte de las Bases en relación con la Formación Profesional, pero se entiende que las soluciones propuestas en los párrafos 79 a 85 atienden a soluciones prácticas exclusivamente, en adecuación quizá excesiva a las perspectivas de empleo, acelerando en determinados momentos el proceso de incorporación al trabajo y buscando una economía de tiempo más teórica que efectiva.

En cuanto que la promoción normal a todos los niveles superiores se produce a través del sistema educativo regular, deben aprovecharse las circunstancias favorables de edad para que en lo posible se identifiquen o acumulen simultáneamente dicho proceso educativo y la Formación Profesional, quedando esta última en su primer grado y según la configuración de las Bases sólo para quienes, por razones de capacidad, aptitud o voluntad, abandonen el sistema educativo regular.

Se pide se tenga en cuenta las ocho sugerencias presentadas en la exposición de motivos y resumen de los informes de los Consejos Sindicales.

Conforme a estos principios, sus conexiones y derivaciones se propone:

1.º La Educación General Básica debe atender, como se prevé y en su último curso de la segunda etapa, a un contenido pre-profesional que favorezca la orientación educativa y profesional conforme a las bases previstas en los párrafos 111 a 113 (segunda parte).

2.º El Bachillerato unificado polivalente conservará las posibilidades para la aplicación de conocimientos teóricos a actividades prácticas, desmontes principales de la producción y del trabajo (párrafo 27, segunda parte).

3.º Independientemente de lo anterior y constituido el Bachillerato unificado polivalente por un núcleo fundamental de materias comunes, otras

opcionales y otras de tipo práctico obligatorias a escoger, cuando respetándose el núcleo fundamental de materias comunes que debe ser mínimo, la materia opcional sea la tecnología y las prácticas se correspondan con ésta en un sector, rama o familia determinado; el contenido de esta opción del Bachillerato constituirá la formación profesional propiamente dicha en su primer grado, accediéndose al título de Bachiller (único) y simultáneamente capacitado para el empleo inmediato en puesto de trabajo cualificado.

4.º Para los que al término de la Educación General Básica no inicien el Bachillerato unificado polivalente, se mantendría el primer grado de formación profesional (varios semestres o unidades del sector, rama u oficio), pero capacitando hasta la cualificación profesional no especializada, con los mismos contenidos que constituyan la opción de formación profesional de Bachillerato unificado polivalente en el sector o rama correspondiente, e incorporándose algunas materias formativas y culturales. Debe denominarse este período como «primer grado de formación profesional» y no como «iniciación».

Los que no alcancen el nivel de la educación general básica, y al menos transitoriamente, podrían incorporarse a este primer grado de formación profesional mediante un curso o período previsto de complemento educativo.

La incorporación a puesto de trabajo no debe producirse antes de la edad de dieciséis años.

5.º La formación en servicio a partir del primer grado de formación profesional, en horas compatibles con el trabajo, constituirá el sistema para la especialización, actualización y perfeccionamiento y para la promoción a niveles medios de formación profesional, aportando los necesarios complementos tecnológicos de adiestramiento y mando a partir del primer grado.

A su vez, debe establecerse como «educación en servicio» para los que hayan adquirido el primer grado de formación profesional, la posibilidad de cursar el núcleo común del bachillerato unificado polivalente sin sujeción a un orden cronológico regular y en horas compatibles con el trabajo, accediendo así al título correspondiente.

Con ello quedan abiertas las dos oportunidades para el acceso a los cursos previstos de formación profesional de nivel medio en el párrafo 83 (segunda parte).

6.º La enseñanza de formación profesional hasta el nivel medio, por su especial carácter y la necesidad de incrementar la incorporación a ella con el fin también de reducir el desfase que ofrece en relación con la actual enseñanza media, debe ser totalmente gratuita incluso cuando se curse como valencia y opción del bachillerato unificado polivalente. Así se establece ahora para el régimen vigente en el artículo 36 de la Ley de Formación Profesional, de 20 de julio de 1955.

La Administración deberá atender, pues, a la financiación de estas enseñanzas en todos los centros donde se importan.

7.º La formación profesional, tanto especial como incorporada a la educación regular, se impartirá en los centros oficiales o no oficiales de esta especialidad que existen actualmente y en los que deben crearse para cubrir todas las necesidades, acomodándose a los grados y niveles que sus instalaciones y dotaciones permitan.

