



Revista de EDUCACION

123

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: XXIV. Escuelas Técnicas Superiores y Facultades universitarias de Ciencias (1)

ESTUDIOS.—JESÚS LÓPEZ MEDEL: Financiación de la educación: Esquemas administrativos de ayuda al estudio (2-10) * ADOLFO MÁLLO: Comunidad escolar, educación y enseñanza (10-3) * *CRONICA.*—La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria (14-20) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (21-2) * *RESEÑA DE LIBROS* (23-4) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (24-8)

AÑO IX * VOL. XLIII * 2.ª QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 123
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCION:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCION:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redaccion) * Rodrigo Fernandez-Carvajal (Jefe de Redaccion) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

Los articulos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

* *

NÚMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES		
	Ptas.	Ptas.	Ptas.
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España 200	España 105
Extranjero	22	Iberoamérica 300	Iberoamérica 160
Número atrasado	20	Extranjero 360	Extranjero 190

* *

REDACCION Y ADMINISTRACION:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCION DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARIA GENERAL TECNICA
del Ministerio de Educación, Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 124 (1.º QUINCENA DICIEMBRE 1960)

entre otros originales: JOSÉ PLATA: Enlace entre la escuela primaria y las enseñanzas de grado medio y profesional * ADOLFO MAÍLLO: Comunidad escolar, educación y enseñanza (y II) * JESÚS RUBIO GARCÍA-MINA: Comentarios en torno a los programas de

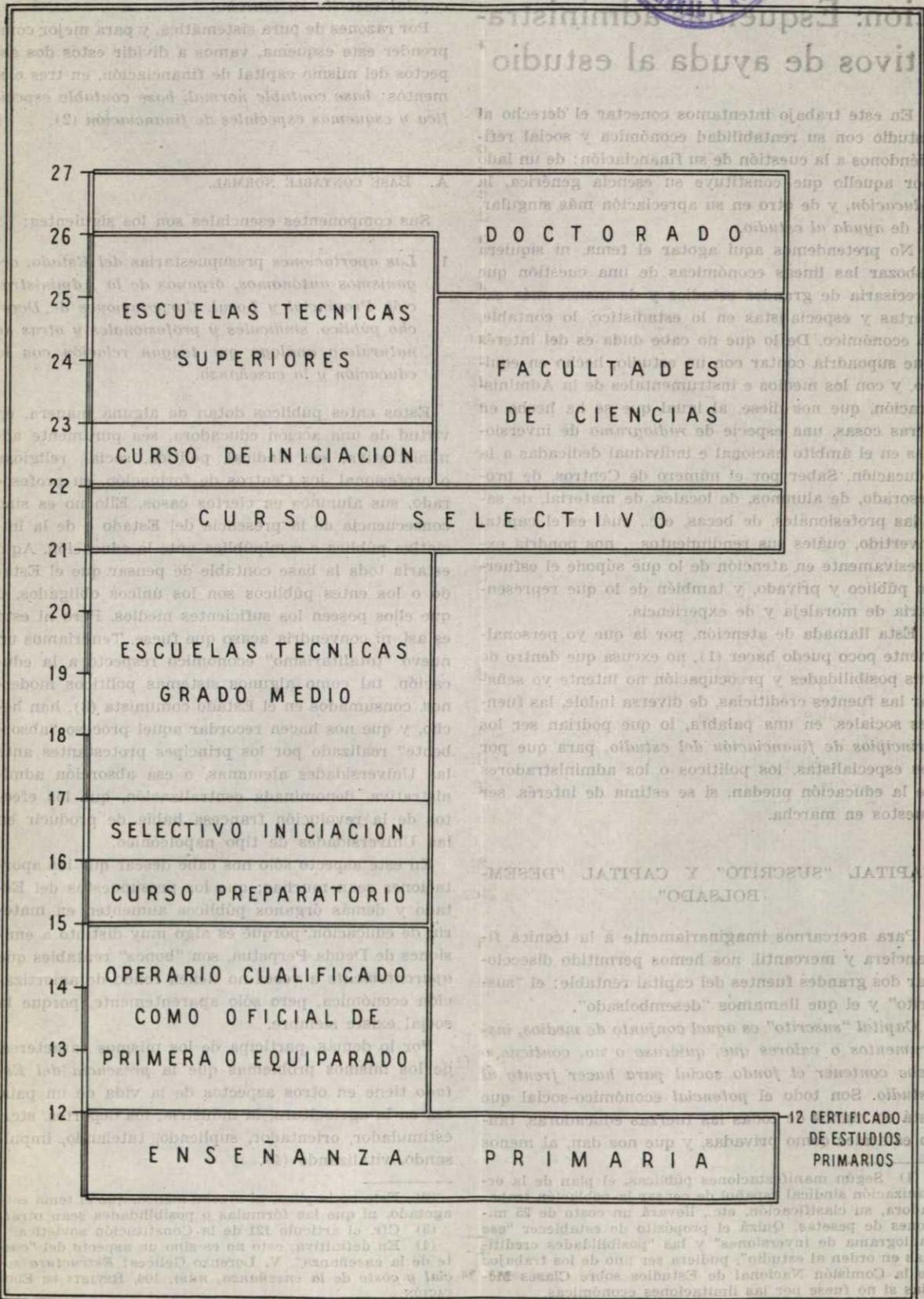
la Unesco * La XXIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57 - 1958.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

XXIV. Esquema de los estudios en las Escuelas Técnicas Superiores y Facultades universitarias de Ciencias.



estudios

Financiación de la educación: Esquemas administrativos de ayuda al estudio

En este trabajo intentamos conectar el derecho al estudio con su rentabilidad económica y social refiriéndonos a la cuestión de su financiación: de un lado por aquello que constituye su esencia genérica, la educación, y de otro en su apreciación más singular, la de *ayuda al estudio*.

No pretendemos aquí agotar el tema, ni siquiera esbozar las líneas económicas de una cuestión que precisaría de grandes estudios y de manos más expertas y especialistas en lo estadístico, lo contable, lo económico. De lo que no cabe duda es del interés que supondría contar con un estudio, hecho en equipo, y con los medios e instrumentales de la Administración, que nos diese, al igual que se ha hecho en otras cosas, una especie de *radiograma* de inversiones en el ámbito nacional e individual dedicadas a la educación. Saber por el número de Centros, de profesorado, de alumnos, de locales, de material, de salidas profesionales, de becas, etc., cuál es el capital invertido, cuáles sus rendimientos... nos pondría expresivamente en atención de lo que supone el esfuerzo público y privado, y también de lo que representaría de moraleja y de experiencia.

Esta llamada de atención, por la que yo personalmente poco puedo hacer (1), no excusa que dentro de mis posibilidades y preocupación no intente yo señalar las fuentes crediticias, de diversa índole, las fuentes sociales, en una palabra, lo que podrían ser los *principios de financiación del estudio*, para que por los especialistas, los políticos o los administradores de la educación puedan, si se estima de interés, ser puestos en marcha.

CAPITAL "SUSCRITO" Y CAPITAL "DESEMBOLSADO"

Para acercarnos imaginariamente a la técnica financiera y mercantil, nos hemos permitido diseccionar dos grandes fuentes del capital rentable: el "suscrito" y el que llamamos "desembolsado".

Capital "suscrito" es aquel conjunto de medios, instrumentos o valores que, quíerose o no, contiene o debe contener el fondo social para hacer frente al estudio. Son todo el potencial económico-social que está en manos de todas las fuerzas educadoras, tanto estatales como privadas, y que nos dan, al menos

(1) Según manifestaciones públicas, el plan de la organización sindical español de censar la población trabajadora, su clasificación, etc., llevará un costo de 25 millones de pesetas. Quizá el propósito de establecer "ese radiograma de inversiones" y las "posibilidades crediticias en orden al estudio", pudiera ser uno de los trabajos de la Comisión Nacional de Estudios sobre Clases Medias si no fuese por las limitaciones económicas.

idealmente, el esquema material y los estímulos necesarios, de hecho o en potencia, para que el derecho al estudio y su rentabilidad tengan un coeficiente de financiación seguro.

El capital "desembolsado" será, sencillamente, aquel, ya suscrito, que en la realidad ha cristalizado en sistemas, procedimientos o medios de realización. Es el capital suscrito en marcha.

Por razones de pura sistemática, y para mejor comprender este esquema, vamos a dividir estos dos aspectos del mismo capital de financiación, en tres elementos: *base contable normal, base contable específica y esquemas especiales de financiación* (2).

A. BASE CONTABLE NORMAL.

Sus componentes esenciales son los siguientes:

1. *Las aportaciones presupuestarias del Estado, organismos autónomos, órganos de la Administración Provincial y Local, Corporaciones de Derecho público, sindicales y profesionales y otras de naturaleza análoga que tengan relación con la educación y la enseñanza.*

Estos entes públicos dotan de alguna manera, en virtud de una acción educadora, sea puramente administrativa, sea sindical, política, social, religiosa o profesional, los Centros de formación, su profesorado, sus alumnos en ciertos casos. Ello no es sino consecuencia de la presencia del Estado o de la iniciativa pública o semipública ante la educación. Aquí estaría toda la base contable de pensar que el Estado o los entes públicos son los únicos obligados, o que ellos poseen los suficientes medios. Pero ni esto es así, ni convendría acaso que fuese. Tendríamos un nuevo "totalitarismo" económico respecto a la educación, tal como algunos sistemas políticos modernos, consumados en el Estado comunista (3), han hecho, y que nos hacen recordar aquel proceso "absorbente" realizado por los príncipes protestantes ante las Universidades alemanas, o esa absorción administrativa, denominada centralización, que los efectos de la revolución francesa había de producir en las Universidades de tipo napoleónico.

En este aspecto sólo nos cabe desear que las aportaciones sean muchas; que los presupuestos del Estado y demás órganos públicos aumenten en materia de educación, porque es algo muy distinto a emisiones de Deuda Perpetua, son "bonos" rentables que *aparentemente* a veces no tienen fondo de amortización económica, pero sólo aparentemente, porque la social existe siempre.

Por lo demás, participa de los mismos caracteres, de los mismos problemas que la *presencia del Estado* tiene en otros aspectos de la vida de un país, sea en la agricultura, la industria, los deportes, etc.: estimulador, orientador, supliendo, tutelando, impulsando, vitalizando (4).

(2) Esto no implica, ni mucho menos, que el tema esté agotado, ni que las fórmulas o posibilidades sean otras.

(3) Cfr. el artículo 121 de la Constitución soviética.

(4) En definitiva, esto no es sino un aspecto del "coste de la enseñanza". V. Lorenzo Gelices: *Estructura social y coste de la enseñanza*, núm. 106, REVISTA DE EDUCACIÓN.

Por último digamos que su mecanismo reglamentario adolece de la *rigidez* y de las *garantías* al mismo tiempo de todo *presupuesto*, que exige la *forma de ley*, bien dentro de las generales de los presupuestos, bien de las especiales en su caso cuando se trata del Estado. Las aportaciones de los demás organismos públicos o semipúblicos serán las reguladas por sus leyes fundacionales. De todos modos, dentro del aparato legislativo normal cabe siempre la *iniciativa privada*, y sus medios específicos de acción son muy variados, desde las dotaciones de personal o material, a las becas, subvenciones, libros, exenciones, etc., y aún más concretamente, iniciativas para la multiplicación de los Colegios Mayores.

2. Base de origen tributario.

Inmediatamente comenzamos a comprobar la conexión de los elementos componentes de la base contable. Porque la pregunta brota en seguida. Supuesta la participación del Estado y demás entes públicos, y como quiera que el Estado no es ninguna entelequia, *¿cuál será a su vez la fuente de los recursos estatales para la educación? Y siendo los impuestos los que la componen en su mayor parte, ¿la financiación de la educación debe cumplirse por la tributación general, o puede diseccionarse específicamente según las modalidades de las enseñanzas? Y aun todavía surge una pregunta más concreta: ¿en qué forma habrá el Estado de "repartir" las aportaciones de origen tributario?*

La complejidad de la cuestión se advierte en seguida, y naturalmente no intentamos resolverla, porque ello pertenece en buena parte al "secreto" de la mecánica administrativa de altos vuelos, mejor aún a la alta política acerca de la educación, y habría que conocer muchas piezas para poder dar soluciones.

Pero el problema está ahí, entre los de la *justicia distributiva* que la finalidad del *impuesto indirectamente* cumple. Por un lado, por las repercusiones tributarias, que si son generales pueden hacer tabla rasa entre los gravados; por otro, en los beneficiados, que también pueden ser excesivamente homologados.

Hay quienes entienden que si la educación es servicio público, las fuentes económicas deben estar en el lado de la tributación *general* para dotar ese servicio de educación. Otros, por el contrario, precisamente por tal configuración de servicio público, entienden que la educación debe pesar sobre las *clases económicamente más fuertes* que se benefician de tal educación.

La cuestión se planteó entre nosotros muy precisamente con motivo de la supresión de la ayuda a los Colegios Mayores, y de la ley votada en Cortes a favor de las subvenciones (5) limitadas y aun condicionadas y sin perjuicio de aportaciones cifrables en becas.

De lo que no cabe duda es que la fuente tributaria general no es suficiente, ni es la que solamente puede resolver el tema. Ya administrativamente hay una distinción clara en la Ciencia Administración y

aun en el Derecho Fiscal entre lo que es dotación y lo que es subvención (6); pero además hay que pensar en la bilateralidad de las relaciones sociales; en que las diferenciaciones por categorías económicas de los beneficiarios son difíciles y casi siempre injustas, porque *el servicio público o lo es de verdad y favorece a todos por igual* o no lo es. Hay que establecer unos presupuestos mínimos de uso y disfrute comunes. Lo que no hay que hacer es privilegios.

A veces se puede llegar a consecuencias no ajustadas a los fines del servicio público, como pueden ser una enseñanza gratuita, sea primaria o media, de la que pueden participar las clases pudientes, o un disfrute por estos mismos de condiciones ventajosas sólo posibles por las aportaciones del Estado: tasas académicas más bajas que el coste de la enseñanza, beneficios de Colegios Mayores. pero *estos desajustes son los propios de todo servicio público*, y en general representan menores perjuicios que una "socialización" de los medios de financiación de la educación.

Las *correcciones* vienen por el lado de las *tasas*, que son contraprestaciones por el uso y disfrute de un servicio público; y por el lado de la *exención* total o parcial para los menos dotados económicamente. Pero no creo que se pueda llegar a sostener una financiación de la enseñanza por una sola clase, social en cuanto toma parte en una tarea que además debe ser —para todas las clases sociales— estimulada y alentada. Otra cosa es el problema de una reforma tributaria general, de fondo, de la que puedan obtenerse medios económicos más suficientes.

Pero además el *verdadero correctivo* puede estar en una imposición especialmente dirigida a financiar la educación, en determinados supuestos. Así sucede con el *impuesto a las empresas en favor de la formación profesión*. Con motivo de la Ley de Escuelas Técnicas Superiores el Ministro de Educación, señor Rubio, aludió a este punto, en cuanto a la posible fijación de impuestos para la financiación en parte de estas enseñanzas. No sabemos las dificultades económicas y de otra índole que tan delicada cuestión ofrece. Lo que sí sabemos es que ello constituye un planteamiento deseable, en líneas generales; y sabemos también que esta tributación es totalmente inexistente para la Universidad, que se dota por el patrimonio estatal completamente.

Después de un equilibrio y ponderación en la solución de los temas generales planteados, la cuestión podría quedar reducida a ésta: *¿es de desear, convendría que la financiación de la enseñanza superior, universitaria y técnica pueda estar cubierta en parte por una tributación impositiva a cargo de las empresas y aun de los organismos mutualistas de profesiones universitarias y técnicas, de acuerdo con sus posibilidades?*

3. La puesta en forma de la sociedad.

Dentro del fondo comunitario de aportaciones hay un grupo que no pertenece de manera inequívoca a una base contable estrictamente material. Esta base

(5) A iniciativa de un número determinado de Procuradores, y de la que por ser reciente y haberse debatido suficientemente, no vamos a hacer aquí hincapié.

(6) V. Chinchilla Rueda: *Legislación del Impuesto de Derechos Reales y Transmisión de Bienes*. Madrid, 1948, 162-163.

material es desde luego precisa, existe y tiene eficiencia. Pero no es ella, de por sí sola, indiciaria de sus posibilidades.

Efectivamente, hay que partir de la idea, ya aludida en principio, de que la educación no puede ni debe ser financiada totalitaria y absolutamente por el Estado, ni los entes públicos paraestatales. No puede ser, porque las posibilidades son limitadas; no debe ser, porque la formación de la juventud, porque la cultura y la ciencia no son patrimonio de nadie, y están al servicio del hombre para su bien, su felicidad temporal y su instrumentación para fines eternos trascendentes.

De aquí que la cooperación de la sociedad sea sustancial con la misma tarea educadora. El derecho al estudio, para no hacerlo mito o mero ideal, tiene que encontrar en la sociedad los ingredientes básicos que *suplan* deficiencias y que eviten hacer del Estado su panacea.

Esta necesidad se presenta con mayor urgencia dentro de los estudios superiores, que son, como hemos insistido, la cristalización sublime del estudio mismo como derecho; pero además es para ellos en los que las aportaciones sociales se hacen más precisas, ya que en los otros grados de enseñanza no son tan costosos o están más atendidos estatal o privadamente.

De aquí que se haya llegado, en la configuración de los estamentos de la Universidad, a formular, además de los profesores, alumnos y Estado, a la *sociedad misma*. Se ha hablado de lo que Universidad y sociedad *se deben*; y entre lo que ésta debe proporcionar a aquélla está, al decir de Lain (7), el *dinero*. Se ha expuesto con nitidez toda una teoría de la puesta en forma de la sociedad en favor de la Universidad.

Todo ello es expresión de que hay una base contable no sólo eminentemente crematística, sino también moral, espiritual, social, que es la que en el fondo puede resolver la cuestión. Ello, en los supuestos en que como en el caso de España se da esa ausencia, es expresión de la insuficiencia de las dificultades y aun de los fracasos. Ello, en los que se da más abundantemente (8), es indicio de un camino más fecundo de posibilidades financieras de lo universitario, que a su vez repercuten en una fecundidad social y económica general, porque el efecto es doble.

La *puesta en forma de la sociedad*, o la existencia de una conciencia colectiva, es fuente del haber positivo de una financiación de la educación, unas veces de manera tangible y contable, otras de manera potencial. Hay aquí problemas de gran interés a los

(7) En curso Problemas Contemporáneos Universidad "Menéndez Pelayo", 1952.

(8) Son, entre nosotros, las diversas Fundaciones, singularmente la de don Juan March. Ciertamente que acaso —como en el *Coloquio* en la Institución "Fernando el Católico", de Zaragoza, al tratarse de este punto— la estrecha y oficial vinculación de la Universidad con el Estado es factor de "dificultad", porque "a nadie se le ocurre dar un donativo a una Audiencia o al Ejército, porque se entiende que se coopera a través del impuesto".

Pero aun siendo esto evidente, los diversos e importantes supuestos de cooperación con la Educación y la Universidad, confirman que sin esperar a una mejora en la reestructuración autonómica de la Universidad, siempre deseable, se puede y se debe hacer mucho en aquel aspecto de la cooperación.

que hemos aludido en otra ocasión, en cuanto al fomento de esta conciencia, y en cuanto a los medios (9) para esa puesta en forma, y en cuanto al círculo vicioso de quién pone en forma a quién. Sin duda, como hemos apuntado, *haya que romperlo por el lado del estudiante*, al que como futuro dirigente, futura "sociedad", hay que adiestrar en esa conciencia, planteada además "egoístamente".

Por último nos basta indicar que este capítulo de "ingresos", junto a las virtudes que su misma consecuencia encierra —de preocupación intelectual, de desprendimiento, de sacrificio a veces, de generosidad, de comprensión del problema universitario, etc.— es la excelente *bisagra* que aúna los esfuerzos públicos en pro de la enseñanza y los esfuerzos individuales del que se va a formar. Es *bisagra*, es aliento, es esquema de posibilidades financieras que luego encontrarán su fórmula adecuada en sistemas o procedimientos diversos. *No importa precisar aquí* el cómo ni cuántos. Este capítulo de la puesta en forma es arsenal de una serie inmensa de posibilidades. Y por sí mismo *valorable*.

B. BASE CONTABLE ESPECÍFICA.

En la singladura de elementos que hacen efectivo el estudio, en cuanto dedicación humana y en cuanto derecho, vamos a destacar tres de ellos, como fundamentales:

1. *La llamada protección escolar.*

En ella se puede distinguir el contenido *objetivo* de esa protección —becas, ayudas, exenciones, donaciones, fundaciones, etc.—, los principios *económico-sociales* de esa protección —política social aplicada al estudio, justicia social, servicio cultural, etc.— y la *administración* de esa protección —principios de organización, organismos adecuados, etc.

Por las referencias en el trabajo "El derecho al estudio" y la bibliografía aportada podría quedar contestado este apartado; únicamente como información quiero traer aquí a primer plano los interrogantes planteados por un estudiante a la protección escolar (10):

1.º *El estudiante pertenece a sectores sociales que en una mayoría pueden "dar carrera" a sus hijos. Llegan a la Universidad —y no digamos a las Escuelas Superiores Técnicas—, representan, en la casi totalidad de los casos, una "situación" anterior que condiciona el origen social de los estudiantes que nutren sus aulas.*

2.º *Con pocas excepciones, esta situación "de hecho" representa el que las becas, matrículas gratuitas y las prestaciones del seguro escolar contribuyan*

(9) En el citado *Coloquio* se dijo cómo las Cooperativas de determinadas comarcas aragonesas estaban pensando destinar una buena parte de sus beneficios a becas de hijos de cooperativistas, iniciativa muy interesante.