Aquellos en los que se ejerza la docencia de alguna etapa o curso de la educación general básica o bachillerato unificado polivalente simultáneamente a la formación profesional, tendrán la consideración de centros de enseñanza media y profesional.

A todos estos centros debe concedérseles la cierta autonomía establecida en el párrafo 33 (segunda parte), que comprenderá márgenes suficientes para la conveniente flexibilidad en la adaptación de programas de formación profesional.

¿Se entiende acertada la concepción del bachillerato unificado y polivalente en relación con lo propugnado en materia de formación profesional?

Se acusa entre los consultados una clara tendencia a pensar que al concebirse el bachillerato unificado polivalente no se ha considerado la formación profesional actualmente en vigor, ya que ésta es objeto de programación independiente inspirada en la necesidad de dotar al individuo de unos conocimientos de aplicación inmediata cuando por cualquier motivo se ha de incorporar al trabajo.

El matiz que generalmente se aprecia en el programa bachillerato unificado polivalente en orden a sus núcleos de materias opcionales y prácticas va dirigido exclusivamente a reducir el divorcio entre los aspectos puramente teóricos y abstractos y el

contacto con el mundo circundante, para conseguir una «ambientación» con vistas al futuro.

En cuanto a formación profesional se refiere, hay coincidencia mayoritaria en que es necesario rescatar para ella la integración en el proceso educativo regular, ya que con la apertura de infinitas valencias en el bachillerato unificado polivalente que la fórmula profesional simultanea con los estudios de bachillerato y con la misma validez que éste.

Se estima preciso, basándose primordialmente en la imperiosa necesidad de borrar todo matiz clasista en el alumnado que surge de la educación general básica, que la formación profesional, en los diversos sectores de la producción (industrial, agropecuaria, servicios, etc.) constituya un repertorio de valencias dentro del bachillerato unificado y polivalente.

Asimismo se propugna una titulación de bachiller única para todos. Una ruta exclusivamente académica o a través de la «educación en servicio» en cuyo desarrollo se hayan ido superando, sin un preciso orden cronológico, las materias del núcleo común de enseñanza.

CONCLUSION

Se considera acertada la concepción del bachillerato unificado polivalente.

La formación profesional se concibe con estructuración independiente que podría acentuar el clasismo que justamente se censura y con dudosa o complicada posibilidad de acceso al proceso educativo regular. Por ello se sugiere con carácter de absoluta preferencia su integración en el bachillerato unificado polivalente como una valencia del mismo en cada sector de la producción y del trabajo y con plena validez académica en todas sus variantes. También, y con carácter muy secundario, estableciendo para la formación profesional un rango académico similar al del bachillerato a todos los efectos (ejemplos a otro nivel: licenciado-ingeniero).

En la estructura del sistema educativo debe establecerse la posibilidad de que el alumnado que circunstancialmente se aparte del conducto académico para incorporarse al trabajo, pueda, mediante una educación en servicio, completar el núcleo de materias comunes el bachillerato unificado polivalente, ya que las opcionales y las prácticas las superará con la formación profesional de primer grado y con sus actividades laborales.

¿Qué soluciones prácticas se proponen para la aplicación de las ideas que se exponen en los párrafos 86 a 90?

Las ideas y propósitos que se exponen en estos párrafos son en general aceptados elogiosa y unánimemente, ya que efectivamente estas ideas ofrecen la gran oportunidad de mentalizar a la sociedad y actuar en un área mucho más amplia de aquella en la que actualmente se polariza la formación de adultos, dándole la trascendencia de educación permanente a todos los niveles, tanto en consideración a las exigencias del progreso científico y tecnológico como a los ideales básicos de hombre y la sociedad.

Dado que las finalidades fundamentales que se atribuyen a la educación de adultos son: reincorporación al sistema educativo regular; promoción, readaptación, perfeccionamiento y actualización profesional y extensión cultural y educación popular, las soluciones prácticas que para el ejercicio de estos derechos se proponen son las siguientes:

«Para el primer principio: la "educación en servicio", con cursos periódicos compatibles con el trabajo en los que, apartándose del sentido convencional de la escolarización, se faciliten enseñanzas de niveles y contenidos correspondientes a los diversos ciclos educativos, acomodados a las características peculiares de cada uno de ellos. En suma, enseñanzas vespertinas o nocturnas especiales de educación general básica, bachillerato, formación profesional, tecnología, ingenierías (politécnicos) y Universidad, o bien la concesión de becas-salarios de cuantía suficiente que permitan el abandono del trabajo y la plena incorporación a los estudios regulares.

Para el segundo principio se requiere la búsqueda de medios adecuados que permitan conseguir la mayor eficacia en el amplio y complejo problema de formar al adulto que debe adquirir conocimientos nuevos o cambiar los primitivos, después de determinado tiempo dedicado a alguna actividad. Las soluciones prácticas logradas por la Obra Sindical de Formación Profesional deben tenerse en cuenta.

Asimismo, se considera imprescindible el encontrar impulsos precisos basados en motivos de acción apropiados que faciliten la decisión del adulto a tomar la iniciativa en lo que a ensanchar sus conocimientos se refiere.

En cuanto a los propósitos de extensión cultural, que se propician en los apartados 4.º y 5.º del párrafo 87 (2.ª parte), presentan un aspecto comunitario

del mayor interés social como auténtica educación popular, aunque resulta difícil ofrecer soluciones concretas al amplio y sugestivo campo de acción que tales propósitos representan».

Las respuestas sugieren: fomentar el espíritu asociativo más variado y ayudar a las agrupaciones así creadas en el desarrollo de actividades culturales; el uso intencionado y eficaz de los diversos y modernos medios de difusión; ofrecer oportunidades para que se den a conocer y promocionar valores humanos en toda la amplitud de las manifestaciones culturales y artísticas; ambientación especial de la juventud para aprovechar su poderosa vitalidad creadora y orientarla hacia expresiones auténticas de cultura y arte; desmaterializar en lo posible a la sociedad, orientando el consumo hacia sectores y medios que favorezcan el cultivo del espíritu y la solidaridad humana, introducir en la familia y en el hogar la constante y permanente inquietud del saber y fomentar amenidades recreativas que favorezcan el ejercicio mental y físico.

En todas estas actividades y manifestaciones será imprescindible la mayor cooperación de toda la sociedad a través de las instituciones de la Administración, enseñanza, culturales y corporativas. La Organización Sindical, en cuanto asocia al más amplio y numeroso sector humano y canaliza parte de estas actividades a través de una de sus escuelas sociales y de sus Obras Sindicales, así la de Educación y Descanso debe asumir con el apoyo y los recursos que facilite la Administración con este objeto y los que obtenga en el ejercicio de sus propias actividades, la mayor y más extensa responsabilidad y acción en el ambicioso intento de la generalizada extensión cultural y educación popular.

CONCLUSION

Se aceptan las ideas que se exponen sobre educación de adultos en los párrafos 86 al 90, aun considerando que la concreción de soluciones prácticas para la aplicación de estas ideas no resulta fácil, se sugiere el establecimiento de educación en servicio a todos los niveles, así como la concesión de becas-salarios de cuantía suficiente para permitir el abandono del trabajo y la plena incorporación al régimen de estudios regulares; organizar cursos especiales y muy variados que respondan a una programación que permita alcanzar los niveles deseados en el menor tiempo posible con un criterio de unidad; promover la más intensa participación de

la sociedad en general y de las empresas en particular, a fin de obtener la compatibilización de las mismas con el trabajo.

La extensión cultural y educación popular debe desarrollarse a través de asociaciones adecuadas y entidades naturales y particulares, fundamentalmente la Organización Sindical.

Se reclama con carácter urgente y grave la coordinación a que se refiere el párrafo 89 (segunda parte) sobre la acción, hoy dispersa, que se desarrolla por diversos departamentos ministeriales y variados organismos, coordinación que debe realizarse bajo la dirección única del Ministerio de Educación y Ciencia, con amplia participación, en especial, de la Organización Sindical, con jurisdicción técnica y de aplicación de inversiones.

¿Se cree suficiente lo que se propone en las bases sobre educación de adultos y promoción social superior?

Las respuestas dadas por los Consejos Sindicales aceptan, en general, como suficiente la propuesta de las bases, haciendo una expresa alusión a las contestaciones dadas como posibles soluciones prácticas para la educación de adultos, propuesto bajo este mismo número en el Cuestionario del Ministerio de Educación y Ciencia, que quedan recogidas en el trabajo correspondiente, en cuanto en éstas se tienen en cuenta, con la mayor amplitud de oportunidades tanto la educación cultural como la promoción profesional y la reincorporación al sistema educativo regular que permite la promoción social superior.

Alguna contestación apoya la posibilidad, con objeto de facilitar la promoción educativa superior del adulto, de que la evaluación del contenido del bachillerato pueda, en circunstancias excepcionales que no aconsejen hacerse por ciclos o cursos escolares, sustituirse por una prueba de madurez suficiente, aunque no sujeta a la rigidez programada de dicho ciclo o cursos.