(10) En REVISTA DE EDUCACIÓN, artículo por lo demás bien conocido en los medios de protección escolar, y transcrito luego en *Coloquios sobre la Protección Escolar y la Ayuda al Estudio*, Madrid 1959, obra que puede verse para otros aspectos.

a "mejorar" la situación de los actuales estudiantes, pero no a garantizar una "igualdad de oportunidades".

3.º ¿Cómo se garantiza el que lleguen a la Universidad los que no pudieron comenzar los estudios por falta de oportunidades?

4.º ¿El seguro escolar parece justo que compense de la misma forma al estudiante rico que al pobre? ¿y su organización no contribuye a hacer más patente el privilegio a quien ya estudia dándole oportunidad a seguir su carrera aunque no haya demostrado capacidad y vocación para el estudio?

5.º ¿Por qué las becas son casi exclusivamente en la Universidad para los alumnos oficiales? (Los libros tienen casi siempre peor expediente académico, y aunque el mismo haya sido obtenido con más esfuerzo personal, a la hora de valorar los méritos se halla en notable desventaja con los alumnos oficiales.)

6.º ¿Por qué se dan becas especiales para los Colegios Mayores si con su importe —y dado el coste de la pensión— los estudiantes podrían vivir más holgadamente por su propia cuenta?

7.º ¿No es todo alumno del Colegio Mayor un "becario" teniendo en cuenta lo que esa institución cuesta al Estado? ¿Por qué no se hace público el coste por residente en Colegio Mayor sumando en su pensión los gastos, subvenciones y demás cuantía que supuso su fundación y funcionamiento?

8.º Si el Seguro Escolar le cuesta al Estado y al estudiante unos 13 millones de pesetas anuales, ¿no valdría la pena estudiar una organización que diera mayor agilidad y eficiencia a sus prestaciones y más sencillez y economía a su administración?

Los interrogantes que plantea este alumno (11) revelan sin duda aspectos sociales y administrativo de la protección escolar, sobre los que no vamos a entrar. Únicamente sí decir que hay problemas que están más atrás de los de una protección, como ese mismo de nuestra redistribución de bienes ante una tremenda desigualdad; que hay un fenómeno natural de acceso social más fácil de las clases económicamente más sólidas que no se puede desconocer ni "socializar", pero que aparte de una política de oportunidades quizá sea aún más grave "la más fácil" selección que dentro de la Enseñanza Superior se va haciendo, tanto por móviles naturales también —ambiente, facilidades, libros, orientaciones— como artificiales —relaciones sociales, recomendaciones, etcétera—; que algunos de esos puntos pueden quedar contestados por los principios jurídico-sociales que animan en este trabajo, que van desde el perfil jusnaturalista y social del estudio, dentro de su complejidad dinámica social, hasta la configuración de lo que en la educación hay de servicio público, que palía la pretendida "desmedida igualdad", a la par también que nos permite frenar los matices materialistas de las dotaciones de becas cuando se encami-

(11) En algunos de ellos se ha insistido recientemente, por ejemplo en la "Declaración de los Estudiantes", del Consejo Representativo Nacional del SEU —marzo de 1960—: "... se pronuncia en contra de una injusta igualdad de los estudiantes ante las tasas académicas y, en general, ante el coste total de los estudios. Debe evitarse que el pueblo español cargue con los gastos de enseñanza de los incapaces y de aquellos que pueden satisfacerlos por sí mismos." (Cfr. "Pueblo", 12-3-60.)

nan a favorecer la presencia y la formación del alumno en un Colegio Mayor (12).

Creo, por último, y por no alargar más este apartado que cuenta con numerosa literatura y disposiciones, que los problemas de la protección escolar en España son esencialmente éstos:

En los principios, *atenuación* de lo que hay de "protección" o "paternalismo" por una concepción de la beca como "justicia social" aplicada al estudio.

En las aportaciones, su incremento: *por el Estado en lo que pueda, por la sociedad en lo mucho que le falta.*

En su administración: *unificación, mejor distribución, coordinación en organismos, estímulos a la iniciativa privada aupada por la iniciativa pública, y cuantas cuestiones, en fin, el profesor Navarro Latorre indicaba en su moción en el I Congreso de la Familia Española (13).*

En sus fines, *en cuanto que debe abarcar no sólo las aportaciones vitales en la etapa escolar, sino las que más crucialmente se plantean en el momento de la terminación de la carrera. Pero además pensando que en la misma rentabilidad de la protección escolar (14) hay una tarea de asesoramiento, de orientación, de tutela y control del graduado, de asistencia material, moral e intelectual al universitario que no se puede desconocer. Sobre la cuestión de la reversibilidad de los beneficios de la protección escolar hablaremos más adelante.*

2. La seguridad social escolar.

Si la protección escolar representa la base contable de financiación para suplir, no en caridad, sino en *justicia*, las deficiencias de índole económico y social que autolimiten excesivamente el acceso a la enseñanza de los menos dotados, singularmente a la enseñanza superior, en consecuencia sus fines son de contenido objetivo, material, como integrado por un fondo de capital anexo al presupuestario de la educación, *la seguridad* mira a la *persona*, en su aseguramiento mínimo ante circunstancias *excepcionales*.

Todo lo que la seguridad social ha servido de terapéutica, y todos los principios esenciales que la hagan precisa, eficaz y "rentable" pueden ser aplicados a la seguridad escolar, con las peculiaridades propias:

Primero, porque es la expresión más afirmativa de que el "aprendizaje" intelectual derivado del estudio es *trabajo*.

Segundo, porque *el Estado asume la prestación* de la "sociedad" como *empresaria* que es de esa dedicación.

Tercero, porque los beneficiados tienen carácter

(12) Mi experiencia honrosísima de becario en "dos tercios" de la pensión por la Diputación de Zaragoza en el Colegio Mayor "Cerbuna", me dice que es muy distinto el sentido de una beca para poder "vivir" —yo lo hubiera podido hacer independientemente— y poder situar al universitario en el trampolín de una más íntegra y completa formación. Para mí, personalmente, creo que ha sido providencial y fundamental esa segunda modalidad, y pese a otros sacrificios.

(13) Publicada como *Anexo* de las Conclusiones del citado Congreso, Madrid 1959.

(14) He aquí un nuevo problema que creo va yéndose a él: el del *alumbramiento* de "talentos" y el de su mejor *orientación* profesional.

provisorio en cuanto al *tiempo*, es decir, que no se asientan en una dedicación definitiva, y en cuanto a su *extensión* que necesariamente abarcan “riesgos” más limitados. Normalmente, la enfermedad o accidente personal y el venir a infortunio los padres.

Y cuarto, porque sus beneficiarios *no* son de por sí, corrientemente, titulares de una *economía independiente*, sino que están afectos a la economía familiar y, en consecuencia, puede serles frecuente una *opción* para utilizar las prestaciones o servicios generales de la familia, bien de la seguridad social del jefe de esa familia, bien con carácter particular.

Naturalmente no se hace distinción de categorías económicas en los beneficiarios, puesto que ello iría en contra de los mismos principios económicos y actuarios de la propia seguridad, teniendo además los atenuantes —lo indico por alguna objeción que se ha apuntado— de que las prestaciones de enfermedad para los estudiantes pudientes generalmente se harán a cargo de sus familiares y dentro de la posibilidad normal de la familia, y además las derivadas de infortunio familiar normalmente serán de *menor* “riesgo” cuanto *más* sea el capital familiar de los beneficiarios (15).

Los problemas de la seguridad social escolar han sido expuestos con nitidez y suficiencia por Jordana y Borrajo (16) y ello nos excusa de otras apreciaciones concretas. Quizá pueda subrayarse, efectivamente, que dicha atención es cubierta en el sistema español no dentro del *general de seguridad social*, como en otros países, sino con carácter *especial*. Que incluye, dentro de las prestaciones típicas de seguridad, otras que son más bien de previsión y *crédito*, con lo cual acaso estas últimas se resientan de ciertas limitaciones o de alguna falta de agilidad o flexibilidad. Que el problema de la seguridad escolar extendida a los alumnos de segunda enseñanza, que acaso sea la mayor cuestión planteada o el mejor deseo de sus dirigentes, estriba no tanto, a mi modesto modo de ver, en el número de escolares, que en 1955-56 se cifraba en 326.881 alumnos de bachiller, sino por un lado en el impacto derivado de un rebajar la edad del beneficiario que podría bajar *hasta los diez años* —y social y económicamente es edad para ser “carga” en la familia, y hasta podría representar un excesivo privilegio respecto a los otros tipos de seguros sociales en los que el “aprendiz” mismo no está protegido del riesgo del “infortunio” familiar que sólo se justifica en tareas practicadas en edad superior—, y de otro, lo que de gravoso podría ser no ya para el Estado como “empresario” por “duplicado”, sino también para las economías familiares, que de suyo encuentran en la enseñanza media, sobre todo en la privada, una buena carga.

Como bien decían Jordana y Borrajo, son “cuestiones complejas y difíciles”, y mi opinión personal tiene una finalidad meramente de sugerencia. Y finalmente entiendo que esta cuestión, planteada recientemente con altas miras y eficiencia, puede seguir la pauta de los problemas generales de la seguridad so-

cial en España, que acaso puede caminar hacia el seguro social, y aun la pauta de la marcha misma de la economía española.

3. Los créditos.

El aspecto en el que *más expresivamente se manifiesta la rentabilidad* del estudio y el problema de su financiación está en la materia de créditos a aquél concernientes. Se trata naturalmente y principalmente de aquellos que tienen la dimensión personal del “titular” que estudia, aunque no desconocemos que el ámbito de crédito en materia de educación —escuelas, instrumentación, material, etc.— es mucho más amplio y tiene profundas conexiones.

Este problema que mira, pues, al titular del derecho al estudio, tiene un gran interés por varias razones: primero, porque la *situación condicionante* de hecho de tal cualidad jurídica del estudio no es sino la *insuficiencia de medios económicos*, que son los que facilita el crédito; segundo, porque en esta materia son de aplicar las normas y los efectos potenciales de todo crédito en cuanto representan *el valor actual de una obra futura*; y tercero, porque el *mecanismo* del crédito es el *más equilibrado* procedimiento para hacer viable el derecho al estudio, sin paternalismos, sin formulismos en exceso.

El problema visto así, en esos términos reales en que prácticamente está planteado actualmente, nos da a su vez los márgenes económicos que una empresa cultural y universitaria exige. Porque la formulación general del derecho al estudio está, sin quererlo, limitada “artificialmente” pero real y socialmente, y según *las posibilidades nacionales*, de un lado *en el número mismo* de los aspirantes al grado superior; de otro, en la *rentabilidad social de las profesiones*. Sin perjuicio de otras consideraciones. Es un nuevo factor de adecuación que añadido a la vocación y capacidad individual tiene que sopesarse en toda problemática educacional. Es lo que recientemente ha llevado, de nuevo —porque el tema es viejo—, a preguntarse cuál es el límite de universitarios, y si debe existir tal límite. Peterson, director del Departamento de Educación de Oxford, ha sostenido que sólo debiera llegar un 5 por 100 de la población de un país a la Universidad. Piganiol, delegado general del Gobierno francés para la investigación científica y técnica, entiende que no deben ponerse límites, como así lo entiende Humphrey, consejero norteamericano de Educación.

En general, el número de aspirantes a la enseñanza superior —en la que nosotros incluimos la técnica— está quizá autolimitado nada más que por aquellos factores económicos que a su vez son problema económico: el número de profesores y la capacidad y número de aulas o laboratorios, es decir, los *factores elementales de todo “negocio”* que nos dan la eficacia y su rentabilidad, pues, como entienden los economistas, *el primer problema de toda inversión económica es fijar el “capital”*, que puede ser decisivo tanto si se establece el capital insuficientemente —pocas posibilidades— como si con exceso —despilfarro y exceso de interés a que obliga ese capital (17).

(15) Por eso, como se apuntó en el *Coloquio* citado, si bien la prima es igual, no así, en definitiva, los beneficiarios.

(16) En *Los estudios y la seguridad social en España*, número 24. Ed. Congreso Familia Española, Madrid 1959.

(17) Claro es que el problema revierte en peculiaridades cuando se trata de la “enseñanza libre”.

Pero el aspecto fundamental que aquí nos interesa, que es el crédito personal al estudio, tiene su base en la rentabilidad *potencial*, clara y evidente del estudio. Lo primero que habría que hacer es plantearlo así, convencidos y dispuestos. El capital invertido durante una carrera universitaria se enjuga en *proporción geométrica*, aproximadamente a partir del tercer año de vida profesional. Justo es destacar la complejidad de esa "rentabilidad futura", sobre todo como consecuencia de cierta "proletarización" de profesiones universitarias de que tanto se ha hablado, de una inseguridad económica más o menos pasajera, o de las nuevas atenciones sociales, especialmente de índole de la familia a crear que surgirán. Pero aun así el "ciento por uno" es evidente. Difícilmente le superaría el capital de una póliza de seguro de vida, y menores serían sus riesgos.

Lo que sucede es que difícilmente encajan las normas "económicas" del crédito o del seguro, porque éstas están pensadas sobre bases económicas ciertas, es decir, sobre prestaciones o sobre *garantías reales* concretas, y en general las instituciones de crédito no se atienen a esta rentabilidad inmediata, y se buscan otras fuentes de inversión más cómodas o más lucrativas.

En el crédito escolar —que debe ser la fórmula de *financiación normal* para estudiantes insuficientemente dotados económicamente— se tiene que partir de la confianza de la *garantía que da un honor*, el cual a su vez cristaliza de manera expresiva, aunque no inequívoca, en el expediente académico. Otros *factores* pueden estar en el trabajo personal que el estudiante puede realizar, garantías morales, garantías familiares, las becas, etc.

Pero una vez ya estructurado el esquema de lo que llamaríamos un préstamo sobre el honor, lo que hay que hacer es concebir un *mecanismo crediticio lo suficientemente flexible* para que el acceso a este crédito sea fácil, aunque sea a su vez responsable. De aquí que se llegue en último término a un nuevo módulo de selección. El día en que los alumnos de clases económicamente débiles tengan en abundancia estos medios crediticios, aunque por temor o por comodidad no quieran hacer uso de ellos, habremos llegado a un momento de efectivas y de auténticas realizaciones del derecho al estudio. El problema de la garantía quedaría reducido a un problema técnico, bancario o actuuario, y —como veremos— no insoluble.

Ya que no sea este lugar —ni yo el indicado— para hacer un planteamiento económico-financiero sobre el crédito al estudio, voy a subrayar las modalidades que considero más interesantes, distinguiendo de un lado aquellas que se dan entre nosotros, y otras que, cual referencias de derecho comparado, nos ambientarán.

a) Los préstamos sobre el honor.

Denomino así una modalidad de crédito al estudio realizado por algunas instituciones benéficas, sobre todo Cajas de Ahorro o Montes de Piedad (18).

(18) Así lo ha venido realizando, no sé si hasta el presente, alguna entidad valenciana.

Conceden créditos para el estudio —según grados de enseñanza— con la *garantía personal*, que suele ser el *expediente* o historial académico, aunque no excluyen otras de tipo personal. Dijéramos que lo que "empeña" el estudiante es su honor de estudiar, de trabajar, de una carrera futura. Los préstamos son a interés módico.

Esa modalidad tiene el inconveniente de un *planteamiento* más bien *benéfico* de la cuestión, ya que se suple la beca por estos "anticipos" que pueden quedar sin efecto por circunstancias imprevistas, que naturalmente no cubre "el honor" cuando se da el "riesgo"; y entonces se acude, como en tantas otras ocasiones, a un "desempeño" gratuito, benéfico, paternal. El otro inconveniente es que por los términos en que son planteados los préstamos sobre el honor, el número de ellos es *reducido*, escaso y de poca monta, más bien simbólico.

b) Ayudas al graduado.

Nos referimos aquí a aquellos préstamos sin interés que concede la Mutualidad del Seguro Escolar cuyo importe y periodicidad deriva de ciertos factores: 15.000 pesetas prorrogables hasta dos meses para preparar oposiciones o estudios de especialización, y 25.000 por una sola vez para la instalación profesional. Y se exigen determinados requisitos en cuanto a años de cotización, época de solicitud y otros.

Esta modalidad, ideada con posterioridad a la creación del Seguro Escolar, tiene un gran interés y representa un importante intento de financiación de la etapa anteprofesional, cuya base económica es la propia aportación del mutualista. Las *limitaciones* en cuanto al plazo y al importe impiden una eficacia o una extensión más generalizada, aunque de suyo, dada su esencia mutualista, suponen una buena ayuda.

c) Otras posibilidades crediticias.

Incluimos aquí esa variada gama de fórmulas económicas que, de manera más o menos directa, contribuyen o pueden contribuir a ser un factor crediticio en materia de estudios.

Son, por un lado, todo el conjunto de prestaciones que *el padre del escolar puede recibir* no en concepto de becas, sino también en concepto de créditos para estas atenciones familiares, que son de suyo justificadísimas. Estas prestaciones tienen un carácter generalmente *Mutualista*, sean las Laborales, sean las Profesionales, de Funcionarios, de Profesiones Liberales, etc. (19). En ellas quizá se tropiece con que su "asignación" puede ser la común de necesidades propias, pero quizá aquí hubiera un frondoso campo de posibilidades si estas Mutualidades *realizasen préstamos para estudios con preferencia* o con *independencia* de los solicitados para otros menesteres. Aquí, como en todo, las limitaciones pueden estar en la mis-

(19) Las Mutualidades Profesionales, y aun determinados Fondos de Ayuda de algunos organismos oficiales, establecen créditos personales, con más o menos limitaciones o condiciones, singularmente por lo que se refiere a los fines —adquisición de vivienda, enfermedad, etc.—. La finalidad del "estudio" por los hijos podría ser una de las causas de concesión.

ma base económica de la Mutuality, de por sí limitada y escasa.

Por otro lado, pueden contarse fórmulas aisladas de créditos, con garantía personal o real —preferentemente la primera—, o fórmulas de seguro al “riesgo del estudio”, cual seguros de vida, con fechas aproximadas de disfrute y de devolución. La Mutuality Escolar en su problema de extensión a otros grados de enseñanza (20) cubriría estas atenciones; aunque no faltan Compañías que de alguna forma practican esta modalidad de seguro (21).

4. Modalidades generales comparativas.

Carentes en España de fórmulas generales de crédito al estudio, sólidas y eficaces, y dejando a un lado las soluciones crediticias dadas en otros países a este problema dentro del alcance, extensión y flexibilidad que tiene en general esta materia (22), voy a referirme brevemente a dos modalidades concretas, que pueden orientar entre nosotros esta tarea. Creo que aunque circunscrito a nuestra realidad económica, es posible que entre nosotros se pudieran establecer fórmulas de crédito para el estudio de manera convincente y positiva, y que todo puede depender de un clima de atención y de interés. Al igual que las instituciones protectoras del estudio y la cultura han tenido con la fundación de March de mil millones de pesetas, un impacto que iguala a las más pujantes en el extranjero, no tenemos por qué desesperar de una inexistencia hoy de esos instrumentos que pongan en manos del estudiante que valga y que se esfuerce, unas posibilidades excepcionales. Todo puede depender que los haya en número suficiente, en que sean dignos de ello:

a) Banco Educativo Colombiano.

Es una institución de crédito que trata de enhebrar la financiación del estudio desde todos los puntos neurálgicos de la cuestión. *No es de lucro, pero tampoco de beneficencia.* Se trata de un Banco cuya razón causal, cuya diferenciación radica en el objeto: *financiar la educación.*

En España, para remitirnos a ejemplos semejantes de Bancos o Instituciones crediticias de interés social, diferenciadas por el objeto, habríamos de acudir al Banco de Crédito Local, de Crédito Mercantil, Hipotecario, Instituto de Crédito para la Reconstrucción Nacional, y algunos más.

Su finalidad primordial (23) es “*financiar las entidades educativas y culturales tanto públicas como privadas*”. Es institución pública, descentralizada y

(20) Como así se piensa para la enseñanza media, aunque las dificultades estarán no sólo en la cuantía de la aportación del Estado, sino también en que normalmente se trata de familias menos acomodadas, e incluso el que esta enseñanza viene a ser en muchos casos “más cara” que la universitaria.

(21) Son modalidades de “cooperativas de crédito” que creo no han alcanzado gran difusión y de las que carezco de datos para dar una opinión.

(22) En Norteamérica bien es sabido que la flexibilidad de los seguros y de las garantías mobiliarias, en cuanto a los créditos, han contribuido extraordinariamente a la movilidad y progreso económico.

(23) Siempre habrá que contar con las características propias de la economía y de la enseñanza en el país de que se trate.

autónoma, con patrimonio propio y personalidad jurídica independiente. Por lo demás, actúa como un Banco cualquiera, con los privilegios y beneficios consiguientes.

El capital inicial se formó con una suscripción por el Fondo de Estabilización Nacional de 20 millones de pesos colombianos, en acciones, aportado en el 96 por 100 por el Estado y el resto por el Banco de la República. Posteriormente se ha aumentado con empréstitos, préstamos del Banco de Importación y Exportación, subvenciones, donaciones o simples aumentos de capital.

Hay una Junta directiva presidida por el Ministro de Educación y un gerente. Goza de exenciones tributarias y los accionistas pertenecen a entidades públicas y privadas. Las operaciones que realiza son de toda clase, singularmente los préstamos a corto, largo y medio plazo. En estas dos últimas modalidades de crédito —aparte del montaje integral y especializado del Banco— radica su interés, puesto que en general los préstamos sobre el honor que brota del estudio se han venido caracterizando por su corto plazo —recuérdese los de nuestra Mutuality del Seguro Escolar—, mientras que la fórmula de largo plazo —existente sólo para ciertos préstamos a la construcción— se cumple con otra a medio plazo, que es la más apropiada.

b) Crédito popular aplicado al estudio.

Aunque esta palabra “popular” está un tanto desprestigiada, un tanto equívoca entre nosotros, nos decidimos a emplearla aquí, porque es verdaderamente la que más oportuna se nos presenta ante una financiación del estudio que afecte al *pueblo*, y que admite fórmulas auténticamente populares, en su extensión y en sus condiciones.

El problema en el extranjero está planteado bajo esquemas generales, es decir, no pensando únicamente en el estudio como actividad rentable, sino en todas aquellas que afectan a clases generalmente medias cuyo potencial económico está primordialmente en el trabajo, en la cultura, en la educación, en el trabajo intelectual. Si por el sector obrero sus Mutualidades afianzan su sentido social en orden al estudio, se habrán cogido los dos grandes frentes de financiación crediticia.

El reciente Congreso del Instituto Internacional de Estudios sobre Clases Medias en Madrid me ha dado la pista para estimar de gran interés diversas fórmulas económicas referentes al crédito popular que puede afectar a los sectores de clase media, y que guardan gran semejanza con los créditos al estudio. Porque en las modalidades generales —créditos a las profesiones liberales, artesanos, pequeña industria, funcionarios, etc.— todo el problema estriba en la *garantía*, puesto que la personal apenas sirve o sirve muy limitadamente.

El Sr. Montfajón, en su comunicación “El crédito, factor de promoción social y humana” (24), ya ad-

(24) V. tomo II, “Actas”, y mi Crónica del Congreso citado, núm. 2, “Familia Española”. V. también Fraga: *Promoción social y educación*, trabajo publicado en su última obra, *La familia y la educación en una sociedad de masas y de máquinas*. Madrid, 1960, 91-137.

virtió cómo el crédito se presenta como "auxiliar indispensable" de toda selección personal, sea en el aspecto técnico, sea en el orden de la enseñanza.

Fue el representante belga señor Looze quien nos descubrió de qué manera está resuelto en Bélgica el problema del Fondo de Garantía en las Leyes de Crédito Belga que desde hace cinco años, pero especialmente en la Ley de mayo de 1959, está cubriendo un anchuroso frente de posibilidades crediticias a medio plazo. El interés de estas disposiciones radica en la *generalidad* de los sectores a que se extiende, en la *flexibilidad* de las garantías, y en el establecimiento de un *Fondo de Garantía* dotado inicialmente por el Gobierno y por los demás organismos de crédito, y que es administrado por cinco miembros del Gobierno (uno de ellos el ministro de Clases Medias) y seis representantes de los diversos sectores profesionales. En supuestos de insolvencia el Fondo responde hasta las 3/4 partes y el 1/4 con las garantías reales o el organismo profesional de que se trate. Por otra parte, en la concesión de los créditos, el *informe* del Colegio o Asociación profesional es la garantía moral que a su vez tiene el Fondo, puesto que el "honor" de cada sector puede verse en entredicho caso de repetidas insolvencias que afectasen a dicho sector profesional. En Austria, en Francia, existen parecidas fórmulas, aunque nos seduce más que ninguna la belga, y su actuación es muy aproximada a las Cooperativas de Crédito.

Naturalmente que dentro de los fines de esos organismos de crédito está la financiación de estudios de los hijos de los beneficiarios, es decir, que el mutualista, el deudor no es el estudiante, sino las familias a las cuales pertenecen los estudiantes sin medios. Aunque hay que puntualizar que normalmente en el extranjero la financiación de los estudiosos es realizada en buena parte por los mismos estudiantes, ya que el concepto y la existencia del *estudiante trabajador* es en el resto de Europa más frecuente que entre nosotros. De todas formas, merecería que nuestros organismos de Educación y de Previsión, al menos estudiasen estas leyes belgas, que en junio del pasado año han recibido un nuevo impulso.

5. *Perspectivas del crédito al estudio en España.*

No nos hemos propuesto nosotros plantear soluciones a este punto que requerirían mucho estudio y una serie de datos que difícilmente podría obtener o aportar yo personalmente. Demasiado he insistido en una cuestión que sólo afecta parcialmente al problema central que deviene de la rentabilidad del estudio y a su vez de su configuración social y personal como derecho. Pero no me resisto, para el investigador del futuro, ofrecer estas consideraciones:

1.^a Que está *sin plantear* en serio entre nosotros la financiación del estudio.

2.^a que el ideal sería hacer *revertir* la protección escolar *hacia fórmulas crediticias*, si no en todo, en parte.

3.^a Que las becas deben aumentarse en cuantía y suficiencia, y en cuanto al número, debe *huirse de una protección masiva* que convierta al estudio en un mero "subsidio".

4.^a Que es necesaria una *coordinación*, a la vez que un impulso, de los diversos organismos que pueden financiar la educación, aunque no sea de manera unificada.

5.^a Que en este enlace y cooperación pueden hacer acto de presencia las Cajas Generales de Ahorro y las Mutualidades todas, laborales y profesionales, pues la fuerza conjunta no sólo permitirá mayor base crediticia, sino que permitiría paliar el problema de las garantías.

6.^a Mientras la idea de un Banco Educativo o la promulgación de leyes de crédito popular no sean una realidad entre nosotros, interesa que las entidades que se mencionan en la consideración 5.^a presten una atención especial a los créditos por razones de estudio, los cuales deberán basarse en fórmulas de crédito medio, que en España son bancariamente casi inexistentes.

6. *Nota final.*

Ya redactado para publicación este ensayo, ha aparecido en el "Boletín de las Cortes Españolas" número 665 el proyecto de Ley de Bases por la que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro.

Ya que no un comentario extenso sobre el proyecto, que sin duda quedará aún más perfecto en la ley, tampoco me ha parecido suficiente haber hecho una referencia marginal en el apartado "Bases de origen tributario", por el que se refiere al primer Fondo Nacional, que se creará para "extender el principio de igualdad de oportunidades" para que todos los españoles, sin discriminación, tengan acceso a la formación profesional y a la enseñanza en sus diversos grupos, Fondo que se dotará con los ingresos que proceden del Impuesto sobre la Renta, que puede fijarse en unos mil millones de pesetas anuales.

Son, sin duda, muchas las consideraciones que este proyecto nos brinda, con el cual viene a coincidir este trabajo. En él, así como en el publicado en el número 115 de esta Revista, hemos pretendido presentar el problema del estudio, como un derecho de carácter natural y social, afincado en las raíces mismas de la justicia social y del bien común. De ahí se derivaban precisamente unas posibilidades de rentabilidad. Pero de ahí también el que el problema de su "financiación" no se adoptase bajo los límites rígidos presupuestarios, ni tampoco bajo un mecenazgo excepcional, sino por el contrario bajo este esquema más amplio de una conciencia pública y social, capaz, una vez lograda su "puesta en forma", de resultados concretos y concluyentes.

Estos objetivos atisbados por nosotros, están claramente formulados en el citado proyecto del Ministerio de Hacienda, porque, ciertamente, como en él se dice, "*el sistema tributario ha venido a constituir el gran instrumento de redistribución de la renta nacional, por cuanto tiene la posibilidad de transferir bienes que, en estricta justicia, satisfacen los más acomodados, en beneficio de los más necesitados de protección y auxilio*"; porque con el Fondo Nacional para extender la igualdad de oportunidades ante la profesión, que no reduce otras aportaciones

a la enseñanza, "se atiende además a implantar un orden social que al difundir el disfrute de estos medios de capacitación y perfeccionamiento, elevará la capacidad productiva de la sociedad en relación tanto a los bienes económicos como a los bienes sociales".

El secreto del interés de este proyecto radica, a mi modo de ver, no sólo en las posibilidades concretas o en el aumento de aportaciones a la ayuda al estudio, sino sobre todo en el planteamiento alto y elevado de la cuestión, que permitirá igualmente soluciones amplias y acaso definitivas. El contribuyente del impuesto sobre la renta se verá inmediatamente "trasladado" al sector de quienes tienen conciencia de la educación y del estudio como elemento de promoción social, y estimulados seguramente por el hecho humano de que el "exceso" de su aportación fiscal no se mezcle en el crisol frío del presupuesto de ingresos, sino que vierte a una zona concreta, humana y viva de la sociedad y juventud que estudia.

El proyecto demuestra además que esa "puesta en forma de la sociedad", como "caudal" de financiación, ha llegado de manera amplia y elevada a las esferas más altas del Estado; que hay algo más que una "protección escolar", porque es toda una justicia social la que se pone en juego y movimiento.

Por último, creemos —aunque es difícil entrever las modalidades concretas de distribución de este Fondo Nacional— que por esa ausencia de rigidez presupuestario-fiscal, en puridad de principios tendríamos que se ha producido un desplazamiento en la rúbrica "impuesto sobre la renta", porque se convierte así en "Aportaciones privadas a la justicia social del estudio". El contribuyente que escatima su aportación a ese capítulo, lo hace no ya a ese "cajón

de sastre" del Estado que excusa de tantos cumplimientos, sino ya, de manera más ceñida y concreta, a una modalidad más específica, más humana y más sugerente de la justicia social en la educación. Por esto mismo cabría sugerir que las aportaciones privadas a la Ayuda al Estudio —becas, fundaciones, etcétera— automáticamente pudieran ser gastos deducibles directamente de tal impuesto, siempre que auténticamente se comprobase tal aportación, y siempre que ello no supusiera un fraude.

Con una consecuencia final: puesto que estamos ante un Fondo de carácter nacional y de naturaleza especial, también cabría aquí ensayar las fórmulas de becas reintegrables parcialmente, e incluso una modalidad de crédito personal en condiciones óptimas que permitiría al estudiante y a sus familias —aquél con capacidad intelectual probadas, éstas sin capacidad económica actual— tener la seguridad de que los préstamos sobre el honor les iban a permitir en todo caso un estímulo ante el futuro profesional (25).

Por eso decía al principio que el problema que plantea este proyecto no encajaba exclusivamente en el apartado "bases de origen fiscal", sino que, por el contrario, contiene sugerencias valiosísimas para todo el conjunto y espíritu de este trabajo.

JESÚS LÓPEZ MEDEL.

(25) En la propia Ley de Bases tenemos la mejor muestra de "derecho comparado" para esta idea, puesto que en la Base 4.ª, por la que se crea el Fondo de Crédito para la Difusión de la Propiedad Mobiliaria, la modalidad de "crédito" resulta aquí fundamental. Luego quiere decirse que por la naturaleza *sui generis* de estos Fondos se permite esa actividad social, antes exclusiva de las entidades financieras o del mutualismo.

Comunidad escolar, educación y enseñanza (*)

INTRODUCCIÓN.

El tema objeto de esta lección es tan amplio, que no podremos desarrollarlo con la amplitud necesaria en el marco estrecho de una hora, tiempo máximo durante el cual resulta medianamente correcto solicitar la atención de un auditorio. Pero si esta amplitud pone en mi ánimo asomos de turbación al enfrentarme con una cuestión de tanta importancia, la emoción aumenta al considerar el carácter de novedad que, por desgracia, tiene entre nosotros.

(*) Primera parte de la lección pronunciada por el autor en el curso sobre "Cuestiones generales de Didáctica y Organización Escolar", organizado por el C. E. D. O. D. E. P. La segunda se publicará en el próximo número, con los siguientes apartados: Factores de la comunidad escolar; El maestro en la comunidad escolar; Socialización y personalización; Comunidad escolar y enseñanza, y Bibliografía Selectiva.

Por efecto de una perspectiva individualista, que ha venido concibiendo durante siglos la educación y la enseñanza como procesos que se realizaban en el alumno a consecuencia de relaciones que se establecían solamente entre el maestro y él, como si se tratase de un fenómeno que transcurre en la soledad que rodea a dos "partenaires" aislados del contorno social, no es exagerado afirmar que la inmensa mayoría de las mentes españolas no sólo están poco o nada predispuestas a admitir un concepto de la educación a virtud del cual ésta se centre en la estructura y acción formativa de la comunidad escolar, sino que, por efecto de adherencias afectivas cuyo análisis no es de este lugar, cualquier enfoque sociológico del hecho educativo corre el riesgo de ser deformado, atribuyéndolo a propósitos normalmente ajenos a la órbita de las preocupaciones pedagógicas.

Pese a tales obstáculos, cuya entidad no puede ser despreciada, estamos convencidos de la necesidad absoluta en que se encuentra la doctrina pedagógica española de rectificar su óptica individualista, aunque los obstáculos que a ello se opongan ahondan sus raíces en propensiones muy fuertes de la psicología nacional.

La definición que de la escuela primaria da el ar-

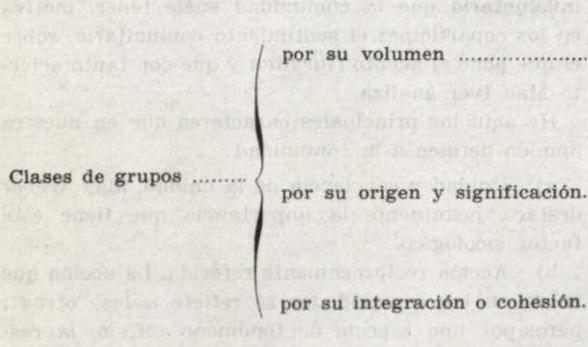
título 15 de la vigente Ley de Educación Primaria, como "comunidad activa de maestros y escolares", inicia con gran oportunidad una necesaria etapa de reflexiones sociológicas sobre la educación, que lamentablemente apenas se ha abierto todavía, salvo esporádicos intentos, a pesar de haber transcurrido diecinueve años desde la fecha en que la ley se promulgó.

Por nuestra parte, hemos intentado abordar la problemática sociológico-educativa en la medida que nos lo han permitido nuestro tiempo y nuestras fuerzas, aunque hubiéramos deseado disponer en mayor medida del uno y de las otras para compensar de algún modo el desequilibrio individualista, ciertamente funesto, que padecen tanto nuestra doctrina pedagógica como nuestra práctica escolar.

CONCEPTO DE COMUNIDAD.

La primera de nuestras tareas ha de consistir en esclarecer el concepto de comunidad, no sólo porque metodológicamente es la primera cuestión que debe abordar una Sociología de la educación, por elemental que sea, sino también para ver hasta qué punto es acertada la definición que de la escuela da nuestra ley.

Desde que el año 1887 el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies, en su célebre libro *Gemeinschaft und Gesellschaft*, formuló por vez primera la diferenciación existente entre "comunidad" y "asociación", la delimitación entre ambos conceptos ha sido objeto de numerosas reflexiones, sin que pueda decirse que



los autores han llegado a un acuerdo perfecto sobre la cuestión.

Para Tönnies, la comunidad es una colectividad que se apoya en una unidad previa, fundada en la sangre (familia), en la convivencia sobre un territorio (aldea) o en lazos mixtos de unidad de sangre o de cultura (nación). Lo que caracteriza a la comunidad, según el sociólogo alemán, es que la pertenencia a ella es independiente de la voluntad de cada uno de sus miembros.

En la "asociación", por el contrario, los lazos que unen a los individuos entre sí dependen de su libre voluntad, ya que se trata de conjuntos formados por la unión deliberada de sus participantes para realizar ciertos fines, por lo que ordinariamente los de-

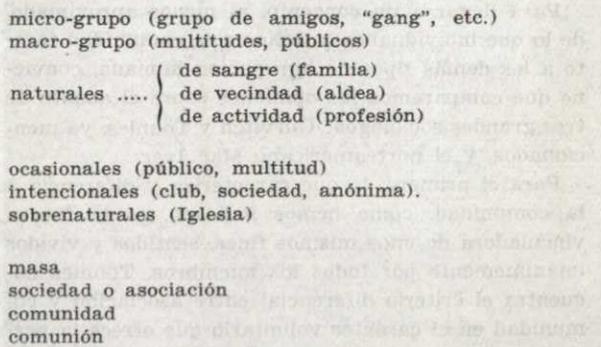
beres y derechos de cada uno aparecen fijados en un pacto, convenio, contrato o reglamento, lo que no ocurre en la comunidad, pues en ella, aunque existan series de prescripciones o normas que obligan a los co-participes, tienen más bien el carácter de especificaciones o concreciones de deberes de carácter efectivo y moral que suelen estar vivos en la conciencia de aquéllos, excepto en los casos de desviación anormal de la conducta.

GRUPO, SOCIEDAD, ASOCIACIÓN Y COMUNIDAD.

Para comprender con algún rigor la fenomenología diferencial de las colectividades humanas, establezcamos algunas precisiones en relación con sus principales clases.

Llamamos *grupo* a todo conjunto de personas que se reúnen de cualquier modo, en cualquier lugar o espacio. Desde la multitud que a una hora determinada pasea por las avenidas de una ciudad populosa o se congrega en una sala de espectáculos, a la familia que reúne a seres ligados entre sí por vínculos de sangre y de afecto, o la Iglesia, colectividad de todos los fieles unidos en la misma creencia respecto de los hechos esenciales de la vida humana (origen y destino del hombre), la gama de los grupos posibles ofrece una inmensa variedad.

Desde un punto de vista muy general, y con las reservas que deben consignarse en materia de suyo tan ardua como ésta, podemos establecer una clasificación de los grupos humanos atendiendo a su volumen, a su origen y significación y a su integración o cohesión.



El simple examen del esquema precedente basta para comprender la significación de la mayor parte de los grupos humanos y las diferencias que los separan entre sí. No es que creamos haber agotado una materia tan compleja, pero sí ofrecemos puntos de partida para una clasificación suficiente de los grupos, que puede encaminarnos hacia la comprensión cabal de la escuela en cuanto comunidad, objeto de nuestra lección.

En el uso corriente del vocabulario sociológico, la palabra grupo, sin perder su significación genérica de "colectividad o reunión", se aplica con mayor frecuencia a las colectividades inorgánicas, casuales o irregulares. Así, solemos hablar del grupo de amigos, del "público" que llena la sala o el establecimiento,

y de una "banda" de gamberros o malhechores. Los grupos intencionales reciben generalmente cada uno el nombre que corresponde a los fines que intentan conseguir (casino, club de recreo, sociedad industrial o mercantil, etc.).

En la terminología de Georges Gurvitch, los grupos ocasionales reciben el nombre de "masas", aunque también, sobre todo desde el célebre libro de Ortega y Gasset titulado *La rebelión de las masas*, suele aplicarse este nombre a los conjuntos amorfos resultantes de la fractura que en las líneas divisorias de las clases y grupos de la sociedad tradicional originó el conjunto de factores que han dado lugar al "mundo moderno".

Según este sociólogo francés, la masa es el grupo amorfo e inorgánico, dentro del cual la evolución social moderna va creando lentamente estructuras correspondientes a las nuevas necesidades. Para él, la "sociedad global" estaría integrada por numerosos micro-grupos, cada uno de los cuales posee una textura característica y un funcionalismo diferente en armonía con su origen y sus propósitos. Dentro de esa sociedad global hay numerosos tipos diferentes de "sociedades menores" diferenciadas entre sí según sean naturales, ocasionales, etc.

La cohesión entre los individuos que componen un grupo es mínima en la masa, más intensa en las distintas sociedades, reguladas mediante normas o reglamentos; más fuerte aún en las comunidades, hasta alcanzar su cima vinculadora en el tipo de colectividad más elevado y coherente, al que Gurvitch llama "comunidad", y del que es prototipo la Iglesia.

CARACTERES DE LA COMUNIDAD.

Para llegar a un concepto, al menos aproximado, de lo que individualiza y define a la comunidad frente a los demás tipos de agrupación humana, conviene que comparemos las opiniones sobre el asunto de tres grandes sociólogos: Gurvitch y Tönnies, ya mencionados, y el norteamericano Mac Iver.

Para el primero, lo que caracteriza y diferencia a la comunidad, como hemos indicado, es la fuerza vinculadora de unos mismos fines, sentidos y vividos unánimemente por todos los miembros. Tönnies encuentra el criterio diferencial entre asociación y comunidad en el carácter voluntario que ofrece la pertenencia a la primera, mientras la comunidad es un tipo de convivencia incondicionada y forzosa, a la que no nos afiliamos, sino a la que pertenecemos de un modo involuntario y casi fatal poco o mucho por obra del "destino". Según Mac Iver, la idea de comunidad está integrada por dos condiciones indispensables: a) un área territorial, sobre la que se asienta y vive, y b) un sentimiento de comunidad que une entre sí a los individuos que a ella pertenecen. Este sentimiento lo descompone el sociólogo americano en tres elementos: el sentimiento del "nosotros", efecto común de la identidad de intereses y aspiraciones de los partícipes; el sentimiento de representar un "papel", es decir, una función, necesario a la pervivencia de la vida social; un sentimiento de dependencia, en el sentido de que cada individuo percibe la comunidad como un "todo" superior a él, del que depende,

A pesar del fino análisis psicológico que Mac Iver lleva a cabo para descubrir los elementos componentes del "sentimiento de comunidad", él pone el acento sobre el área territorial, sin la cual, a su entender, la comunidad no puede existir. Esto ocurre porque el "modelo" inconsciente que dirige sus reflexiones sobre la cuestión es la comunidad vecinal o la comunidad nacional, simple ampliación de aquella, en rigor. No pensaría así si dicho "modelo" hubiera sido la familia o la Iglesia, prototipos indiscutibles de comunidades, la primera de carácter natural, y la segunda de índole sobrenatural.