CONCLUSION

En general, se estima suficiente lo que se propone en las bases sobre educación de adultos y promoción social superior, siempre que los principios y objetivos propuestos se realicen a través de las soluciones prácticas.

EDUCACION DE LA MUJER

¿Qué soluciones prácticas se proponen para la aplicación de las ideas que se exponen en los párrafos 92 al 95?

Existe consenso general en lo concerniente a la promoción de la educación de la mujer, atendiendo especialmente al papel que desempeña en la familia y en la sociedad, para lo cual habría que crear un gran número de escuelas maternas y de párvulos, para que las madres puedan acudir a los centros culturales que podrían ser centros de formación profesional femenina, donde se cursen actividades específicas de la mujer, adaptadas tanto al medio rural como al urbano.

La Organización Sindical y la Sección Femenina deberían ser los encargados de coordinar estos centros. Sin perjuicio de las actividades que en el mismo sentido se realicen por la Iglesia y la iniciativa privada.

Asimismo, se podría establecer una actualización de conocimientos a través de cursillos y conferencias. Como complemento a esta educación de la mujer, sería conveniente realizar una campaña para cambiar la mentalidad que ciertos sectores tienen sobre ello. También se señala la posibilidad de la coeducación de sexos.

CONCLUSION

Crear escuelas maternas y de párvulos para que la mujer pueda acudir a los centros de formación, donde se cursarán actividades específicas de la mujer, manteniéndose una actualización de conocimientos a través de cursillos o conferencias y muy especialmente en relación con la reincorporación de la mujer casada al trabajo, después del período de educación de sus hijos.

PROMOCION ESTUDIANTIL

¿Qué otras soluciones prácticas se sugieren para contribuir a la igualdad de oportunidades?

Mientras se llega a una verdadera igualdad de oportunidades, consiguiendo que toda la enseñanza sea gratuita, se debería centralizar la distribución de becas en un solo organismo, con audiencia de la Organización Sindical, aumentando su cuantía y no discriminando en su concesión entre centros estata-

les y no estatales. Así, cuando se propugna «una gran equidad en la distribución de becas, sugiriendo se centralice tal actividad en un órgano distribuidor en el que esté representada la Organización Sindical, mientras no se consiga la gratuidad de la enseñanza a todos los niveles».

Ampliar el número de colegios mayores, menores y comedores. Ampliar el seguro escolar a todos los grados.

Con respecto a los estudios universitarios, se estima que el sistema más adecuado es el de la beca-salarios y préstamos sobre el honor reintegrables una vez obtenido el título. Otra solución podría ser que las empresas hicieran inversiones de parte de sus beneficios a favor de sus trabajadores.

CONCLUSION

Mientras se consigue la total gratuidad de la enseñanza, se debe reorganizar e incrementar el sistema de becas y salarios escolares en todos los niveles y ampliar el número de colegios mayores, menores y comedores.

Se sugiere como una más de las posibles fórmulas para la financiación de estudios la creación de un instituto de crédito especializado para tal fin, aunque nunca con carácter exclusivo.

La condición de becario en ningún caso debe presuponer una exigencia de rendimiento académico mayor de la general de cada especialidad.

¿Cuáles son sus sugerencias en orden al mantenimiento de los beneficios de matrícula gratuita contenidos en la vigente Ley de Protección Escolar?

Esta cuestión va íntimamente relacionada con el tema de la gratuidad de la enseñanza hasta el punto de afirmarse que «la matrícula gratuita debe continuar como actualmente en el bachillerato unificado polivalente, mientras éste no alcance la gratuidad pretendida». «En la enseñanza superior debe permanecer como una expresión de la ayuda del Estado a este sector.»

Por otra parte, la consideración que a todos los efectos se da a los becarios, exceptuando naturalmente los becarios de honor, en cuanto que son beneficiarios de las becas por razón a su aprovechamiento y a su situación económica, tanto propia como la familiar, parece que la gratuidad de la enseñanza que perciben es la consecuencia lógica de la propia naturaleza de becario.

Dado, por otra parte, que el objetivo último es la total gratuidad de la enseñanza, por lo menos hasta el bachillerato unificado y polivalente, inclusive, el mantenimiento de los beneficios de la vigente Ley de Protección Escolar es indiscutible como solución transitoria hasta lograr aquel objetivo general.