Ahora bien: ni la familia ni la Iglesia puede decirse que vivan sobre un "territorio": la familia, porque sólo de manera impropia y abusiva podría recibir ese nombre el hogar o vivienda; la Iglesia, porque el ámbito de su expresión territorial, por una parte crece continuamente a consecuencia de las Misiones y, por otra, en su concepto más amplio y puro, se trata de una sociedad supraterrrestre, más aún: en verdad independiente de todo espacio, como puede verse en los dogmas centrales del Cuerpo Místico y de la Comunión de los Santos.

Sin desdeñar la enorme importancia que tiene el factor espacial en el origen y evolución de los grupos humanos, nos inclinamos a subrayar la trascendencia de las actividades y los objetivos para conceder a un grupo el carácter de comunidad. Por ello, creemos que están más cerca del puro concepto de comunidad Tönnies y Gurvitch que Mac Iver.

Para nosotros, pues, la condición esencial que hace posible la existencia de la comunidad es la unidad de los fines y, por consiguiente, de las actividades realizadas por el grupo de que se trate. Esta doble unidad, cuyo origen en gran parte se debe al carácter involuntario que la comunidad suele tener, motiva en los copartícipes el sentimiento comunitario, sobre el que pone el acento Gurvitch y que con tanto acierto Mac Iver analiza.

He aquí los principales caracteres que en nuestra opinión definen a la comunidad:

a) Unidad y conciencia de la unidad. Max Weber destaca justamente la importancia que tiene este factor psicológico.

b) Acción recíprocamente referida. La acción que se da en las comunidades se refiere a los "otros"; pero, por una especie de fenómeno reflejo, la respuesta del otro es recibida por el primer emisor, de manera que se verifica en ella a la perfección aquella "interacción", que Talcot Parsons destaca como elemento esencial de la acción en sociedad.

c) El sentimiento del "nosotros" (con frecuencia se oye decir: "nosotros, los españoles; nosotros, los cristianos; nosotros, los deportistas", etc.), que sólo expresa realidades psicológicamente defendibles cuando sirve menos para robustecer posesiones propias "frente a" o "contra" posesiones ajenas, que para despertar y estimular la colaboración.

d) El principio de reciprocidad, sobre el cual Pradines ha reflexionado brillantemente, es de la mayor importancia. No debe confundirse con la reciprocidad de la referencia en la acción, de que antes hablamos. Se trata aquí de ver al "otro" como "otro yo"; esto es, como otro centro personal de decisiones, ac-

ciones, imputaciones y responsabilidades, tan digno y atendible como nosotros mismos. Como después veremos, la vivencia y aplicación de la justicia sólo es posible en el ámbito de comunidades donde cada miembro está maduro socialmente porque "vive" el principio de la reciprocidad.

e) El sentimiento del papel que cada uno desempeña en el conjunto. Herbert Mead insiste mucho en este factor, derivado de la estructura de la comunidad como sistema organizado de actitudes y papeles. Como señala Mac Iver, es importante para la maduración social y la cohesión de los partícipes el que cada uno se vea realizando una o varias funciones importantes para la vida del todo, pero que valore con equidad la significación de los papeles que desempeñan los demás.

f) El tener conciencia de "miembro" de la comunidad y de "afiliado" a un grupo o asociación. Sentirse miembro equivale a percibirse como parte orgánica del conjunto comunitario, no tanto imprescindible a su funcionamiento como entrañablemente vinculado a él. Probablemente este factor, sobre el que nos permitimos llamar la atención, no procede, como cree Mac Iver, en rigor del sentimiento de dependencia, a no ser que consideremos a tal sentimiento como una resonancia afectiva profunda de la pertenencia al conjunto con un carácter que sobrepasa la esfera de nuestra voluntad. Este factor es tan importante como sutil y corre el riesgo de no ser comprendido en su pureza a causa de las deformaciones que una Sociología tosca, hija del instinto de poderío, ha introducido en él, hasta el punto de que en la mayor parte de las comunidades cada elemento es visto y tratado más como "parte sometida" que como "miembro orgánico".

LA ESCUELA, COMUNIDAD DE MAESTROS Y ESCOLARES.

Las nociones anteriores nos ayudan a establecer las conclusiones más importantes en relación con la consideración de comunidad que la Ley de Educación Primaria vigente otorga a la escuela. Sin entrar en un análisis comparativo de dos realidades sociológicas no siempre concordantes, tales como comunidad e institución, diremos que precisamente el carácter institucional, es decir, legalmente regulado y "obligatorio", que la escuela tiene modernamente, es uno de los elementos primordiales para conferirle categoría de comunidad.

No se trata, ciertamente, de una "comunidad natural", como la familia, ni tampoco de una "comunidad intencional", cuya afiliación es voluntaria, como

ocurre en una sociedad anónima o en un club, sino de una comunidad forzosa en cuanto convertida en institución que tiene como misión inesquivable la educación y la instrucción de la infancia.

La escuela es una comunidad institucionalizada, por consiguiente, "artificial", dedicada a la socialización (educación e instrucción de los niños) mediante una selección de estímulos y normas de conducta tomados de la vida social que se acomodan a estos fines. Su "bien común" está integrado por los valores (religiosos, morales, intelectuales y sociales) y las actitudes (colaboración, protección, competición, amor) que la sociedad considera como sus creaciones más elevadas y puras, susceptibles, por ello mismo, de convertirse en modelos inspiradores de la vida y la acción de las nuevas generaciones.

Otras dos características de la escuela conviene añadir:

a) Su condición "progresiva", dinámica, en lo que se diferencia de la casi totalidad de las restantes asociaciones y comunidades. Mientras las comunidades formadas por adultos poseen un repertorio estabilizado de normas funcionales, la comunidad escolar ha de ir atemperando las que rijan en cada momento la convivencia de maestros y niños al grado de maduración psicológica y social de estos últimos (1).

b) Su doble carácter protector e insustituible, dadas las exigencias de nuestra cultura. Cuando el niño nace, su inmadurez y desvalimiento le incapacitará totalmente para incorporarse a la vida social. Necesita, por ello, una larga etapa de preparación para afrontar las actividades y responsabilidades de la vida adulta. El doble proceso de crianza y enseñanza que esa preparación implica han de acomodarse, en cada etapa del desarrollo infantil, a las posibilidades del niño y a las necesidades de la socialización. Ello confiere a la comunidad escolar un carácter incoactivo y progresivo que no tiene ninguna otra y del que se derivan las dificultades considerables que suponen el gobierno y dirección de la escuela.

ADOLFO MAÍLLO.

Director del C.E.D.O.D.E.P.

(Concluirá en el próximo número.)

(1) El ser humano, de tan larga y delicada evolución, lo mismo en el orden filogenético que en el ontogenético, necesita de una protección gradualmente disminuida, en el seno de tres ámbitos tutelares: el *claustro materno*, primero; el *claustro familiar*, después, y, finalmente, el *claustro escolar*. En cada uno de ellos recibe la serie de influjos protectores que le conducirán a su desarrollo psicofísico y a su integración social.

crónica

La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria

En el ámbito de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo se han celebrado en el Palacio de la Magdalena, de Santander, las jornadas del III Curso de Verano del S. E. U. sobre el tema "La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria". Las reuniones de estudio, que se celebraron del 1 al 14 del pasado mes de agosto, se vieron concurridas por numerosos universitarios españoles y miembros estudiantiles y docentes de Alemania, Irlanda, Francia, Estados Unidos, Marruecos y Méjico, quienes presentaron la situación actual de la Universidad en sus respectivos países. Entre los españoles figuraron numerosos catedráticos, los rectores de las Universidades de Murcia y Sevilla y los mandos de la Universidad Internacional.

ANTECEDENTES Y ESTRUCTURA DEL CURSO.

Como consecuencia de los Cursos antecedentes, el S. E. U., en colaboración con el Servicio de Asociaciones del Profesorado, después de haber estudiado en los veranos de 1958 y 1959 los problemas generales del "Sindicalismo estudiantil" y de "La Universidad española en su organización y método", ha intentado en 1960 el enfoque de cara de un tema que es corolario y conclusión de los anteriormente tratados. En el I Curso se examinaron las grandes líneas del sindicalismo estudiantil español, detallando la organización de la Universidad desde el plano de los alumnos. En el II Curso fueron estudiados, dentro del título general de "La organización de la Universidad", los siguientes temas: Período lectivo y su distribución horaria; Las pruebas de actitud, dentro y fuera de la Universidad; La adecuación de las enseñanzas y el ejercicio profesional, y La organización y método de la formación de los Colegios Mayores.

El III Curso se ha estructurado en dos grandes partes, de simultánea consideración: Un esquema de la realidad estudiantil internacional, y El S. E. U. como instrumento de participación estudiantil en la vida universitaria.

Las ponencias estudiaron los siguientes temas:

I parte.—1) "La formación universitaria alemana y sus Asociaciones de estudiantes". 2) "Las Asociaciones de estudiantes en el sistema anglosajón". 3) "Las Asociaciones estudiantiles en los países latinos.—Realidad actual y nuevas corrientes.—Examen especial de la doctrina sindical estudiantil francesa". 4) "La Universidad hispanoamericana y las Federaciones estudiantiles", y 5) "Formación universitaria y Asociaciones de estudiantes en los países árabes".

II parte.—1) "La Universidad como corporación.—Los estudiantes como integrantes de la Corporación universitaria.—La Asociación estudiantil.—Su situación actual y líneas de evolución". 2) "Bases doctrinales de la organización sindical estudiantil en España". 3) "La Asociación estudiantil y su colaboración y participación en la ordenación de la vida académica". 4) "Acción estudiantil en el problema de la protección escolar". 5) "La participación estudiantil en la formación complementaria cultural, social, política y deportiva". 6) "La unidad de convivencia universitaria y las diferencias estamentales.—El problema del magisterio y la discipulidad.—La responsabilidad estudiantil". 7) "La participación activa de los estudiantes en su propia formación.—Métodos activos de enseñanza.—Experiencias realizadas y posibilidades de implicación al campo universitario". 8) "La participación activa de los estudiantes en su formación y los métodos activos de enseñanza como base del replanteamiento de la estructura universitaria.—Hacia una Universidad ideal.—Posibilidades inmediatas y líneas de evolución".

PLANTEAMIENTO GENERAL DEL TEMARIO.

En sus palabras de salutación a los participantes, el jefe nacional del S. E. U. hizo un planteamiento de la problemática universitaria actual: la necesidad y el propósito de suscitar problemas que afectan a la Universidad y a su estructura orgánica, como, por ejemplo, de representación ideal, en la que destaca la relación maestro-discípulo, con una pretensión no puramente pedagógica, sino con clara insistencia de la parte activa en la relación de discipularidad. Se ha reprochado a los Cursos de Verano del S. E. U. una excesiva atención a cuestiones que parecen meramente formales, como las de método y organización. "El desconocimiento del valor de las estructuras sociales —dijo Bernal— y el desprecio a los problemas de forma tienen larga tradición en el pensamiento y en la práctica de los españoles. Gran parte de nuestros fracasos jurídicos y políticos tienen su origen en él. También en muy buena medida muchos de los fracasos formativos de nuestra enseñanza. El desdén por la fórmula estructurada y metódica impide la consolidación adecuada de las reformas políticas o sociales y conducen a la falta de reconocimiento de su obligatoriedad formal." Con esta introducción Jesús Aparicio Bernal hace un destacado examen del temario del curso.

En la jornada inaugural, el catedrático Manuel Fraga Iribarne hace un planteamiento general de la participación del elemento estudiantil en las tareas universitarias. Para Fraga, la Universidad es participación activa del estudiante; no es una institución de custodia, sino una institución de educación liberal. Es el último momento de la emancipación, de la maduración del hombre y de la mujer. Esta maduración es precisamente la idea básica de toda educación. Para conseguirla es absolutamente necesaria la participación de los alumnos, ya que no hay educación si el educando adopta actitudes de pasividad. Y esta participación debe ser evidentemente estimulada y encauzada al mismo tiempo, de un sentido auténtico de la libertad de enseñar y aprender, en la libertad

académica, movido a impulsos de una perfecta participación. Para centrar esta colaboración radical del alumno —sigue diciendo Fraga—, es necesario precisar cuál es el fin de la Universidad y qué es realmente ésta. "La Universidad no es el simple problema de una institución, sino con su misma esencia, el problema de la propia fisonomía de una sociedad entera, de la relación social con sus ideales y con sus criterios, del acceso a la cultura superior y, por tanto, de formación de la clase dirigente." De la misma manera que la sociedad se encuentra en una crisis de crecimiento, igualmente la Universidad ve en su propia carne el reflejo de la crisis, tal vez con viso más grave.

Seguidamente, Fraga hizo una exposición detallada de los cuatros problemas que constituyen la raíz de la crisis de la Universidad, que fueron estudiados en una reunión reciente, convocada en Polonia, bajo el patrocinio de la Fundación Ford:

a) Los equívocos sobre la naturaleza y fines de la educación superior, en una sociedad en trance de desarrollo tecnológico.

b) Desequilibrio entre demanda y oferta de servicios universitarios.

c) Decadencia general de las costumbres universitarias, tanto en la organización como en los métodos de enseñanza.

d) Depreciación social de los títulos universitarios.

No se trata —continuó— de promover la alta cultura, sino de formar la clase dirigente con exactitud y rigurosa funcionalidad. La vida intelectual es una función social básica, que debe tener su estímulo y adecuada compensación. El maestro debe dejar paso al equipo más eficaz y duradero, ya que el talento humano, socialmente considerado, no se puede conseguir a corto plazo y es preciso alcanzar la capacidad del sacrificio generoso de la siembra.

I. PARTICIPACION ESTUDIANTIL EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Damos a continuación una reseña de las principales ponencias y comunicaciones presentadas al curso.

LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN.

La primera ponencia fue dirigida por Eduardo Navarro, presidente del Consejo Representativo Nacional del S. E. U. y rector del Colegio Mayor "Francisco Franco", de la Universidad de Madrid. Con el título de "Naturaleza y fines de la Universidad: su integración social", Navarro ha desarrollado un tema muy a propósito para entrar en esa participación activa de los estudiantes, cuyo análisis persigue el Curso.

La Universidad como institución, idea objetiva a la que se adhieren pluralidad de voluntades para su realización. Esta idea se encuentra plasmada en los fines de la Universidad: fin histórico, fin docente, fin formativo humano, fin de investigación y fin perfecto de la sociedad. En la realización y armonía de estos fines colaboran cuatro estamentos: el docente o profesional, el discente o escolar, el circunveniente o social y el regente o Estado. La crisis de la Universidad arranca de la inadecuada armonización de estos fines y produce varios tipos degenerados de la misma: la Universidad al servicio exclusivo de la formación profesional; la Universidad al servicio de la creación de hombres cultos; la Universidad al servicio de la investigación científica, y la Universidad política al servicio del Estado.

Dentro de este esquema inicial ha dedicado atención preferente a los estudiantes organizados en Sindicato, y ha hecho un análisis de los fines del S. E. U. y de su estructura representativa:

"Todo el Sindicato —ha dicho Navarro— trata de realizar, de hacer presente, la posibilidad que tiene el estudiante de hacerse universitario. En nuestra estructura concreta, desde el delegado de Curso hasta el jefe nacional, hay representaciones que se integran en la propia vida universitaria y al final, en los órganos deliberativos y legislativos de la nación."

El tema se ha prestado al diálogo y se han debatido conceptos de fecundo interés. El padre Todolí, dominico, catedrático de la Universidad de Valencia, denunció las causas de la indiferencia estudiantil y las motivaciones de orden psicológico, que dan lugar a lo que puede llamarse crisis espiritual de la juventud. Navarro precisó que el estudiante pretende obtener en la Universidad lo que la sociedad le exige. Pedro Farias, profesor de la Universidad de Murcia, propone la sugestivización de las tareas universitarias y parauniversitarias, y explica sus experiencias al respecto.

Interviene el jefe nacional S. E. U. para recoger las palabras del padre Todolí y reconocer que el S. E. U. intenta y va consiguiendo marcar de optimismo la participación de los alumnos en la vida universitaria, para señalar la necesidad de cambiar la composición social de los estudiantes españoles, que llegan a los estudios superiores por caminos y razones en franca desarmonía con los fines de la Universidad.

Fraga indicó que —según la distinción tradicional "corpus y animus"— tal vez la insuficiencia de las condiciones fácticas determinen la agravación del problema de la Universidad. Se refiere al ejemplo de los Colegios Mayores, que vienen a ser una extraordinaria inyección en la vida universitaria, todavía en trance de asimilación.

El profesor Entrena, catedrático de la Universidad de La Laguna, interviene en el coloquio para preconizar una exacta adecuación de la Universidad en la sociedad actual, y como punto indudable de partida, efectuando desde aquélla un tratamiento científico riguroso de la problemática universitaria. "La Universidad —dice— no ha sabido estar en la sociedad."

LA INICIATIVA Y LA NECESIDAD DE ORIENTACIÓN DEL ESTUDIANTE.

El catedrático don Eugenio Frutos enfocó su comunicación. Por una parte —dijo— los estudiantes desean intervenir en clases prácticas, eso que suele

llamarse método activo de enseñanza, desenvolver algún trabajo preparado, no dejarse pasivamente "tomar la lección" y plantear cuestiones y dificultades durante las clases. Por otra parte, los alumnos en sus consultas y conversaciones particulares con el profesor, cuando éste es accesible, se declaran frecuentemente desorientados: desorientados en lo que atañe a su labor universitaria (forma de estudiar, redacción de apuntes, manejo de bibliografía, etc.), y todavía más desorientados en lo que atañe a la dirección de su vida. El profesor Frutos considera difícil lograr una intervención eficaz del alumno, sea en la clase, sea en la orientación y fijación de los planes de estudio.

Destacó el comunicante dos aspectos de la cuestión. El primero, referido a la intervención en clase, y el segundo, a la iniciativa estudiantil, por lo que hace a los planes de estudio o a la elección de disciplinas.

Cinco formas de iniciativa apreció el doctor Frutos en cuanto a la intervención de los alumnos en clase:

- a) Preguntas en medio de la explicación del profesor.
- b) Las mismas preguntas trasladadas al final de la clase.
- c) Exposición de un tema completo en días señalados, durante un tiempo máximo, dado bajo la dirección del profesor.
- d) Dialogar plenamente, esto es, desenvolverse siempre la clase en forma de diálogo, pudiendo establecerse éste entre el profesor y el alumno solamente o también entre éstos.
- e) Iniciativas de los alumnos, previo acuerdo entre ellos, que no se refieran a temas de clase, sino a la exposición de cierta parte del programa y aligeramiento, por supresión, de otros.

Los defectos de cada una de estas formas de iniciativas y sus posibles remedios ocuparon el debate de los cursillistas durante todo el tiempo disponible de la mañana.

La segunda parte de la disertación del profesor Frutos se centró en la participación de los alumnos en los planes de estudio y en la elección facultativa de materias. Recomendó un sistema de trabajo encaminado a conseguir esta participación, dividida en tres fases. En primer lugar, la exploración de la opinión estudiantil, que puede hacerse a través de encuestas dirigidas por el S. E. U. Una segunda fase sería la clasificación del material recogido, y una tercera la elaboración de propuestas concretas, a través del mecanismo sindical representativo del S. E. U. y de los órganos de gobierno de la Universidad.

Por lo que respecta a la elección de materias, sólo atañe el problema a aquellas facultades y planes de estudios abiertos a la iniciativa del estudiante. Esto se remedia con el catedrático convertido en tutor.

El estudiante que llega a la Universidad necesita que le ayuden en sus trabajos, y es una obligación del profesor proporcionarle esta ayuda. En los primeros cursos es donde esta necesidad se presenta como más acuciante. El profesor universitario tiene la impresión de que es mayor de lo que debiera ser, dada la existencia de un curso preuniversitario, que hasta la fecha no parece haber conseguido preparar para la tarea universitaria. Aquí sí que los estudian-

tes pueden y deben reclamar ser orientados, pero antes de entrar en la Universidad. Dentro de ella los alumnos necesitan de la orientación magistral para decidir su futuro profesional, y esta cuestión se le plantea mucho antes de terminar su licenciatura, generalmente en los primeros cursos. Pero además existe otro tipo de orientación, que puede llamarse personal en la vida, que se refiere a problemas morales, sociales y religiosos, y a la situación del hombre en este mundo en general. Y en este aspecto vale tanto la iniciativa del profesor como la del alumno.

La ponencia quedó resumida en las siguientes conclusiones:

- 1.º La iniciativa de los estudiantes en las clases, trabajos, etc., debe ser estimulada, pero también encauzada.
- 2.º Los estudiantes debe ser informados y orientados en la elección de estudios por los profesores antes de entrar en la Universidad. Y ya en ella, debe también informárseles y orientárseles en la elección de la especialidad.
- 3.º Sin dejar de asistir al estudiante y postgraduado, conviene que éstos aprendan a desenvolverse por sí mismos, tanto en el plan científico como en el de la vida, estimulando la autodeterminación personal.

LA ENSEÑANZA ACTIVA Y LA MADURACIÓN DEL UNIVERSITARIO.

La comunicación presentada por el doctor don Juan Tusquets, catedrático de la Universidad de Barcelona, con el título de "Contribución de los métodos de enseñanza activa a la maduración síquica del universitario", tocó varios problemas de actualidad en los ambientes estudiantiles, preocupados por una mejor enseñanza superior, como son el trabajo en equipo, el desarrollo de la convivencia entre profesores y alumnos, la posibilidad de las actitudes personales, etcétera.