También se afirma que, aun con carácter transitorio, los beneficios de esta Ley no sólo deben mantenerse, sino mejorarse en todo lo posible, hasta tanto se llegue al tantas veces repetido objetivo de la gratuidad.

Se observa un consenso general, ya que no hay ninguna acción en otro sentido de que se mantengan dichos beneficios y que en ningún caso la nueva Ley General de la Enseñanza pueda afectar a la vigente Ley de Protección Escolar, hasta tanto no se consiga la gratuidad, si bien se reconoce que esa gratuidad no puede ser realidad hasta tanto la sociedad española no tenga conciencia plena de que el fenómeno de la educación es tarea común que ella ha de ser la más beneficiada, para lo cual la colaboración debe ser permanente en el ámbito económico; colaboración que se ofrece «como un instrumento valiosísimo en orden a la redistribución de la renta».

CONCLUSION:

Deben mantenerse los beneficios de matrícula gratuita contenidos en la vigente Ley de Protección Escolar, hasta tanto no se alcance la gratuita total en la enseñanza.

Todo ello sin perjuicio de los restantes sistemas de protección escolar.

Dado el elevado número de españoles en el extranjero, ¿qué sugerencias hace acerca de la enseñanza para estos compatriotas?

En conjunto, se aceptan las bases del L.B. Se propone la creación de centros de enseñanza primaria y de enseñanza media, donde el número de alumnos lo permita, para de esta forma crear centros de cultura española en los países extranjeros donde exista un importante núcleo de población española. Aprovechar en lo posible el sistema de convalidaciones y crear becas especiales para estos alumnos a todos los niveles, especialmente para aquellos que viven en núcleos de población en que no sea rentable crear centros de enseñanza y para los alumnos universitarios.

CONCLUSION:

Se debe potenciar al máximo el sistema de convalidaciones creando centros de enseñanza donde el número de alumnos lo justifique.

ENSEÑANZA NO ESTATAL

¿Hay observaciones de fondo a formular al espíritu de lo propuesto en las bases 124 a 129?

De las respuestas de los Consejos Provinciales Sindicales se desprende que hay observaciones de fondo a formular al espíritu de lo propuesto en las bases 124 a 129, relativas a la enseñanza no estatal, que en general no se consideran satisfactorias.

Se llega a afirmar que «todo el apartado XX, relativo a la enseñanza no estatal, refleja una deliberada idea de tutela y protección, no a la enseñanza, sino a los centros privados actuales y a los que se establezcan, asegurando la supervivencia de los mismos».

Los reparos formulados se relacionan, explícita o implícitamente, con el papel que se reserva al sector no estatal dentro del conjunto del sistema educativo, y de manera particular, con las discriminaciones de que se hace objeto respecto al sector estatal.

Se alude a la contradicción existente entre el principio primero de la base 14—que proclama que la educación general básica será obligatoria y gratuita, y los estudios de bachillerato superior serán igualmente gratuitos y obligatorios tan pronto las condiciones económicas y sociales del país lo permitan—y las bases 126 y 128, según las cuales el Estado proporcionará ayuda a los centros de enseñanza no estatal en la medida en que éstos benefician a los sectores sociales menos favorecidos económicamente y en función del nivel y calidad de su rendimiento educativo, y el Ministerio de Educación y Ciencia señalará los límites entre los cuales han de fijarse las matrículas y mensualidades en los centros de enseñanza no estatal.

Prevalece la idea de que la libertad, desprovista de medios materiales, es puramente formal y acaba por no tener efectividad. Así se llega a afirmar que, «siendo uno de los principios básicos el de la libertad de enseñanza, entendiéndose en cuanto a libertad de elección por los padres del centro que habrá de impartir la educación a sus hijos, será preciso que el Estado ayude a los centros privados que cumplan

las condiciones básicas requeridas para los estatales».

«El Estado contribuirá al sostenimiento y desarrollo de las instituciones no estatales con los mismos criterios que establezca para los centros estatales, puesto que ambos tipos de instituciones contribuyen a la formación de la juventud y al desarrollo del país».

Se aborda también el delicado tema del orden de preferencia entre los promotores, ya que no se juzga razonable dupliquen los esfuerzos en un mismo lugar, mientras que otros puntos quedan desatendidos, señalándose que: Sin perjuicio del respeto del principio de libre iniciativa privada, debe establecerse la coordinación necesaria en la creación de centros de enseñanza, tanto estatales como privados, en orden a lograr una perfecta distribución de los mismos por todo el país, de acuerdo con las necesidades y posibilidades reales de educación». También se observa, aunque en número reducido, la adhesión al principio de subsidiariedad, según el cual el Estado no debe promover centros sino en los lugares en que no han surgido promotores sociales.