Es algo indudable —dijo monseñor Tusquets— que se requiere una cierta madurez para iniciar la citada etapa educacional, y ello constituye el objetivo final de la educación. Existen dos interpretaciones de la misma, bien sea la tolerante o la que considera la madurez como un acercamiento a un ideal de perfección humana. La madurez deberá ser en todo caso suficiente para iniciar con posibilidades de eficacia la etapa subsiguiente. Tres preguntas fundamentales se plantean claramente: qué forma de maduración deberá haber alcanzado quien llegue a la Universidad, qué grado de la misma ha de adquirir en la Universidad y qué contribución aportarán los métodos activos de enseñanza a la consecución de esta madurez final, más importante, por supuesto, que la mera consecución de un diploma de licenciado o de doctor.

Prosiguió monseñor Tusquets con la exposición de los elementos de la madurez síquica. En esta capacitación se incluyen dos factores fundamentales: el desarrollante y el integrador. Las condiciones de los mismos vendrán subordinadas a la intensidad de orientación, autodominio, capacidad de gozarse en la misión y ejecución de la empresa, desarrollo personal y adquisición de costumbres y destrezas.

Explicó el influjo de la metodología activa en la

maduración estudiantil, haciendo un esquema de los procedimientos de trabajo concreto. Inicialmente, habrá de partirse de la diferenciación de las materias, según sean susceptibles de trabajos de acostumbraimiento memorístico o de investigación y reflexión personal. Posteriormente, habrá de estudiarse el medio de lograr una participación agente del alumno, que se lograría por una configuración del programa en inventario de datos y fórmulas y un elenco de problemas perennes y actuales.

La enseñanza activa no puede dejar al margen el desarrollo de las aptitudes individuales. Una vez dominado el programa, o la parte correspondiente al trimestre o cuatrimestre, el profesor promoverá investigaciones personales de los alumnos, secundando propuestas de éstos, o tomando él la iniciativa. Más que el progreso de las ciencias, apuntarán tales actividades a tres blancos: 1.º, desarrollar las aptitudes en que sobresalga el alumno; 2.º, desenvolver también aquellas en que el alumno, bien dotado, revele una insuficiencia que podría frustrar los frutos que se esperan de aquellos en que aventaja a sus compañeros, y 3.º, iniciarle en el quehacer científico.

El doctor Marín Pérez, catedrático de Derecho Civil, presentó al Curso una larga comunicación según el sumario siguiente:

I. Misión formativa de la Universidad.—II. El deber de escolaridad, como primordial al estudiante universitario.—III. La política en la Universidad.—IV. Los Colegios Mayores como complemento de la Universidad.—V. Universidad y estudios sindicales.—VI. Los exámenes.—VII. Auxiliares de cátedra.—VIII. El exclusivismo científico.—IX. Prejuicios sociales frente al catedrático.—X. El llamado Fuero Universitario.—XI. Métodos activos de enseñanza. Experiencias realizadas y posibilidades de implicación al campo universitario, en relación con la enseñanza del derecho: explicaciones de cátedra. Seminarios. Clases prácticas.—XII. Manuales y guías escolares.

Comenzó Marín desarrollando un esquema conceptual de la misión formativa de la Universidad, que debe ser total, capacitando intelectualmente al estudiante para que pueda enfrentarse con conocimiento de causa ante esa serie de problemas científicos y sociales que constituyen sus metas. Estudió la cuestión de la continuidad de la beca en el graduado, resuelta de manera afirmativa, y el deber de escolaridad como base primordial del funcionamiento de la Universidad, desde el punto de vista escolar. El único elemento perjudicado con el incumplimiento del deber es el estudiantil. En el tercer punto, relativo a la política en la Universidad, efectuó una distinción desde la previa preparación para la actuación política y la simple actividad sin base previa. El hombre llamado apolítico no tiene cabida en la Universidad.

Pascual Marín ha escrito alguna vez sobre Colegios Mayores, y se ha preocupado de llegar a un conocimiento directo de la vida de estos centros. "Yo recomendaría —ha dicho— una visita al Colegio Mayor "Antonio Ribera", de la Universidad de Madrid. El visitante podrá comprobar lo próximo que está de la austeridad y de la formación que regía la vida de nuestros Colegios Mayores de las mejores épocas crea-

doras. Creo sinceramente que los médicos, abogados, jueces, ingenieros, peritos, etc., que de aquí salgan formados, partirán felices a sus destinos en nuestros pueblos, tan necesitados de rectores de su vida administrativa que, sin la fiebre de la gran capital, sepan contribuir con su mejor entusiasmo a su grandeza y prosperidad."

Se extendió en diversas consideraciones sobre la misión formativa complementaria, para terminar el tema con estas palabras: "La formación en nuestros Colegios Mayores requiere una transformación total, en el sentido de complementar dando plena ocupación a los colegiales, sin perjuicio del descanso estricto en los días festivos del calendario escolar, para que se habitúen a la vida del trabajo y para que la vuelta al hogar en vacaciones, lejos de resultar un suplicio por echar de menos el confort de los Colegios, suponga un alegre descanso en las tareas escolares. Y —lo que es aún más interesante— que la vida del futuro profesional en los pueblos no constituya tampoco ese suplicio, porque del Colegio Mayor debe salir impregnado de amor a los pueblos dispersos a lo largo de la maravillosa geografía hispana."

Pasó a continuación a exponer una serie de reflexiones sobre los estudios sindicales, como medio de integrar al universitario en la estructuración política nacional; el problema de los exámenes, como forma supletoria de calificación, y el de los profesores auxiliares de cátedra. Preconizó un sistema de enseñanza activa, a base de la docencia por equipos, y una planificación de las cátedras en concreto.

LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL UNIVERSITARIO.

El doctor don Santiago Montero Díaz, catedrático de Historia Antigua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, habló de la actividad docente del universitario.

La ponencia versó sobre la posibilidad de que el discípulo se incorpore a la actividad docente de la Universidad, enseñando a su vez, como medio importante para su propia formación profesional. Comenzó el señor Montero Díaz exponiendo la aparente paradoja del enunciado. No obstante, enseñanza y aprendizaje no son dos conceptos contrapuestos. La docencia, que fue en principio un simple adiestramiento verificado en formas sociales originarias, experimentó una gran transformación, pasando así de ser una transmisión de técnicas elementales a constituirse en un acto social de transmisión de los valores de la colectividad. A su inicial carácter espontáneo sucedió un carácter reflejo y sistemático. En los medios más primitivos conocidos, el iniciado, que ha alcanzado cierto profesor, ayuda activamente al educador. La historia comprueba que en cada época siempre ha subsistido una actividad docente del alumno.

El señor Montero Díaz ofreció un rápido panorama de ejemplos históricos, desde la pedagogía sofisticada hasta nuestros días, pasando por el sistema medieval, renacimiento, liberalismo y la pedagogía política y movimientos transmutadores de la actualidad. La Universidad, en general, ha permanecido dogmática y autoritaria en todos los países. Las razones han sido la merma de la autoridad del profesor, lo

arriesgado de la reforma y su elevado coste. Mas, realmente, esta actividad docente del alumno sería siempre, naturalmente, restringida, canalizada y orientada técnicamente por el profesor. Esta reorganización —que no reforma— abrirá un cauce a la impaciente necesidad de acción juvenil y compensaría el gravamen aportado por el fecundo resultado cultural.

La docencia del alumno es una experiencia milenaria, y la apertura de este camino de afloramiento de la personalidad juvenil sería una incorporación perfeccionante. La enseñanza monológica lleva fatalmente al alumno a una actitud retraída, mientras que esta actividad daría plena autenticidad a su trabajo. Por otra parte, impediría al profesor detenerse en el tiempo, facilitando el contacto generacional.

El alumno que expone su lección se adiestra en la ordenación de sus ideas, en la expresión de su pensamiento y halla un constante estímulo. En la medida que esa labor conjuga la autenticidad y personalidad del alumno, con la orientación y dirección del profesor, servirá a la formación de sus propios compañeros. Por último, se habituaria a la docencia, convirtiéndose en auténtico colaborador del profesor y de la Universidad.

Esta labor sería canalizable a través de los Seminarios y de lecciones doctrinales o prácticas, desarrolladas por los alumnos, de acuerdo con los profesores, y a hora que no interfieran las clases obligadas de éstos.

El ponente, tras la exposición reseñada, presentó al pleno del Curso las tres conclusiones siguientes:

Primera: Es de gran utilidad que se estudie la incorporación a la Universidad de una actividad docente por parte del alumno, con la intervención y dirección del profesor. Este tipo de colaboración activa del estudiante es un instrumento de extraordinaria eficacia para la formación profesional.

Segunda: Es necesario que le sea concedido al profesorado una mayor autonomía para la organización de esta modalidad en la enseñanza, y que se faciliten los medios económicos necesarios para remunerar y recompensar, a manera de estímulo, el trabajo que los alumnos realicen.

Tercera: Correspondería a los propios estudiantes, por medio de sus organismos, esbozar una posible reglamentación de esta actividad, sometiénola a la autoridad universitaria para su generalización en los distintos centros.

LA ACTIVIDAD COLABORADORA DEL ESTUDIANTE.

El rector de la Universidad de Murcia expuso su comunicación con el título de "La actividad colaboradora del estudiante". La Universidad —dijo— no está organizada en provecho del estudiante, sino de la

cultura, y no tiene por finalidad inmediata a la utilidad individual y a las conveniencias privadas, sino a las públicas. Esto hace que el estudiante no pueda estar en posición de exigencia, sino de servicio. El primer deber es el estudio, pero hay un segundo deber de cooperación al perfeccionamiento de los servicios universitarios en la medida compatible con sus propios fines individuales.

Esta colaboración del estudiante es particularmente interesante para suplir algunas deficiencias que la Universidad no puede hoy corregir por falta de medios y, concretamente, por falta de personas. Como ejemplos, el doctor Batlle ha puesto los de fichaje y catalogación en las bibliotecas de las Facultades, tanto de libros como de revistas, y el de intervención y organización de datos. El Secretariado de Publicaciones, de intercambios científicos y extensión universitaria, apenas si puede hacer otra cosa que llevar la dirección del servicio, pero necesita bastantes personas, y no meramente en función burocrática. "Hoy, que tanta importancia tiene el Derecho comparado, nosotros hemos sentido la necesidad de relacionarnos con especialistas extranjeros, y casi necesitamos tantos colaboradores a nuestro lado como corresponsales, con los que deseamos comunicarnos. Ni con auxiliares o ayudantes hemos podido conseguir esto. Necesitamos de personas que no sean meros funcionarios administrativos, y nadie mejor que los propios estudiantes."

Ciertamente, esta colaboración no es extraña a nuestros ambientes estudiantiles, pero el doctor Batlle ha precisado su pensamiento, reclamando una institucionalización de este sistema cooperativista. "Nosotros —dijo— deseáramos que la colaboración estudiantil fuera prestada de una manera más orgánica, y puesto que el elemento escolar no desdeña el trabajo, como ha puesto de manifiesto con nota simpática el S. U. T., podría ser perfectamente utilizado para los fines indicados."

Sometió a la consideración de los asistentes las siguientes conclusiones:

I. Los órganos directivos del S. E. U. se pondrán en relación con los Rectorados y Direcciones de las Escuelas técnicas para brindar la prestación personal de los escolares para las finalidades universitarias compatibles con su estudio, organizando un voluntariado para dicho servicio y teniendo en cuenta las aptitudes especiales de cada uno.

II. Si en alguna Universidad las universitarias no realizan en ella por lo menos parte del Servicio Social, deberá generalizarse la práctica de ello.

La realización de estos servicios, siempre que se trate de estudiantes por lo menos de mediana aplicación, deberá tenerse en cuenta con preferencia para gozar de beneficios de bolsas de estudio, becas, asistencia a cursos de verano y plazas en Colegios Mayores.

II. PANORAMA INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD

En este segundo apartado de la crónica se presentan resúmenes de los informes presentados por los participantes extranjeros y nacionales sobre la situación actual de la Universidad en Alemania, Estados Unidos, Irlanda, Francia, Hispanoamérica y Marruecos, con atención especial a la participación activa estudiantil y a las Asociaciones de estudiantes.

LA UNIVERSIDAD ALEMANA

“La formación ideal de cada Facultad —dijo el miembro del Comité estudiantil GEMEN, de la Alemania Occidental, Wilhelm Wemmer— deberá ir precedida del conocimiento del conjunto orgánico de la ciencia. La realidad en Alemania no corresponde, sin embargo, a este ideal. Con la victoria de las ciencias positivas y la consiguiente dispersión de las Facultades desaparecía el fundamento uniforme de la formación universitaria. La revolución social condicionó la creación de una multiespecialización, y esto lleva consigo la incompreensión de la visión total universitaria. El estudiante alemán apenas ve más allá de sus estudios. La formación exige una plena transformación y realización de la verdad en la vida cotidiana. Esta crisis se ve agravada por la superpoblación y por la insuficiencia de catedráticos, lo que impide un contacto pleno y conveniente entre maestros y discípulos.

La Universidad alemana —continuó informando Wemmer— posee un alto nivel dentro de las Facultades, pero carece de la formación integral que reclaman las condiciones del alumnado. Esta función intenta realizarse en las Residencias universitarias, que albergarán a un 20 por 100 de los alumnos una vez estén realizados los planes de alojamiento estudiantil proyectados por el Gobierno. Estos centros gozan de amplia subvención estatal y de procedencia privada. Están regidos por un director encargado de la formación y otro administrativo. Ambos son nombrados por las entidades o las instituciones fundadoras. La organización estudiantil no posee como tal Residencias universitarias. Los estudiantes tienen cierta participación en el aspecto educativo y del gobierno de las Residencias.

En 1949 se formó el Sindicato de los estudiantes alemanes, V. D. S., al que obligatoriamente en un centro superior de enseñanza, satisfacen una cuota de cincuenta y seis marcos por semestre. La población universitaria de Alemania occidental —a la que venimos refiriéndonos— se eleva a 187.500 estudiantes, distribuidos según los estudios en 30.000 matriculados en las llamadas ciencias del espíritu; 20.000 en ciencias exactas, 19.000 en Derecho, 19.000 en Medicina y 70.500 en las Escuelas técnicas.

El Sindicato estudiantil no posee representación en los claustros de profesores ni en las Juntas de Gobierno de las Universidades, aunque su intervención indirecta tiene mucha importancia. Sus órganos de gobierno más destacables son el llamado Parlamento, el Comité Ejecutivo (ASTA) y el Senado. La V. D. S. es el instrumento de autodeterminación estudiantil, a pesar de las limitaciones que le impone

su funcionamiento, no estructurado en su aspecto público.

LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA

El agregado cultural de la Embajada de España en Washington, don Enrique Suárez de Puga, antiguo vicerrector del Colegio Mayor Santa María de Europa, y que rigió asimismo el Colegio Mayor César Carlos, del S. E. U., de Madrid, presentó una comunicación sobre “El sistema universitario en los Estados Unidos”, desarrollando tres aspectos del mismo: sistema general de enseñanza superior, organizaciones estudiantiles norteamericanas y posibilidades de los estudiantes españoles en los Estados Unidos.

Seguidamente presentó su comunicación el profesor Enrique Rodríguez Serrano, de la Universidad de Columbia, completando y corrigiendo la versión que de la Universidad anglosajona tenían hasta ahora los asistentes al Curso. Sugestivamente, el profesor Serrano ha expuesto la caracterología política, social y espiritual de la organización universitaria en Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos. Como final, centró el problema de España y su Universidad en el mundo contemporáneo.

LA UNION NACIONAL DE ESTUDIANTES DE IRLANDA

Los irlandeses Hanns y O’Leary —miembros de la Asociación estudiantil existente en su país— presentaron una comunicación sobre la organización de la Unión Nacional de Estudiantes. En ella expusieron la evolución histórica y organización actual de su sistema universitario y la estructura y funcionamiento de la Unión Nacional de Estudiantes Irlandeses prevista dentro de la parte del temario del Curso que trata de las asociaciones de estudiantes extranjeros. Están regidos por un Comité ejecutivo de once miembros, por un Consejo nacional y por un Comité de los Consejos representativos de los estudiantes. Las actividades de la U. S. I. son muy numerosas. Hay seis vicepresidentes, que vienen a ser lo que en el S. E. U. son los jefes de los Departamentos Nacionales, encargados de dirigir las actividades de campos de trabajo, oficinas de viajes, culturales y sociales, de deportes, de becas y ayuda al estudiante y de relaciones internacionales. La Unión de Estudiantes de Irlanda evita todo matiz político y su lema está sacado de la Constitución de su país: “Todos los jóvenes de Irlanda deben ser requeridos de igual manera”, que viene a ser una proclamación del principio de igualdad de oportunidades, que defiende el S. E. U. desde los primeros momentos fundacionales.

LA UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA Y LAS FEDERACIONES ESTUDIANTILES

Los licenciados mejicanos Cardona, Cuevas, Vargas y Rodríguez trataron ampliamente el tema: “La Universidad hispanoamericana y las Federaciones estudiantiles”.

El trabajo de la ponencia se dividió en cuatro partes. En primer lugar intervino *Juan José Cardona*, doctor en Derecho y presidente de la Asociación de Universitarios Mejicanos en España, con un detallado esquema de la educación en Iberoamérica. Desde la época precolombina hasta la organización actual, pasando por la época virreinal y de la emancipación, Cardona trazó un completo panorama de las características de la enseñanza y de la educación hispanoamericanas.

Salvador Cuevas, doctor en Derecho, explicó a los cursillistas los intentos reformistas de la Universidad en los distintos países de Iberoamérica, la fundamentación teórica de los mismos y los principales puntos de desarrollo histórico. Esta bandera de la reforma universitaria ha sido frecuentemente desvirtuada por ideologías políticas determinadas, siendo necesaria su vuelta al primitivo ser, que consiste —dijo Cuevas— en “una reforma universitaria apretada y ceñida al cuerpo de nuestra alma, eminentemente hispánica, tradicionalista y religiosa, que ofrezca verdaderas soluciones conforme a nuestra caracterización espiritual”.

El presidente de las Asociaciones de Estudiantes Iberoamericanos y Filipinos en España, *José Vargas Jiménez*, detalló las Federaciones de estudiantes existentes en Hispanoamérica, su acontecer histórico y sus principales características. Analizó las fricciones de los estudiantes con los sistemas políticos de tendencias marxistas, y la labor realizada en pro de una auténtica plasmación universitaria, cuyo mejor exponente es el de la Universidad autónoma de Guadalajara. Hizo un interesante estudio de las relaciones de las Organizaciones estudiantiles iberoamericanas con las internacionales U. I. E., C. O. S. E. C., O. M. U. y Pax Romana. Las dos primeras, resultantes de una especial configuración ideológica marxista o capitalista, suponen un dirigismo que las hace prácticamente inaceptables.

La ponencia terminó con la intervención de *Rafael Rodríguez*, abogado y periodista, que habló de la “Penetración comunista en la Universidad hispanoamericana y movimientos estudiantiles católicos nacionalistas”. El comunismo en la América hispana ha tenido especial importancia en su acercamiento a la Universidad. Frente a esta penetración marxistas, los únicos intentos serios y responsables de conformación real han partido de los católicos, aunque su eficacia se ha visto frecuentemente disminuída. Señaló como tarea inmediata “la formación de juventudes con mentalidad católica y nacionalista, conscientes de que la Universidad es un lugar de preparación para llegar al pueblo en forma de catequesis, de acción social, de difusión ideológica y, en fin, en todas las formas perennes y modernas de luchar y de trabajar.

LA SITUACION UNIVERSITARIA DE MARRUECOS Y LA U. N. E. M.

Marruecos posee una de las Universidades más antiguas del mundo. Hace pocos meses se celebró el

milenario de la Universidad Karauina, de Fez. Los estudiantes marroquíes Mohamed Seddiki y Mohamed Nest-Nash, miembros del Comité ejecutivo de la Unión Nacional de Estudiantes Marroquíes, actuaron brillantísimamente en el pleno. Escuchando las reflexiones de estos muchachos, los cursillistas, ganados en su atención por la brillantez y la precisión de los representantes del antiguo y rejuvenecido pueblo marroquí, pasaban del asombro a la simpatía.

Cuando en 1956 Marruecos recobraba su independencia, se encontró con una serie de instituciones nuevas y una estructura económico-administrativa al estilo moderno, que exigía un importante número de técnicos y expertos, de los que carecía el país entre sus elementos autóctonos. Como no había número suficiente de profesores, ni tiempo para formarlos, el Ministerio de Educación Nacional de Rabat optó por la implantación de un sistema de formación acelerada, de manera que en el breve plazo de unos meses, a un joven se le enseñaba la metodología pedagógica, unas nociones de matemáticas y los principios de la cultura general.

El resultado no ha satisfecho: ni los profesores podían cumplir con su misión, ni los estudiantes alcanzaban el nivel mínimo deseable. La experiencia tuvo que ser abandonada.

En 1957 se crearon las Facultades de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales; de Letras y de Ciencias. Junto a esta Universidad moderna, subsiste la tradicional. En la antigua zona española, existe la Escuela Politécnica, que enseña en español todas las carreras técnicas de grado medio. Los representantes estudiantiles de Marruecos han planteado el problema del afrancesamiento y de la arabización de su enseñanza, contestando adecuadamente a las diversas preguntas que sobre estos extremos les han formulado los estudiantes españoles.

La Unión Nacional de los Estudiantes Marroquíes (U. N. E. M.), engloba a todos los estudiantes de enseñanza superior, tanto la moderna como la tradicional, así como a los estudiantes de preuniversitario y a los de enseñanza técnica, en todos sus grados. La suprema jerarquía representativa es el Congreso, que se reúne anualmente, y que estudia el problema de la enseñanza en general, y aquellos que afectan a los estudiantes en particular.