Los problemas del personal docente y auxiliar de los centros no estatales se abordan insistentemente en orden a que «la remuneración del personal docente y auxiliar en los centros no estatales no deberá ser inferior a la de entrada en los centros estatales», lo cual debe llevar «aparejado» arbitrar los medios legales para hacerlo efectivo.

CONCLUSION:

El espíritu de lo propuesto en las bases 124 a 129 se define en la libertad de enseñanza concebida como derecho puramente formal, siendo así que es preciso dejar explícitos los condicionantes complementarios en consonancia con la concepción pluralista del servicio público de educación que, por otra parte, en los últimos tiempos, ha venido experimentando en España sensibles desarrollos.

La iniciativa privada en orden a la creación de centros de enseñanza, ¿queda protegida?

El tema de si está protegida la iniciativa privada para crear nuevos centros de enseñanza o mantener los ya existentes, ha sido abordado por numerosos Consejos Sindicales. Expondremos sus diversos puntos de vista antes de deducir, apoyados en ellos, unas conclusiones.

Bastantes Consejos Sindicales entienden que si queda protegida la iniciativa privada, y para ello se apoyan normalmente en las bases 124 a 128, que consideran suficientes. Así cuando se afirma en el párrafo 125 y siguientes, «que se garantiza la libertad de creación de centros y su ayuda».

Son varios los Consejos Sindicales que consideran que, en principio, la iniciativa privada está protegida, pero no prácticamente en la realidad. Teóricamente consideramos que sí; por lo tanto, estimamos que deben adoptarse medidas prácticas necesarias para hacer viable lo apuntado en el LB y que no quede en una declaración.

Por otro lado, muchos Consejos Sindicales creen que la iniciativa privada no queda práctica y efectivamente protegida por falta de ayuda económica a la iniciativa privada, análoga a la que se da a los centros oficiales, así para su creación como para su sostenimiento. Se afirma que la acción del Estado no debe limitarse, debe estimular convenientemente, y que el Estado debe estimular la iniciativa privada y sólo subsidiariamente completar la insuficiencia de aquélla creando sus centros, pues en otro caso resulta más teórica que práctica la tutela prevista en el LB en orden a la creación de centros de enseñanza privada, ya que para estimular la creación de centros de enseñanza privada es preciso que el Estado pueda garantizar eficazmente la gratuidad de asistencia a dichos centros, sin merma de los legítimos intereses de éstos, sin menoscabo de la retribución de su profesorado.

Oídos los pareceres de todos los Consejos Sindicales, los que creen que queda garantizada la iniciativa privada al concederle ayudas y los que piensan que no queda garantizada por falta de ayudas estatales o insuficiencia de las mismas, así como por falta de unas normas jurídicas, se llega a concluir que es un punto que precisa de reconsideración.

CONCLUSION:

El Estado debe planificar la enseñanza e impulsar su expansión manteniéndose dentro de la misión que le es propia en cuanto a la ejecución y a la creación de nuevos centros. Para ello es necesario: que el Estado no cree centros propios en localidades cuya demanda social ya esté atendida con garantía en cuanto a profesorado, métodos e instalaciones, por la iniciativa privada, y sin que ninguna circunstancia extradocente pueda limitar la recepción de la enseñanza.

Que los poderes públicos den facilidades de crédito y subvenciones, en su caso, a los profesionales de la enseñanza, cooperativas e instituciones docentes.

Que los centros no estatales puedan ofrecer servicios docentes mediante subvenciones del Estado para gastos de sostenimiento, supuesta la plena garantía de los servicios prestados. Se sugiere, cuando sea posible, el sistema de conciertos voluntarios.

PARTICIPACION SOCIAL

¿Qué modalidades prácticas se sugieren para la participación social en la empresa educativa a que se refieren los párrafos 137 a 140?

Al contestar a esta pregunta, la mayor parte de las respuestas, sin mostrarse disconformes con las directrices recogidas en los párrafos 137 a 140, hacen toda una serie de puntualizaciones a las mismas, tendentes, en su mayor parte, a concretar de una forma más clara y precisa cuál ha de ser la participación social en la empresa educativa, para que estén representados en ella todos los estamentos de la sociedad.

Otros consideran adecuada la fórmula propugnada en los párrafos 137 a 140, sin estimar necesario añadir ni quitar nada al contenido de los mismos.

Entre las sugerencias que se hacen, destaca por su importancia la necesidad de que la Organización Sindical esté presente por medio de sus representantes, y de una manera efectiva, dentro de las Comisiones de reforma de planes de estudio, ya que al ser los Sindicatos la representación genuina del mundo del trabajo deben, no solamente ser oídos, sino participar activamente dentro del seno de estas Comisiones, y de modo especial, el Sindicato de la Enseñanza.

También se aboga porque la base representativa familiar y profesional sea más amplia.

Se han hecho asimismo sugerencias en el sentido de que las Asociaciones de Padres de Alumnos, a que se refiere el párrafo 138, deberán existir con carácter obligatorio dentro de los centros docentes, a cuyo efecto deberá modificarse la redacción de dicho párrafo en el sentido de sustituir la frase «se podrían constituir» por la de «deberán constituirse obligatoriamente», esto siempre que la existencia de dichas Asociaciones no puedan ir en modo alguno en detrimento de la agilidad y eficacia de dichos Centros.

Otros Consejos estiman que debe dejarse sentir la influencia de la Iglesia y de las Instituciones del Movimiento en la confección de los planes de enseñanza, así como en la reforma de los mismos, por tratarse de instituciones muy arraigadas en la vida de la Nación.

Hay unanimidad en estimar que, siendo la sociedad la destinataria y beneficiaria de la enseñanza, debe de estar legítimamente representada a través de todos sus estamentos en los órganos rectorales de la misma.

CONCLUSION:

Es imprescindible la presencia efectiva de la Organización Sindical, a través de sus representantes, en las comisiones de reforma de planes de estudio y programas de las distintas materias educativas, y, de modo particular, la presencia del Sindicato de la Enseñanza, Instituto de Estudios Sindicales Sociales y Cooperativos y Obra Sindical de Formación Profesional.

Deben establecerse en los centros de enseñanza las Asociaciones de Padres de Alumnos.

Debe existir una representación real de todos los estamentos sociales en los órganos rectorales de la enseñanza.

PROGRAMACION

¿Cómo se concretarán las etapas de programación a corto y largo plazo a que alude la base 141?

La mayor parte ha contestado haciendo una serie de sugerencias en torno al problema debatido, y fijando cuál es su criterio respecto a concretar las etapas de programación a corto y largo plazo.

Para sintetizar mejor las respuestas, vamos a referirnos por separado a la programación a corto y largo plazo.

Programación a corto plazo.—La mayor parte de los Consejos se muestran coincidentes en que dentro de la programación a corto plazo debe incluirse la enseñanza general básica.

Otros Consejos sugieren que, aparte esta educación general básica, debe incluirse en esta programación el bachillerato y la formación profesional, ya que debe existir un engarce perfecto entre estas tres modalidades de enseñanza, el que no se podría lograr si se programaran a plazos distintos los mismos.

Algunos estiman que en la programación a corto plazo deben incluirse también las enseñanzas universitarias y técnicas y otras que sin concretar qué tipo de enseñanzas deben incluirse en esta programación opinan que debe empezarse por los niveles bajos, para, paulatinamente, ir llegando hasta los niveles más altos de la enseñanza, de forma tal, que toda quede implantada en el menor tiempo posible, teniendo en cuenta siempre las posibilidades económicas de la Nación.

En cuanto a la concreción del período de tiempo que debe comprender este corto plazo, la mayor parte de las provincias se inclinan por no prefijar un número determinado de años, aunque de las contestaciones de algunas de ellas se puede llegar a la conclusión de que no debe exceder en ningún supuesto de diez años, inclinándose algunos por establecer períodos más cortos (de dos, uno o cinco años), y estimando otros que debe llevarse a cabo dentro del II Plan de Desarrollo.

Programación a largo plazo.—Aquí la cuestión es más sencilla porque casi unánimemente se coinciden en que dentro de esta programación deben incluirse todas las materias que no hayan sido objeto de atención en la programación a corto plazo. Concretamente más. Algunos Consejos estiman que durante

este segundo período debe atenderse preferentemente al bachillerato, a las enseñanzas técnicas y a la universidad, prestándoles una atención preferente en cuanto a posibilidades económicas de desenvolvimiento y en especial fomentar la creación de colegios mayores y residencias universitarias.