La U. N. E. M. ha conseguido plena representación en muchos órganos gubernamentales de educación: forma parte del Consejo Superior de Enseñanza, es miembro de la Comisión de Becas del Ministerio de Educación Nacional y del Comité de protección escolar. Realiza una amplia política cultural y de alfabetización, constituyendo esta última uno de los pilares básicos de su programa nacional. Los estudiantes marroquíes tienen un gran papel que realizar en la organización general de la vida de su país, tienen conciencia de ello y se emplean con todas sus fuerzas a través de la U. N. E. M.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Perspectivas Pedagógicas", de Barcelona, se publica un artículo sobre *la empatía* (como capacidad de emocionarse, de apasionarse, de captar emociones) y sus relaciones con *la educación*. Una vez trazados los límites del concepto, la autora pasa al terreno educativo y estudia la *empatía-simpatía* en niños y adultos y sus proyecciones educativas. Describe después lo que es el *acto educativo*, siguiendo a Lombardo-Radice, con estas palabras: "La interferencia mutua entre las corrientes empático-simpáticas de educando y educador, el momento cumbre de toda educación". Pero al acto educativo se oponen una serie de dificultades que la autora va estudiando al mismo tiempo que expone la manera de cultivar el acto educativo y sus diversos aspectos según la edad del escolar (1).

En la revista "Educadores", el profesor del Seminario Salesiano de Guadalajara, Andrés Sopena, publica un estudio en el que expone sistemática y científicamente los principios que contribuyen a una mejor y más recta apreciación jurídica de la organización escolar. Estos principios se basan en el *hecho educativo*, del cual estudia su naturaleza específica y su triple aspecto: individual, familiar y social. En el segundo capítulo estudia el *hecho legislativo*, considerando al bien común como fin de la legislación y a la función legislativa como servicio. Por último, en el tercer capítulo trata de *legislación y enseñanza*, para llegar a la siguiente conclusión: "La organización de la enseñanza es buena cuando logra que se dé la mayor educación posible y la mejor posible, por las mejores personas y con los mejores medios, en la mejor relación educativa y para el mayor beneficio social. La que no subordina lo educativo a ningún otro valor social, ni estatal, antes al contrario, pone al servicio de la educación los recursos sociales con generosidad y con justicia, la que al mismo tiempo que neutraliza la difusión del error y del mal no obstaculiza lo bueno por un utópico afán de lo mejor; la que reconoce en la educación su contenido personal y social, pero también su trascendencia religiosa. El *espíritu educativo en la legislación sobre enseñanza* es el que, reconociendo la naturaleza específica del hecho educativo y sus elementos, características y consecuencias, respeta y favorece la comunicación íntima y el libre encuentro personal que la educación supone para mayor bien y para mayor verdad" (2).

Una colaboración sobre la enseñanza de la lectura publicada en la revista "Perspectivas Pedagógicas" subraya este hecho importante: *los métodos de enseñanza de lectura* van encaminados casi siempre a resolver con éxito *la fase de iniciación*; pero, apenas se ha llegado a vencer esta fase de lectura vacilante, parece que lo demás es coser y cantar; que ya no quedan problemas por resolver. Dice el autor: "Y presenciamos entonces *lecciones de lectura* en las que cada niño *lee* realmente 15 ó 20 líneas, y luego *oye* —si es que oye— cómo leen los otros, que no es lo mismo. En instituciones docentes, por otra parte solventes, en las que hacia los diez años el libro escolar de lectura desaparece, sin que aparezca tampoco el libro de lectura libre, y cuando preguntamos por la razón, se nos dice que ya leen cuando estudian en su enciclopedia o en su epitome". Si a estos hechos se añaden otros que entorpecen y son un peligro contra la enseñanza de la lectura, parece conveniente preocuparnos por perfeccionar su enseñanza. En los párrafos siguientes el autor ofrece algunas soluciones para mejorar esta

enseñanza de la lectura, tomando como principal sujeto de estudio, no ya al individuo que no sabe leer, sino al que llama *lector deficiente*, el cual puede no saber leer bien, tanto por su *lentitud* como por su *incapacidad* de comprensión. Detalla después los más modernos métodos para sacar de su penosa situación al que en algún caso se ha llamado *analfabeto por desuso* (3).

En una nota incluida en la revista "Educadores" se sostiene la teoría de que *las disciplinas pedagógicas* deben ser el eje constitutivo de los conocimientos y actuaciones en la formación del personal docente primario. Al mismo tiempo que demuestra la falta de eficacia real que esta tesis encuentra en las Escuelas del Magisterio en España, delata este hecho: el actual plan de estudios del Magisterio no refleja en sus epígrafes y contenidos la situación actual de las ciencias de la educación, y no existe la posibilidad de poder explicar al alumnado todos los puntos doctrinales de las disciplinas pedagógicas actuales. Finalmente, el autor expone la doble misión que la cátedra de pedagogía debe tener en las Escuelas del Magisterio: desplegar una labor informativa y otra formativa a través de los siguientes métodos: 1.º *LA LECCIÓN*, que consistirá en: a) captación de la atención e interés del alumno por medio de ilustraciones verbales, gráficas o medios audiovisuales de enseñanza; b) exposición de los puntos básicos doctrinales; c) preguntas exploratorias, aclaratorias y de examen; d) diálogo; e) síntesis por parte del profesor en torno al tema expuesto; g) ejercicios de aplicación. En segundo lugar viene la actuación del alumno, que deberá durante el curso realizar ante sus compañeros recitaciones de lección, exposición de puntos doctrinales pedagógicos, conferencias y lecciones prácticas. El tercer aspecto será el conocimiento de los alumnos, que es factor decisivo para lograr el mejor fruto en su formación. Para ello será necesaria la ficha psicopedagógica del alumno, el control de la asistencia, la observación de la conducta de los alumnos, entrevistas, técnicas de exploración de la personalidad (tests proyectivos), viajes, excursiones y visitas de carácter cultural. Por último, habrá la cuestión de los exámenes, que serán de tipo tradicional (orales y escritos) y de tipo experimental (tests destructivos y pruebas objetivas) (4).

El periódico "Pueblo" publica las condiciones y ventajas en que los españoles pueden regalar una escuela al Estado. El Decreto que formuló esta posibilidad ha tenido una especial acogida por doble motivo: "Para muchas personas que deseaban participar en la tarea cultural española, por la posibilidad de ejecutar una verdadera obra de gran trascendencia. Y para otras muchas personas, porque, al propio tiempo que realizan esa magnífica obra de colaboración docente, crean un verdadero patrimonio para sus hijos o allegados, toda vez que si son maestros, pueden designarles para ocupar el puesto de maestro en la escuela que construya, con derecho a ocupar la vivienda. Si muchos hombres construyen para sus hijos un consultorio, un laboratorio, un bufete o una farmacia, porque son abogados, médicos o farmacéuticos, ¿por qué no construir para nuestros hijos, si son maestros, una escuela en el pueblo o lugar donde deseen residir? Esta colaboración de la iniciativa particular está justamente reclamada por un Estado que lleva invertidos muchos desvelos en *la lucha contra el analfabetismo*, pues del 23 por 100 de analfabetos en 1940, España ha pasado al 9 por 100 actual, y con la cooperación de los organismos provinciales el plan quinquenal aprobado por las Cortes en 1956, para construcciones escolares marcha a un ritmo creciente y seguro, pues de las 25.000 escuelas que abarca el plan, la mitad han sido construídas. Pero, no obstante, España crece todos los días, y al aumentar su población aumenta también la necesidad de crear nuevas escuelas, muchas más que aquellas a las que puede subvenir el Estado" (5).

(3) Pablo Martínez de Salinas: *Notas sobre la lectura*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Barcelona, primer semestre, 1960.)

(4) Juan Manuel Moreno: *Las disciplinas pedagógicas en las Escuelas del Magisterio*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre, 1960.)

(5) C. M.: *Ventajas para los españoles que puedan regalar una escuela*, en "Pueblo". (Madrid, 26-10-1960.)

(1) Concepción Sainz-Amor: *Empatía y educación: El acto educativo*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Barcelona, primer semestre, 1960.)

(2) Andrés Sopena: *El espíritu educativo en la organización escolar*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre, 1960.)

En vista de que el gravísimo problema de la reducción del *analfabetismo total* parece que lleva buenos derroteros en nuestro país, han surgido estos días al comentario humorístico de varios periódicos las consecuencias de la desaparición a medias del *analfabeto absoluto*, que muchas veces queda convertido en un simple *semianalfabeto*, es decir, en un hombre que sabe leer con mayor o menor dificultad los signos ortográficos de las palabras, pero que no sabe lo que quiere leer ni puede comprender bien lo que lee. Así Mingote en "A B C" ha insistido con sus chistes en la tragicómica situación de esos paletos de nuestra Celtiberia que ante la lectura de la sección deportiva de un periódico con noticias desconsoladoras sobre la actuación del equipo preferido, exclaman, indignados: "Y para esto he dejado yo de ser analfabeto".

En "Pueblo", el gran humorista Tono también aborda el grave problema del semianalfabetismo con estas palabras: "Parece ser que ya casi todo el mundo sabe leer. Ahora sólo falta convencerles de que lean" (6).

PROTECCION ESCOLAR

Eugenia Serrano comenta con su fina observación el problema del *complejo* que crea en el niño becario de un colegio privado de segunda enseñanza el ser *gratuito*. La autora piensa que: "Mientras se necesiten plazas gratuitas en los centros de enseñanza particular (la solución más feliz sería la escuela primaria única y la enseñanza gratuita) será un disparate que éstas se sepan. Y cuanto más elegante el colegio, será peor para el niño. Las listas deben ser secretas y revisables, eso sí, por el S. E. U. y autoridades escolares. Pero a nadie, y al niño menos, le gusta que le conozcan como objeto de caridad o de justicia social. Es un alma muy elemental para poder despreciar tan tempranamente la riqueza. En las universidades es distinto, dado que las becas se dan, como es lógico, a los superdotados. Se premia la inteligencia. Mientras el becerro de oro relumbra tentadoramente para los mayores, no exijamos a los chiquillos un alma ascética y que ostente entre sus compañeros este adjetivo poco agradable en el jardín del colegio: "gratuito" (7).

En una dirección muy similar, y en el mismo periódico, Antonio Aparisi insiste sobre este tema de "los gratuitos": "¿Pero es que tan difícil sería —se pregunta— diluir esos gratuitos entre todo el conjunto de escolares y pensar que la cultura es la misma, que la educación puede ser semejante, que los juegos pueden ser idénticos, que las prácticas religiosas similares, que en el proceso educacional se ganaría en alcance y que en los muchachos se despertaría un sentido de solidaridad de hondas repercusiones en la misma sociedad?" "Nos duele ver—se lamenta—esas diferencias, y si lo que las justifica es la misma postura egoísta de la sociedad, rompamos con esa sociedad injusta y tengamos la valentía de afrontar el problema de cara. Pensemos que esos muchachos —los gratuitos— no nos perdonarán en la vida el hecho de no haberles aceptado en una comunidad tan abierta a la comprensión como esa comunidad infantil, en la que no puede haber recelo, en la que los problemas son idénticos..., que no olvidarán el que una sociedad injusta, sin más razones que el tener o no tener dinero les apartó de su lado, dándoles, como si fuera una limosna, unas migajas de cultura o una remota posibilidad de ser más dignos ciudadanos" (8).

Entre el diario "Ya" y el periódico "Pueblo" se han cruzado una serie de comentarios relacionados también con este problema de las becas y las plazas gratuitas. En un primer artículo, "Pueblo" reclamaba para todos los escolares con deseo de acceder a la enseñanza priva-

da igualdad de *oportunidades* en la concesión de becas. La postura de "Ya" es la de distinguir entre la adjudicación de becas con *créditos públicos* y la concesión de plazas de alumnos gratuitos externos con *cargo a los propios recursos de los centros no estatales*. Después de una serie de puntualizaciones sobre la cuestión, el diario "Pueblo" termina así la cuestión: "En cualquier caso, el no limitar su libertad de selección más que por condiciones tan subjetivas como que el solicitante *lo necesite* y *lo merezca*, se presta a decisiones que vulneran el espíritu de la ley. Creemos que se nos aceptará sin necesidad de presentar ejemplos, que existen alumnos gratuitos en colegios privados cuya necesidad y *merecimientos* son poco convincentes. Y si se duda de nuestras afirmaciones, podría tomarse la medida adoptada por los centros oficiales de publicar las listas de beneficiarios y dar oportunidad de recurrir a los solicitantes rechazados que se consideren con más derecho" (9).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor Muñoz Cortés comenta la encuesta realizada por los "Cahiers Pédagogiques", del Ministerio de Educación Nacional francés sobre el papel y la naturaleza comparados de la enseñanza técnica y la enseñanza secundaria en general. La mayoría de los que han contestado insiste en mostrar cómo no se puede hablar de una oposición entre enseñanza técnica y enseñanza cultural. Así, por ejemplo, una de las contestaciones dice: "El valor cultural de la resistencia de los materiales es comparable al de los textos; el rigor de la ejecución, al de la traducción; la inteligencia de una situación técnica, a la de una página literaria; la búsqueda de la calidad de la realización, a la de la estética en el estilo. Al lado de una pedagogía del texto hay una pedagogía del gesto". Al profesor Muñoz Cortés le parece interesante traer aquí la opinión del Padre Russo, eminente especialista de la teoría de la información, que piensa que se ha restringido demasiado el concepto de cultura a la formación intelectual e incluso al único aspecto racional y positivo de esta formación. "La importancia para la cultura de la información de las facultades intuitivas, de la sensibilidad y, sobre todo, del sentido de las realidades psicológicas, no está bastante marcado" (10).

José María Lorente hace unas notas marginales sobre *el deporte universitario*. Comienza por subrayar la importancia que tiene el "plan revolucionario" que Francia va a poner en vigor para elevar su nivel deportivo y que en dos o tres puntos afecta de modo directo a la esfera universitaria, como clara demostración del interés que la formación física y el deporte tiene en el campo de los estudiantes. También en España se acaba de trazar un nuevo *Plan de educación física en la Universidad española*. El Ministerio de Educación Nacional ha refrendado la madrugadora actitud del SEU de lanzarse abiertamente a la empresa de poner al día cuanto se relaciona con la formación integral de los universitarios españoles. "Verdad es —dice José María Lorente— que los frutos no llegan con la urgencia que todos quisieran; pero no es menos cierto que se ha dado un paso gigante en el deporte en general, y de un modo especial en el deporte universitario. Lo que sucede es que ha faltado ese factor publicitario que tan magníficamente saben mover fuera. Y por eso de vez en cuando pueden surgir sorpresas gratas, como esta de comparar lo que de original tiene el *Plan revolucionario del deporte francés*, en su esfera universitaria, y la realidad de ese plan de enseñanza física en la Universidad que el SEU ha puesto en marcha" (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(6) Tono: *Analfabetismo*, en "Pueblo". (Madrid, 27 de octubre de 1960.)

(7) Eugenia Serrano: *Complejos de gratuitos*, en "Pueblo". (Madrid, 17-10-1960.)

(8) Antonio Aparisi: *Los "gratuitos"*, en "Pueblo". (Madrid, 4-11-1960.)

(9) *Becas y plazas gratuitas y Plazas gratuitas*, en "Pueblo". (Madrid, 9-9-1960 y 29-9-1960.)

(10) Manuel Muñoz Cortés: *Los papeles*, en "Arriba". (Madrid, 13-11-1960.)

(11) José María Lorente: *Deporte universitario*, en "Arriba". (Madrid, 30-10-1960.)

reseña de libros

NANCY LARRICK: *A Parent's Guide to Children's Reading*. ("Guía para padres sobre lectura para niños"). Cardinal Edition. Nueva York, 1958, 258 páginas.

Se trata de uno de los libros más útiles que, sobre la materia, se han publicado en los últimos años en los Estados Unidos. La autora revela no sólo cabal conocimiento del tema, sino también un sentido didáctico que orienta y precisa el criterio de sus consejos. La literatura para niños en este país se ha desarrollado en los últimos años debido a dos causas: una, condicionada a un propósito educativo, y otra, a la inmensa riqueza nacional. Los maestros modernos han advertido la necesidad de proporcionar a los niños medios adecuados de lectura para estimular, no sólo su fantasía, sino también para iniciarlos en el conocimiento de las ciencias, de la historia y del arte. Los editores han visto —dado el alto nivel económico del país— un rico filón de ganancias en la edición, casi siempre lujosa, de libros infantiles. Aunadas estas dos causas, se ha conseguido una producción inmensa que es posible distribuir hasta en los rincones más apartados del campo.

Pero la elaboración de libros para niños —salvo unos pocos, los tradicionales y algunos de origen inglés— son redactados más bien por maestros o expertos, hábiles en el arte de escribir. Pocos son los libros redactados por escritores profesionales y de prestigio. Esta circunstancia no resta mérito a tan alta producción, pero sí deja un sello de expresión "standard" en el estilo que se emplea.

La autora no hace crítica a este respecto. No es su propósito. Ella se reduce a dar consejos a maestros y padres de familia, para que les sea más fácil la selección de los libros que deben proporcionar a los niños. El mero examen de los temas que con tanta claridad desarrolla en su trabajo, permite advertir que no se le escapan ni los pormenores que pudieran contribuir en beneficio de sus tesis. He aquí algunos: los libros adecuados según la edad de los niños; criterio sobre los debatidos cuadernos de *comics*; libros de poesía, manera de construir una biblioteca casera infantil; lista básica de libros infantiles; revistas infantiles; importancia de las asociaciones fundadas para ayudar a los padres, a los maestros y a los niños en la selección de libros.

Pero la autora discute con sumo cuidado algunos puntos de técnica de la lectura, en los años primeros, con lo cual fija una norma didáctica. Analiza los siguientes puntos: el valor fonético en la lectura; el problema del deletreo en inglés; la lectura en voz alta; la iniciación de la lectura (por letras, por sílabas o por frases); lo fantástico y lo imaginativo como expresión natural del niño; los intereses naturales y artificiales del niño; la deformación del gusto y su orientación.

En resumen, se trata de un libro ejemplar digno de ser consultado con provecho, pues la autora aquilata, con conocimiento y razón, cada uno de los puntos que estudia y analiza.

GESUALDO NOSENGO: *La educación moral del joven*. Traducción española por Millán Arroyo, S. I. Biblioteca de Filosofía y Pedagogía. Madrid, 1960. 292 págs.

Nuestro mundo, que desdeña los impulsos del espíritu, sufre una gran crisis de valores morales. Pero esta pérdida de la conciencia obedece a una disolución previa del concepto de ley moral. Porque el sentido de lo bueno no se rompe sólo por el asalto de la pasión, sino también por una formación defectuosa. Urge, pues, educar íntegramente al individuo en una moral concebida, no como norma negativa de represión, sino como rampa de lanzamiento hacia las más apartadas alturas del ideal.

Este es el fin propuesto y alcanzado por el autor gracias a su bien meditado sistema. Comienza proponiéndose una "hipótesis de trabajo" o plan de acción. Nada olvida su preparación metódica y jerarquizada. Primero, los principios generales de pedagogía; elementos que deberán informar siempre toda estructura educacional. Pero estos principios son los cauces vacíos de la función pedagógica. Requieren ser llenados con la materia educativa, que exigirá en cada caso un detenido examen. En el presente, la naturaleza de la disciplina —la moral— es vidriosa, compleja, difícil. El autor se ha detenido en su estudio, pulsando y matizando uno a uno todos sus ingredientes.

Hay otro factor importante en la correcta preparación de la hipótesis de trabajo: los destinatarios de la educación moral. El momento óptimo para informar al educando en los principios de lo bueno, es la juventud. La persona ha adquirido para entonces conciencia de sus actos, desea asumir responsabilidades, se dispone a decidir sobre su vida.

Pero también esta situación transitoria hace de los jóvenes materia de muy difícil manejo. Por ello, el autor los estudia en sí —psicología evolutiva, conciencia moral del adolescente, etc.—, y en su toma de contacto con la acción educativa moral, para deducir los medios más aconsejables.

Sobre todos estos materiales se construye la hipótesis de trabajo. Su enunciado cristaliza en veinte reglas, convenientemente explicadas y estudiadas. La primera aplicación práctica de la orientación didáctica en ellas contenida la dirige el autor al planteamiento de lo que llama "programa de enseñanza". Comprende su formulación, la exposición de los principios generales de moral y la de cada uno de los preceptos del Decálogo, informados todos ellos por las premisas pedagógicas elaboradas en la hipótesis de trabajo. Un completo esquema.

No ha querido el autor limitarse a la exposición teórica de un proyecto más o menos viable. Acertadamente incluye una abundante colección de opiniones juveniles sobre los resultados del mismo. De su comentario ordenado saca conclusiones de sumo interés.

Obra densa, medida, pensada. Estructura pedagógica en la que nada se dejó al azar. Cada paso se apoya en el anterior y fundamenta el siguiente. Aportación importante en la

educación moral de la juventud y, con ella, de la sociedad.

La enseñanza primaria en Asia. *Bibliografía selecta*. "Revista Analítica de Educación", vol. XII, núm. 3. París, 1960. 16 págs.

La Unesco ha publicado un estudio sobre la situación de la enseñanza en Asia, de cuyo trabajo reseñamos las ideas principales del mismo. Este informe comprende un análisis de la información disponible, visitas a los países realizadas por cuatro especialistas en educación, y una reunión celebrada posteriormente por estos especialistas para redactar el informe. El documento resultante de estas investigaciones se sometió últimamente con la aprobación de las autoridades docentes de los países interesados, reunidas en Karachi.

Los Estados asiáticos en que se hizo el estudio son los siguientes: Afganistán, Birmania, Camboya, Ceilán, Filipinas, India, Indonesia, Irán, Laos, Federación Malaya, Nepal, Pakistán, República de Corea, Tailandia y Vietnam.

Escasa duración de la enseñanza primaria. — La duración de los estudios primarios varía de un mínimo de cuatro años a un máximo de siete, tendiéndose actualmente a adoptar como regla general un período de enseñanza elemental de cinco años. Planteadas así las cosas, cabe preguntarse hasta qué punto se puede esperar una formación duradera en materia de ciudadanía o de desarrollo general de la personalidad en cuatro, cinco o seis años de estudios. Como consecuencia de este problema, planteado por la escasa duración de la enseñanza elemental, se ha propuesto en muchos países dividir ésta en dos períodos, el primero de los cuales tendría una duración de cinco años como mínimo, y se dedicaría principalmente a los conocimientos básicos, y un segundo período de tres años de duración, en el que la enseñanza tuviese un carácter más concreto.

Falsa obligatoriedad de la enseñanza. — Todos los países de Asia, sin excepción, aceptan el principio de la Enseñanza Primaria universal y obligatoria; sin embargo, la desproporción existente entre población infantil y escuelas plantea el problema de hasta qué punto se ha hecho en realidad obligatoria la Enseñanza Primaria. Más bien se podría asegurar que actualmente los Gobiernos no desean esta obligatoriedad, ya que son ellos mismos los que tienen la imposibilidad de poner en vigor las leyes dictadas.

Poblaciones nómadas. — Entre los principales problemas que tiene que resolver la obligatoriedad supuesta de la Enseñanza Primaria en Asia, quizá el más principal sea el planteado por la dispersión de la población rural, siendo, en este aspecto, el problema más importante el de Nepal, donde de 28.000 centros de población hay aproximadamente 24.000 con menos de 500 habitantes. La mitad aproximadamente de los centros rurales de la India tienen menos de 200 habitantes, e igual problema tienen planteado otros Estados. Al mismo tiempo existen las dificultades causadas por las poblaciones tribales, algunas nómadas, y que constituyen indudablemente un obstáculo social para la enseñanza. Todas estas dificultades se incrementan con las de-

rivadas de los medios inadecuados de transporte y comunicación y las inherentes a las condiciones climáticas. Las zonas en que existen enfermedades endémicas constituyen un problema especial por las dificultades para dotarlas de personal docente.

Formación del personal docente.—Se tiende a exigir actualmente que los maestros hayan cursado, aparte de los estudios secundarios, dos años más, que podríamos llamar de especialización, o sea un total de doce años de estudios.

Existe, además, en cuanto a la formación de personal capacitado para la enseñanza, el problema económico, basado en la escasa retribución que éste percibe por su labor. La resolución de este problema es bastante complicada, debido a la situación deficitaria por la que atraviesa la economía de muchos de estos países. Como consecuencia de esto, cada vez es menor el número de estudiantes que piensan dedicarse a la enseñanza, ya que otras profesiones les ofrecen suficiente atractivo y remuneración, y únicamente aquellos que no desean o no pueden continuar unos estudios superiores se dedican al Magisterio.

La solución del problema planteado por la escasez de maestros y su escasa preparación debería ser resuelto mediante un incremento de sus haberes; esto tiene dificultades por la deficiente economía de los Gobiernos, que, por otra parte, parecen no considerar la enorme importancia que el

maestro tiene en un progresivo desarrollo educacional.

Centralización.—En términos generales, se puede afirmar que la administración de la enseñanza tiende a centralizarse en la mayoría de los Estados asiáticos. A los primeros ensayos que se hicieron hace tiempo para una descentralización, principalmente en lo referente a escuelas primarias, ha sucedido últimamente la tendencia hacia un control estatal más directo. Esto es debido principalmente a la falta de recursos de los Municipios, que entorpecía la progresiva ampliación de la enseñanza. En vista de ello, los Gobiernos han recabado para sí la mayoría de las responsabilidades, preocupándose directamente de los problemas educacionales de tipo comarcal, y relegando al Municipio a un segundo término.

En lo referente a la inspección escolar, el problema se centra, no en la escasez de inspectores, sino en el de su formación.

Presupuestos variables.—Es indudable la necesidad de la instrucción elemental en Asia; pero, en último término, nos encontramos con que la implantación de la obligatoriedad depende de las siguientes consideraciones de tipo económico: importancia del presupuesto nacional, proporción del presupuesto destinado a enseñanza y parte destinada a la elemental. Actualmente es difícil fijar un término medio del presupuesto dedicado en estos países a la enseñanza, ya que varía desde un 6 por 100 al 40 por 100.

Los más elevados no destinan, por lo general, una parte proporcional a la Enseñanza Primaria, sino que se suele invertir la mayor parte en la Enseñanza Superior o Secundaria.

Resumen.—Puede decirse que a pesar de la magnitud de los problemas escolares es sensible el esfuerzo de todos los países para dar la enseñanza primaria completa a todos los niños. En el espacio de nueve años que representa el período mencionado, Birmania multiplicó los efectivos de la primaria por el coeficiente 4, Corea por 2, India por 0,40, Malaya por 2, y que en los porcentajes, respecto a la población en edad escolar, Tailandia logró incorporar a las aulas al 95 por 100 de sus niños; Corea, a la totalidad; Ceilán, al 96,4; Filipinas, al 85,5, encontrándose también cifras mucho más bajas, pues el Afganistán sólo logró la escolarización efectiva del 11,8 por 100 de sus niños.

La dispersión de la población rural, las dificultades económicas contribuyen notoriamente a acrecentar la importancia del problema, pero aumentó el número de centros dedicados a la formación del magisterio, las sumas dedicadas a la adquisición de material y equipo y el intento de acomodar la vida escolar a las exigencias del desenvolvimiento de las comunidades. Del presupuesto, los países de Asia dedican atenciones educativas entre el 6, el 7 y hasta el 40 por 100, con diferencias notables, según sea la importancia concedida a la enseñanza.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

PREMIOS ESCOLARES "SAN FRANCISCO DE ASÍS". LIGA PARA LA PROTECCIÓN DE ANIMALES Y PLANTAS DE BARCELONA

La Liga para la Protección de Animales y Plantas, de Barcelona, bajo el Patronato de la Federación Española de Sociedades Protectoras de Animales y Plantas, convoca a los premios anuales "San Francisco de Asís", para las Escuelas de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media, en las condiciones siguientes:

1.º Un premio de 4.000 pesetas para Escuelas de Enseñanza Primaria y un premio de 6.000 pesetas para Escuelas de Segunda Enseñanza, que serán discernidos el día 4 de octubre, fiesta de San Francisco de Asís.

2.º Los premios se repartirán en partes iguales, entre el alumno ganador y el maestro correspondiente. Los alumnos desarrollarán mensualmente un tema asignado por el maestro, quien seleccionará cada mes el mejor. Antes del 1 de julio deberá remitir a la Liga para la Protección de Animales y Plantas, en Barcelona, calle del Vidrio, 10, los nueve traba-

jos mejores del año, con la rúbrica "Aspirante al premio San Francisco de Asís".

3.º Los premios serán divisibles entre el maestro y un solo alumno, y no podrán declararse desiertos en ningún caso.

4.º Condición necesaria de los temas es el espíritu de amor, protección o respeto a los animales.

5.º Los temas deberán remitirse en original manuscrito, en hojas de tamaño folio.

NUEVO CATALOGO DE BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACION Y ENSEÑANZA DE LA BIBLIOTECA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Redactado por el director de la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional, don Luis de la Cudra, la Secretaría General Técnica ha editado un nuevo tomo del Catálogo de la Sección de Educación y Enseñanza.

Este tercer tomo del Catálogo de materias de la Sección de Educación

y Enseñanza corresponde a las últimas adquisiciones de libros efectuadas en la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional. Presenta la modalidad, con respecto a los anteriores catálogos, que incluye la recensión del contenido de las obras, tal como figuran en los ficheros existentes en la Biblioteca, excluyendo, sin embargo, cuando se trata de simples traducciones del inglés, francés o italiano, por considerarlas aquí innecesarias.

Los datos bibliográficos en este Catálogo son más completos que en los anteriores, con objeto de dar a conocer la extensión de su contenido.

En cuanto a la clasificación de materias, se ha seguido la misma norma que en los tomos precedentes, basada en la división de grupos de los diversos grados de enseñanza y la sistemática establecida por el "Bureau International d'Education".

Complementa el Catálogo un índice alfabético de autores, entidades y títulos de las obras anónimas, además del índice de materias.

Durante los años 1959 y 1960 la Biblioteca se ha incrementado, asimismo, con cerca de mil obras referentes a otras materias distintas de la especialidad educativa, objeto de este Catálogo.

También se ha aumentado considerablemente el fichero de artículos de revistas referentes a educación, con lo que se aumenta constantemente la información en materia pedagógica.

Por último, no es superfluo recordar a nuestros lectores que la Biblioteca del MEN. tiende a especializar-

se en obras de didáctica, principalmente cuanto se refiere a la organización y funcionamiento de la enseñanza en todas sus manifestaciones y grados, para cuyo objeto tiene establecido intercambio de publicaciones con entidades nacionales y extranjeras. Cuantos deseen establecer intercambio de libros y revistas de la expresada materia, podrán dirigirse al director de la Biblioteca del MEN., calle de Alcalá, 34, Madrid.

EL NUEVO PLAN DE EDUCACION FISICA

El plan que se aplicará desde este curso y que ha sido propuesto por el SEU, y aprobado por el MEN, es el siguiente:

1.º Las clases tendrán una orientación deportiva, considerando que el joven llega a la Universidad en una edad en la que su formación física debe estar, si no ya concluida, sí, al menos, suficientemente desarrollada.

2.º De acuerdo con sus necesidades y condiciones de vida universitaria, cada Distrito establecerá con carácter obligatorio un horario fijo de educación física, por espacio de una hora y media cada día. Será obligatoria una asistencia semanal, a elección del alumno, durante el curso (octubre-abril), y el resto, voluntaria. Dentro del horario normal de cada centro docente deberá respetarse el tiempo dedicado a una de estas sesiones.

Durante este tiempo, y en la hora fijada, los profesores y entrenadores especialistas capacitarán a los alumnos a través de unas prácticas que, sin olvidar su carácter eminentemente formativo, les sirvan a la vez de distracción. También montarán sesiones teóricas, en forma de charlas, sobre los conocimientos generales en que se fundamenta la educación física; les encauzarán hacia su práctica, participando en tornos intercurros, y les inculcarán la necesidad de practicar la gimnasia de aplicación y ejercicios predeportivos.

3.º Quedarán establecidas las prácticas y competiciones de las actividades consideradas pedagógicamente como fundamentales, y que son las siguientes: atletismo, baloncesto, balonmano a siete, balonvolea, gimnasia deportiva, natación y rugby, para los alumnos de la rama masculina, y baloncesto, balonmano a siete, balonvolea, gimnasia y pruebas de aptitud, para la rama femenina.

4.º El profesor masculino, en cada Distrito Universitario, constará de un profesor-jefe del Servicio de Educación Física, profesores y entrenadores especialistas. El jefe del Servicio de Educación Física distribuirá su plantilla por un sistema de rotación, de forma que a las horas señaladas estén en las instalaciones deportivas el número preciso de profesores y entrenadores, a fin de permitir al alumno una mayor facilidad en la práctica deportiva. El jefe del Servicio designará en cada caso el profesor o profesores que estime precisos para que la función coordinadora que exige este sistema quede cubierta a satisfacción de los Distritos Universitarios. En cuanto al profesorado femenino, se distribuirá por la Sección Femenina de un modo análogo en cuanto a especialidades se refiere.

5.º Para el desarrollo eficaz de este programa complementado con el plan deportivo del SEU., se fija la siguiente división del alumnado:

a) Alumnos con actividad deportiva reconocida por el SEU, o la Sección Femenina, bien porque participe de manera formal en sus competiciones de centro, Distrito, nacionales o internacionales, bien porque lo haga, asimismo, a través de alguna Federación provincial, regional o nacional. Estos alumnos quedarán dispensados de asistir a las prácticas obligatorias de educación física, concediéndoseles la suficiencia en esta disciplina.

b) Alumnos sin actividad deportiva, que deberán asistir a las prácticas obligatorias para alcanzar la suficiencia.

c) Alumnos exentos de prácticas de educación física, que deberán asistir a las clases teóricas, obteniendo así la suficiencia.

Los alumnos que obtengan la suficiencia y deseen calificación, podrán optar a la misma mediante una prueba final.

La Inspección Nacional de Educación Física Universitaria se ocupará de la ejecución de este programa de enseñanza, en estrecho contacto con el Departamento Nacional de Educación Física y Deportes del SEU.

MEJORAS EN LA ESCUELA DE INGENIEROS AGRONOMOS DE MADRID

El Ministro de Educación visitó las obras de ampliación y las nuevas instalaciones de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, de Madrid.

Entre las nuevas instalaciones destacan los amplios y modernos laboratorios de clases prácticas, dotados de excelente material científico.

Esta Escuela Técnica Superior ha experimentado una transformación total. Sus antiguos cuerpos, que en número de dos resultaban insuficientes para el número de alumnos que acuden a este Centro y que no permitían disponer de los necesarios laboratorios, han sido convertidos en cinco, en los que ya es más fácil tener aulas suficientes, laboratorios modernos y de gran capacidad y los indispensables servicios de una Escuela de esta naturaleza, que, además, viene acogiendo no sólo a los estudiantes de Ingeniería, sino también a los del Peritaje Agrícola en tanto se construya la nueva Escuela de Peritos, cuyas obras comenzarán el mes próximo y que quedará terminada en 1961.

Una idea de la importancia de estas obras realizadas puede darse por las inversiones hechas o previstas hasta el final del presente año. Estas obras, hasta el 31 de diciembre de 1960 suponen 27 millones de pesetas, y se hallan aprobados y previstos para finales de 1961 otros 25 millones.

El total de adquisiciones hasta 31 de diciembre del año actual se eleva a seis millones y el material de laboratorios a 23.500.000 pesetas, lo que hace un total, entre obras y adquisiciones, de 82 millones de pesetas.

Después del recorrido se expuso también el plan completo de dotación de la Escuela, el cual incluye la construcción de un pabellón de motocultivo, cuyo proyecto, terminado, está ya en tramitación, y un edificio independiente de industrias

agrícolas, con numerosas plantas piloto, actualmente en estudio, así como el acondicionamiento de los terrenos de cultivo anejos a la Escuela, para prácticas.

BECAS "MARCH" PARA ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

El Consejo de Patronato de la Fundación "Juan March" ha aprobado la convocatoria de becas de estudios en el extranjero para el año 1960. Dichas becas serán adjudicadas a los españoles que, reuniendo las condiciones adecuadas, deseen realizar fuera de España un trabajo, estudio o investigación de relevante interés, relativo a alguna de las siguientes ramas: Estudios Técnicos e Industriales, Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas; Ciencias Naturales y sus aplicaciones, Ciencias Médicas, Ciencias Jurídicas, Sociales y Económicas; Ciencias Sagradas, Filosóficas e Históricas; Literatura; Bellas Artes.

Se asigna para nutrir esta convocatoria de becas la cifra máxima de 200.000 dólares. La fijación del número de becas, así como la dotación de cada una, incumben a los respectivos Jurados seleccionadores. Cada beca estará dotada con una cantidad mensual no inferior a 120 dólares ni superior a 300 dólares.

Con independencia del estipendio anteriormente señalado, la Fundación abonará los gastos de ida y regreso del becario al centro de trabajo.

En la convocatoria se especifican también las condiciones que han de concurrir en los becarios que hayan de optar a los distintos grupos. Asimismo se señalan las obligaciones de dichos becarios, la creación de los Jurados y las facultades de éstos.

SUBVENCIONES A ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA PRIVADA

Por OM. de 24 de septiembre último, que publica el BOE. de 20 de octubre, se conceden subvenciones a Escuelas Primarias privadas por un importe de 16.344.245 pesetas. Comprende a centros privados de todas las provincias de España, y ocupa más de cincuenta páginas del mencionado periódico oficial. Estas subvenciones, según se dispone, serán libradas en firme y en la forma reglamentaria, a nombre de los respectivos pagadores provinciales del Ministerio de Educación Nacional, con cargo al crédito consignado en presupuestos antes mencionados.

Por ningún otro motivo, dice también esta Orden, se hará efectivo el importe de la ayuda económica si por los beneficiarios no se exhibe ante el pagador respectivo un certificado que expedirá el servicio correspondiente del Departamento, por el que se acredita el normal funcionamiento de la Escuela durante el actual curso académico, especificándose el importe de la subvención concedida.

NUEVAS NORMAS SOBRE UTILIZACION DE EDIFICIOS ESCOLARES

En virtud de OM. de 22-8-1960 (BOE de 2-9-1960):

1.º Los edificios destinados a vi-

vendas para el Magisterio nacional en una localidad, o que con tal fin hubieran sido ofrecidos por los Ayuntamientos, no podrán ser utilizados como locales para escuelas de nueva creación o para trasladar las ya creadas o en funcionamiento, salvo por OM. acreditada en expediente, la necesidad del caso, se autorice expresamente.

2.º Cualquiera actuación en contra de lo ordenado en el número anterior será nula a todos los efectos, sin perjuicio de las responsabilidades a que haya lugar, especialmente las que afecten a cuantos intervinieron en el expediente de transformación o creación de la escuela.

3.º Cuando los Ayuntamientos o las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares consideren necesaria la instalación de escuelas nacionales en edificios o locales que anteriormente se utilizaron o fueron destinados para vivienda de los Maestros nacionales, sean o no precisas obras de adaptación, habrán de incoar el expediente a que se refiere el número primero de esta Orden, con intervención de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, que informará, atendiendo los datos que adquiriera en la visita que expresamente haya girado a la localidad correspondiente, sobre la procedencia de la medida, habida cuenta, además de las necesidades escolares, de la existencia de viviendas en número suficiente para los Maestros de la localidad.

4.º En todo expediente de creación o traslado de escuelas se hará constar expresamente por la Inspección que el edificio que ha de albergarla no ha sido vivienda de Maestro ni ha estado destinado a tal fin, o, en caso contrario, se mencionará la OM. que haya autorizado el nuevo destino del local.

5.º Queda derogada la Orden de 26 de julio de 1956 (BOE. de 11 de septiembre).

PLAN DE EXTENSION CULTURAL ORGANIZADO POR EL INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACION

Como en años anteriores, el Instituto Municipal de Educación, en colaboración con la Inspección de Enseñanza Primaria, ha organizado un plan de actividades de Extensión Cultural, dedicadas muy especialmente a los alumnos de los grupos escolares, nacionales y municipales de las zonas populares de la capital.

La obra a realizar tiene como finalidad principal la de dar a conocer "Madrid, capital" —en sus múltiples aspectos— a los pequeños ciudadanos, interesándose en sus problemas y su variedad monumental. Para ello, el Instituto Municipal de Educación ha organizado las siguientes actividades:

Visita a los Museos, con un profesor especializado y llevando a los escolares en autocar, desde su escuela, así como el regreso a su domicilio, Lunes y jueves —mañana y tarde— tienen lugar estas interesantes lecciones.

Edición de un folleto —en colaboración con la Jefatura de Policía del Tráfico y de la Inspección de Primera Enseñanza—, con una serie de problemas infantiles de la circulación, que será repartido en las escuelas para que sirva como guión de clase al Profesorado. Estos guiones ten-

drán una parte práctica con la visita de profesores agentes de Circulación.

El conocimiento artístico, geográfico, histórico, etc., de la capital, así como sus problemas municipales —tal el conocimiento de sus Ordenanzas— será tratado en un programa de Radio-Escuela, que se emitirá todos los sábados, a las ocho de la tarde, con el título de "Madrid de la mano", por Radio Intercontinental, a partir del 5 de noviembre. También por otra audición radioescolar el Instituto lanzará una original revista para los niños a través de La Voz de Madrid, y que con el título de "Cromos" irá presentando, además de unas secciones de aventuras y deportes, a los mejores chicos de la ciudad que se hayan destacado en sus colegios por su trabajo, comportamiento, actuación social, etc. Esta revista se

radiará todos los jueves, a partir del 3 de noviembre, a las siete y cuarto de la tarde.

Todas estas visitas y audiciones de radio darán lugar a interesantes concursos con importantes premios, que dará el Ayuntamiento a los escolares que sigan este curso de Extensión Cultural, y del mismo serán seleccionados para el intercambio que todos los años se hace con el Ayuntamiento de Barcelona en Navidad y Semana Santa.

Los directores de grupos escolares —niños y niñas— que quieran seguir estas actividades —así como la actuación del Cine y Guñol— deberán solicitarlo por escrito del Instituto Municipal de Educación (calle de Alfonso VI, núm. 1), indicando domicilio, teléfono y número de matrícula.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en la construcción de edificios para la enseñanza técnica.—Destino: Instituto Politécnico de Teherán (Irán).—Cometido: El estudio general de los edificios necesarios para los diversos Institutos y servicios comunes del Instituto Politécnico; la realización de los planos y proyectos de dichos edificios; los estudios técnicos previos a la adjudicación de la construcción de estos edificios.—Requisitos: Título de arquitecto y amplia experiencia en la construcción de establecimientos escolares, particularmente destinados a la formación de ingenieros y de técnicos; esta experiencia será preferible que se haya obtenido en un servicio nacional.—Idiomas: Francés e inglés.—Duración: de seis meses a un año.—Sueldo: 8.750 dólares anuales.