No faltan tampoco quienes opinan que en esta programación a largo plazo debe tenerse como objetivo fundamental el logro de la gratuidad en todos los niveles de la enseñanza y que debe atenderse de forma fundamental a la formación de los futuros profesores que han de impartir toda clase de enseñanzas.

CONCLUSION:

La programación a corto plazo debe conceder prioridad a la enseñanza general básica, bachillerato y formación profesional, todo ello compatible con la unidad del sistema educativo y su interdependencia.

La programación a largo plazo debe comprender el resto de las enseñanzas.

En todo caso debe tenerse en cuenta la situación económica de la Nación, tanto en un programa como en otro.

V. APENDICE ESTADISTICO

COMPOSICION DE LAS PONENCIAS PROVINCIALES Y NACIONAL QUE POR DESIGNACION DE LOS CONSEJOS SINDICALES PROVINCIALES Y CONGRESO SINDICAL NACIONAL HAN ELABORADO EL PRESENTE INFORME

Han intervenido *directamente* 1.080 personas, de las cuales:

		Número		Porcentaje
A.) Se dedican a la Enseñanza de ellas		460		42,60
— A enseñanza en general	204		18,89	
— A enseñanza en centros de la Iglesia	26		2,41	
— A enseñanza en centros de la Organización Sindical ...	102		9,44	
— A otras enseñanzas	128		11,85	
No dedicados a enseñanza		620		57,40
TOTAL		1.080		100,00
A.) Dedicados a enseñanza superior	43		3,98	
Enseñanza media y profesional	263		24,35	
Enseñanza primaria	50		4,63	
Otras enseñanzas	104		9,63	
Total dedicados a la enseñanza		460		42,60
No dedicados a la enseñanza		620		57,40
TOTAL		1.080		100,00
B) Ostentan cargo electivo (provincial o nacional)		534		49,44
— De ellos son técnicos y trabajadores	222		20,56	
— De ellos son empresarios	312		28,89	
— Técnicos facultativos sindicales (letrados, economistas, sociólogos, ingenieros)		285		26,39
— Expertos		261		24,17
TOTAL		1.080		100,00
C) Pertenecen al Sindicato de Enseñanza		231		21,39
— A otros Sindicatos		301		27,87
— A otros organismos sindicales		471		43,61
— Colaboradores		71		7,13
TOTAL		1.080		100,00
D) Pertenecen a la esfera provincial		1.046		96,85
— A la esfera central		34		3,15
TOTAL		1.080		100,00
E) El nivel de formación de estos miembros es:				
— Doctores, licenciados e ingenieros		632		58,52
— Magisterio		82		7,59
— Enseñanza media		184		17,04
— Formación profesional		182		16,85
TOTAL		1.080		100,00

Además, de modo especial, la **Obra de Formación Profesional** ha participado con gran amplitud en su elaboración de la siguiente forma:

Centros consultados	125
Patronatos de dichos centros	125
Claustros de profesores	125

En los 125 Patronatos participan 2.500 miembros, que representan a un número indeterminado de empresarios, técnicos y obreros de todos los Sindicatos.

Los claustros de profesores representan:

1.648 Profesores de enseñanza teórica
825 Maestros de taller
272 Monitores

El calendario de las reuniones ha sido el siguiente:

Fase provincial	hasta el 25 de marzo de 1969
Estudio y tabulación de resultados	hasta el 10 de abril de 1969
Grupo de trabajo	hasta el 25 de abril de 1969
Ponencia nacional	hasta el 29 de abril de 1969

FASE PROVINCIAL

Los informes remitidos por los Consejos Sindicales Provinciales como contestación a los cuestionarios alcanzan la cifra de 1.775 hojas, sin contar los anexos de estudios concretos de determinados puntos.

El número de reuniones en la fase provincial fue de 520.

	Horas
Las ponencias provinciales emplearon	2.340
Los técnicos y expertos emplearon	6.250
Los Plenos de los Consejos Sindicales Provinciales se reunieron	410

FASE NACIONAL

El Pleno Nacional celebró 4 reuniones.

El Grupo de Trabajo celebró 8 reuniones.

	Horas
La Ponencia Nacional se reunió	17
El Grupo de Trabajo se reunió	40
Los técnicos y expertos emplearon	135

INDICE

Introducción	7
Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa	11
Instituto de Estudios Políticos	41
Consejo Nacional del Movimiento	79
Organización Sindical	97



IMPRESA NACIONAL DEL BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO



INFORMES SOBRE LA EDUCACION EN ESPAÑA PARA UNA POLITICA EDUCATIVA»

421 13

1