Especialista en electrónica.—Destino: Technical College, Kuala Lumpur (Malaya).—Cometido: Misión del especialista será la de dirigir la Sección de Electricidad y explicar las siguientes disciplinas: a) Electrónica. b) Ingeniería de radio. c) Física de ingeniería eléctrica. d) Mediciones eléctricas.—Requisitos: Título en ingeniería eléctrica con experiencia en electrónica.—Idiomas: Inglés.—Duración del contrato: Un año prorrogable.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Experto en radiodifusión pedagógica.—Destino: Ministerio de Educación (Gabinete del Ministro), Marruecos.—Cometido: En su trabajo para la nación, el experto deberá aconsejar al Gobierno en la preparación y realización de emisiones para las masas, de acuerdo con un programa elaborado conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional y la Radio Marroquí. Las emisiones tendrán por objeto promover el desarrollo cívico, cultural y social del pueblo en general y de la población rural en particular. Otros propósitos de los programas serán: En enseñanza primaria, organizar emisiones complementarias para escolares o para niños que no lo son todavía; en la educación extraescolar, inculcar en los analfabetos y

aquellos que saben únicamente leer y escribir el deseo de mejorar su nivel de vida o, al menos, trabajar mejor para mejor producir.—Requisitos: Título universitario que justifique la especialización de este experto en materia de educación, con una competencia profunda y gran experiencia en el campo de las emisiones radiofónicas.—Idiomas: Árabe y francés.—Duración del contrato: Un año, renovable.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en farmacología de plantas medicinales.—Destino: Consejo Pakistán de Investigaciones Científicas e Industriales. Instituto Central de Investigaciones de Drogas, Karachi (Pakistán).—Cometido: El experto deberá continuar el programa de formación e investigación que se refiere principalmente a las investigaciones farmacológicas de los alcaloides y otros componentes psicológicos activos de las plantas medicinales.—Requisitos: Doctor en Medicina y Farmacología. Cinco años como mínimo de investigación postuniversitaria farmacológica, preferentemente en relación con los problemas circulatorios y cardíacos y experiencia en la dirección de la labor investigadora en el campo de la farmacología.—Idiomas: Inglés.—Duración: Cuatro meses, prorrogables.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en enseñanza técnica, director del Instituto Técnico de Puerto España (Trinidad).—Cometido: Este especialista se encargará de la dirección técnica del Instituto, incluyendo programas de estudio y formación de métodos de enseñanza, etc. Recomendará la adquisición del material instructivo, deberá formar personal apto que le sustituya en su día.—Requisitos: Título universitario de enseñanza técnica y profesional.—Idiomas: Inglés.—Duración: Un año prorrogable.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

MOVIMIENTO PEDAGOGICO 1958-59

El Anuario Internacional de Educación, edición XXI, publicado por la Unesco y la Oficina Internacional de

Educación de Ginebra, contiene las monografías suscritas por los Ministerios de 77 países y refleja el movimiento pedagógico correspondiente al curso 1958-1959. Entre otros extremos importantes, el Anuario destaca:

Aumento de los créditos destinados a la educación.—El término medio de aumento de las sumas destinadas a la educación en 1958-1959 fue de 16,12 por 100, proporción nunca superada hasta ahora.

Aumento de la matrícula escolar.—Los efectivos de la enseñanza primaria aumentaron en el mundo entero a razón de 6,56 por 100. La enseñanza secundaria aumentó, en general, en 1959 de 12,09 por 100. En la enseñanza superior el aumento alcanzó la proporción de 11,24 por 100, y la enseñanza profesional, el 9,91 por 100. **Falta de locales e insuficiencia del número de maestros.**—Los esfuerzos realizados para luchar contra la crisis de locales escolares obligan a la mayor parte de los países a sacrificios considerables. También son notorios los esfuerzos continuados para remediar la falta del profesorado. Esta escasez es grave en la enseñanza secundaria, especialmente en los ramos científicos.

TAREAS DE LA XI CONFERENCIA DE LA UNESCO

En París, y a lo largo de todo un mes, se reunirá en Asamblea plenaria la XI Conferencia de la Unesco. Tareas intensas de trabajo en lo que respecta a sus cinco Secciones de Educación, Ciencias Exactas y Naturales, de Ciencias Sociales, de Actividades Culturales y de Información, ya que ni siquiera los sábados por la tarde van a suspenderse los trabajos en Comisiones y Plenos.

Tales son los proyectos mayores o temas de largo alcance a que va a dedicar de modo principal sus estudios esta Asamblea, en la cual nuestro país estará presente por medio de las personalidades culturales acreditadas cerca de aquélla, y en la que figura como presidente el Ministro de Educación y como vicepresidente el señor Jordana de Pozas, siendo delegados de aquélla los señores Ruiz Morales, Tena Artigas (Joaquín), Muñoz Alonso, Díaz y de Isasi, Pérez Villanueva, García Noblejas, Ferrer Sagreras, Fraga Iribarne, Fernández Quintanilla y José Antonio Maravall, jefe de la Oficina de la Unesco en el Ministerio de Educación Nacional.

Educación primaria.—Dentro de la Sección de Educación, uno de los grandes debates dentro del cual nuestro país tiene una amplia aportación, es el dedicado al "Desarrollo de la educación primaria en la América Latina". Lo que concierne a la formación de maestros, a la construcción de escuelas, a las estadísticas, son puntos que se estudiarán muy a fondo, y en los cuales la Comisión española tendrá interesantes sugerencias y realizaciones que hacer, como así pruebas de lo ya realizado.

Otro punto, éste dentro de las Ciencias Exactas y Naturales, es el que se refiere a "Las investigaciones de tierras áridas". Aquí también la aportación española muestra interés por lo que en este punto se ha realizado en nuestro país con singular buen éxito.

Oriente y Occidente.—En la Sección de Actividades Culturales, el tema de largo alcance que, como es sabido,

consume varios años de estudio, es el referente a la "Apreciación mutua de valores culturales entre Oriente y Occidente". Pero, además de estos estudios, va a ponerse sobre el tapete en las reuniones de París la necesidad de un coloquio, en el que habrían de intervenir destacadas personalidades de la cultura del mundo en el que se abordase el tema "El individuo y la vida social en Oriente y Occidente". Parece ser que la Delegación española propondrá como lugar para celebrar este importante coloquio la ciudad de Córdoba.

Además de estos grandes problemas de carácter general habrá otros de tipo que se pueden llamar parciales, y en todos los cuales, al igual que en éstos, habrá una importante participación española. Así, entre uno de los más importantes, figura el de un vocabulario de Ciencias Sociales con destino a la América Latina.

De la Prehistoria a nuestros días. Otro proyecto, diremos mejor aportación española, son los textos, muy numerosos, para un volumen de la colección de historia que edita la Unesco. Estos van desde los tiempos prehistóricos de nuestro país a nuestros días, y en su redacción han intervenido, entre otros maestros, los profesores Menéndez Pidal, Riquer, Millas y Vallecrosa, Pericot, Díez del Corral, Orozco, Jover, Tovar y Maravall.

En lo que se refiere al debate general, se hablará de la importancia de los intercambios culturales en el plano internacional y también de la admisión de nuevos miembros al seno de tan alto organismo de la cultura mundial.

Otro tema será el de la necesidad del acrecentamiento de órganos culturales en el África tropical, y otro más el de los derechos de autor y la defensa de los monumentos de arte y del paisaje considerado como tal.

Isaac Albéniz y Diego de Velázquez.—Dos grandes españoles en cuyas fechas centenarias estamos ahora van a merecer el homenaje de la Unesco en su undécima reunión de París. Uno de ellos, el compositor Isaac Albéniz. A éste, en la sala general del Consejo, se le dedicará un concierto de piano, en el que Alicia de Larrocha, la gran pianista, interpretará un escogido programa de sus obras.

A Velázquez, al margen del acto cultural que se le ofrezca, habrá un número del "Correo de la Unesco" dedicado a él por entero, con las colaboraciones de los académicos señores Sánchez Cantón, Lafuente Ferrari y marqués de Lozoya.

Se desea asimismo, y se espera lograr, que la Unesco realice una "tirada" de sus diapositivas con las reproducciones de los cuadros más famosos del gran maestro de la pintura.

Y, por último, anotemos en esta gran agenda de la Unesco cómo se van a abordar en las reuniones parisienses los problemas de la enseñanza técnica y profesional.

ITALIA: LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

Las últimas estadísticas sobre la educación en Italia arrojan un total de 3.274.000 analfabetos. En Europa, tan sólo algunos países, como Yugoslavia, Bulgaria y Rumania pueden ostentar un índice superior de analfabetos. En 1951 los analfabetos

existentes en Italia eran 5.046.000. Esto podría inducir a pensar que en este último decenio se haya realizado un notable progreso; mas en realidad no ha sido así, porque la disminución del número de analfabetos no se debe al incremento de la educación entre los habitantes mayores de catorce años, y que actualmente están asistiendo a los cursos para analfabetos organizados por el Ministerio de Educación Nacional. Estos cursos, a los que se calcula asisten actualmente 668.000 italianos, se dividen en tres categorías: categoría "A", para analfabetos integrales; categoría "B", para semianalfabetos, y categoría "C", para aquellos individuos cuyos conocimientos son insuficientes para desarrollar el oficio que han elegido.

Diversas son las causas que han determinado este problema, que asigna a Italia un porcentaje del 9 por 100 de analfabetos. Según los expertos de problemas escolares, una de las causas primeras ha sido el aislamiento en que se ha venido a encontrar el campesino italiano a raíz de la política agraria seguida en este país desde 1945 hasta hoy; se ha intentado constantemente dividir las propiedades, apartar al campesino de los grandes prueblos para trasladarse a la casa de labranza. Con esto no se quiere decir que la división de las tierras deba ser evitada porque fomenta el analfabetismo. Existen zonas parceladas cuya población acusa un índice mínimo de analfabetos; se quiere demostrar solamente que en Italia la lucha contra el analfabetismo es más difícil que en otros lugares. Porque donde la población está más esparcida es más difícil impartir una educación racional y colectiva.

Otra de las causas que contribuyen indudablemente a complicar el problema es la escasez de clases en las escuelas y, a veces, la carencia absoluta de estas últimas. Lo demuestra la manifestación que organizaron los estudiantes de Nápoles. Enarbolando carteles en que se pedían "más aulas" y reducción del precio de los libros, varios centenares de estudiantes se negaron a asistir a la escuela, dirigiéndose, en cambio, a la sede del Provisorato de los Estudios. Manifestaciones como ésta no son raras en numerosas ciudades italianas. En varios Institutos los alumnos asisten a las clases unos días por la mañana y otros por la tarde, para permitir que en sus mismas clases se celebren las lecciones de los alumnos de otros cursos, y hay casos, como en el Instituto "Fiorelli", de Nápoles, donde los estudiantes van a la escuela solamente cuatro días por semana por insuficiencia de clases.

La situación en el sector universitario no es más lisonjera; en una reunión celebrada en Roma por la Unión Nacional Universitaria se ha puesto de relieve que "las dotaciones de las Universidades se hacen cada vez más inadecuadas a las nuevas exigencias, y que la carencia de medios económicos y de personal determina una crisis cada vez más grave de la enseñanza y de la investigación científica".

Pero volvamos al tema del analfabetismo en Italia. Entre las distintas iniciativas adoptadas para combatir esta plaga de la sociedad italiana merece destacarse la nueva arma, la televisión, que ha comenzado en noviembre su nueva tarea: cursos especiales han sido organizados por el Ministerio de Educación en colabora-

ción con la RAI-TV. Las transmisiones serán seguidas ante dos mil televisores destacados en dos mil Municipios. La elección de la televisión ha sido dictada por exigencias de carácter pedagógico. Para los adultos la escuela tradicional es una institución inadecuada. El secreto es el de dar escuela sin escuela. De ese modo la televisión será empleada para resolver el problema del analfabetismo.

BECAS UNESCO PARA ESTUDIOS SOBRE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El Comité de selección, integrado por los representantes de España, Francia, Italia y la Secretaría de la Unesco ha otorgado diez becas a favor de arquitectos o personal especializado en las construcciones escolares de Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Costa Rica, Ecuador, Haití, Panamá, Perú y Uruguay. Más de 30 solicitudes fueron presentadas por 14 Gobiernos iberoamericanos, lo que demuestra el interés que ofrece el problema de la edificación de aulas, que con frecuencia dificulta el progreso de la educación con la rapidez deseada.

Al propio tiempo se ha hecho público el programa completo de estudios. Los diez becarios iberoamericanos permanecerán en España del 1 al 31 de diciembre de este año; en Francia, del 1 de enero al 31 de marzo de 1961, y en Italia, del 1 de abril al 31 de mayo de 1961. Las actividades a realizar en los tres países son complementarias y permitirán la visión completa del problema de las construcciones escolares, la determinación de las necesidades, labor estadística, localización, normas y aspectos técnicos de la construcción. Igualmente serán considerados los económicos y los administrativos, las respectivas legislaciones, etc., con vistas a obras de construcción y cuanto pueda contribuir a facilitar a los expertos iberoamericanos con las posibles soluciones a dar gracias a la producción industrial de los elementos, a la normalización de los trabajos y al empleo de la mano de obra y de los recursos locales.

Forma parte este programa del Proyecto Principal de la Unesco, uno de cuyos principales apartados consiste en la preparación de administradores y especialistas de las diversas ramas de que consta la organización de los sistemas de enseñanza. La aportación económica de los tres países mencionados y la de la Unesco han hecho posible la realización de esta importante iniciativa.

PROYECTO DE CONSTRUCCION DE UNA "CIUDAD CIENTIFICA" DEL NORTE

Según B. N. B., núm. 238, Annappes, a 10 km. de Lille, ha sido el lugar elegido para alojar al Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas (I. N. S. A.), que será comparable al de Lyon. En torno a dicho Instituto se reagruparán, y después se desarrollarán, las diversas actividades de la actual Facultad de Ciencias. Esta reúne actualmente cerca de la tercera parte de los 7.500 estudiantes de la capital de la Flandre. En efecto, 2.300 estudiantes siguen sus cursos; los otros se reparten en la siguiente forma:

Facultad de Derecho y de Ciencias Económicas: 1.750 estudiantes.

Facultad mixta de Medicina y de Farmacia: 1.600 estudiantes.

Facultad Letras: 1.700 estudiantes.

El nuevo I. N. S. A., previsto por el plan de acción regional, de la región del Norte, reunirá —además de la nueva Facultad de Ciencias— a un número importante de otros institutos y laboratorios especializados.

Con sus edificios y servicios de destino científico, el I. N. S. A. será también, de hecho, una ciudad científica, que reunirá todos los elementos de una residencia universitaria para estudiantes, investigadores y universitarios.

BRASIL: OBJETIVOS DE LA REFORMA ESCOLAR PRIMARIA

A) Graduación escolar de acuerdo con la edad del alumno.

B) Adopción de un régimen más flexible para las promociones.

C) Creación de clases especiales para preadolescentes analfabetos para poder atender anualmente a 20.000 nuevos alumnos.

D) Extensión gradual del día escolar hasta alcanzar el día lectivo de seis horas para todos los alumnos.

E) Extensión de la escolaridad a seis años en las zonas urbanas y a cuatro en las zonas rurales, a fin de retener más tiempo en la escuela al menor, que sólo podrá comenzar a trabajar después de los 14 años. En ese curso complementario el alumno recibirá, además de la instrucción correspondiente a las dos primeras series gimnasiales, la formación pre-profesional de acuerdo con las necesidades de la zona de producción en que viva y la vocación del estudiante.

F) Ayuda federal para la formación y perfeccionamiento de los profesores, sobre todo en lo que se refiere a la preparación del magisterio especializado en la enseñanza primaria complementaria. La ayuda consiste en la ampliación de escuelas normales y en la concesión de becas de estudio a los profesores.

G) Supresión definitiva del analfabetismo, previa experiencia en una zona limitada, como la de un Municipio, en el primer año, para la verificación de los métodos. ("La Educación", núm. 14, Washington, 1960.)

ESTADOS UNIDOS: ESCASEZ DE AULAS

La Oficina de Educación ha terminado dos investigaciones que arrojan nueva luz sobre la situación de las aulas. El resultado de esas investigaciones puede resumirse como sigue:

1. En los 50 Estados y el Distrito de Columbia la escasez de aulas se ha reducido de 141.900 a 132.400, ó sea, una disminución de 9.500. Sin embargo, el número de aulas que se necesita para acomodar a los alumnos que exceden la capacidad normal del aula subió de 65.800 a 66.400, ó sea, un aumento de 600, y el número de alumnos matriculados por sobre la capacidad normal del aula aumentó de 1.850.000 del otoño de 1958 a 1.883.000 en el de 1959. La reducción neta en la escasez de aulas se debió a que el número de aulas que se consideraron necesarias para remplazar los servi-

cios fuera de uso se redujo de 76.000 a 66.000. Tres cuartos de esta reducción se debió a que el Estado de Alabama redujo su estimado en esta categoría en 7.600.

2. Durante los 11 primeros meses de este año los electores de 48 Estados aprobaron la emisión de bonos por un total de \$ 1.230.736.000. Para el mismo período de 1958 se aprobaron por \$ 1.364.100.000, y para 1957, por \$ 949.000.000.

3. Las oficinas de educación de los Estados estiman que la construcción de aulas durante el año 1959 tendrán un retraso, con relación al año pasado, de 10,4 por 100. Este será el segundo año en una serie en el que la construcción de aulas ha declinado después de una ininterrumpida sucesión de aumento anual que empezó al final de la guerra:

Año	Aulas construidas	Cambio en el porcentaje de los años previos
1955-56.....	63.300	+ 5,3
1956-57.....	68.700	+ 8,5
1957-58.....	72.100	+ 4,9
1958-59.....	70.000	- 2,9
1959-60.....	62.700	- 10,4

A la vista de estos datos se llega a la conclusión de que la nación no se apresura a reducir la escasez de aulas.

Los factores que conducen a esta conclusión son los siguientes:

a) Por cada alumno que excede la matrícula normal de un aula hay otros muchos cuya educación se afecta por el exceso de alumnos, por la división en turnos y por el uso ocasional del material de enseñanza. Cuando aumenta el número de alumnos se torna evidente el esfuerzo que se hace para cubrir la escasez de aulas.

b) Aunque la venta de bonos continúe en la elevada cifra nacional de los últimos años, todavía tendrán que enfrentarse con la escasez de aulas en muchas partes del país.

En primer lugar, la venta de bonos tiende a concentrarse sólo en unos pocos Estados. Entre octubre de 1953 y junio de 1959, el 55,9 por 100 de todos los bonos aprobados por los electores estaban concentrados en siete Estados —California, Illinois, Nueve York, Michigan, Ohio, Texas y Pennsylvania—. De hecho, dos Estados —California y Nueva York— contaron con 27,6 por 100 de la venta de todos los bonos escolares de este período. Durante este período, 21 Estados contaron con una venta de sólo 8,4 por 100, y 20 Estados contaron con el resto de 35,7 por 100.

En segundo lugar, aunque la venta de bonos se ha mantenido aproximadamente en \$ 2 billones al año por varios años —\$ 1.991.484.000 en menos de seis años—, no se ha construido suficientes escuelas cada año para atender el aumento anual de matrícula y para reemplazar las aulas que tienen que abandonarse. Desde el otoño de 1957, cuando la escasez era de 143.000 aulas, se redujo esta cifra sólo en 10.800 aulas. En resumen: se han hecho escasos progresos durante estos años al atender la necesidad de aulas, que creció durante los años de guerra, en que la construcción estuvo paralizada.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS

LOS LUNES Y JUEVES



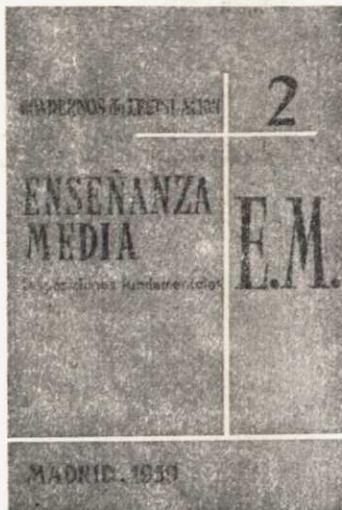
Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



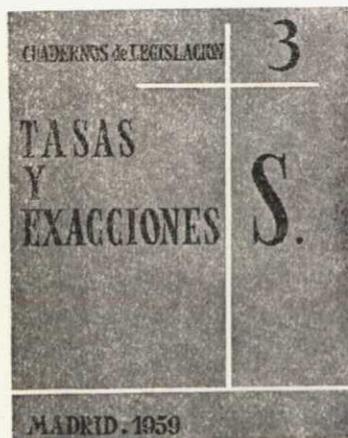
Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.



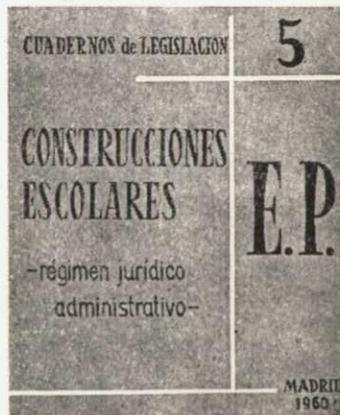
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. OO. MM. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones concretas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesiásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesiásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



Contiene: 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones reconstrata, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, núm. 34. Teléfono 2219608—MADRID-14.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.