

CUARTA PONENCIA

Política y Economía de la Educación

POLITICA Y ECONOMIA DE LA EDUCACION

ISIDORO MARTÍN

Vamos a plantear nuestra ponencia sobre «Política y economía de la educación» en un momento de máxima actualidad. Precisamente ayer la prensa refería el plan de política escolar expuesto por nuestro Ministro de Educación Nacional en la XIII Asamblea General de la U. N. E. S. C. O.

Sus puntos son los siguientes :

1) Continuar la lucha contra el analfabetismo e impulsar la extensión cultural, especialmente en las zonas rurales, mediante el empleo de técnicas audiovisuales.

2) Completar el plan de construcciones escolares, mediante la dotación de material pedagógico y ampliar hasta los catorce años la escolaridad obligatoria.

3) Aumentar la capacidad de los centros de enseñanza media.

4) Intensificar el esfuerzo en las enseñanzas de formación profesional.

5) Situar la enseñanza superior en condiciones de hacer frente a las exigencias del desarrollo.

6) Consagrar un esfuerzo especial a la formación de ingenieros y técnicos de grado medio.

7) Estimular las inversiones del sector privado en materia de enseñanza.

8) Prestar la debida atención a la formación del personal docente.

Son los hitos de una política educativa cuyo acierto o desacierto no vamos a plantearnos. Es simplemente un ejemplo de la exigencia propia de un Estado decidido a programar la enseñanza.

La sociedad civil que alcanza un mínimo de madurez tiene que plantearse, necesariamente, esta exigencia de su política. El Estado, como promotor del bien común, tiene que facilitar el florecimiento y el desarrollo de la persona en la plenitud de sus valores. Dos son las razones que invitan a esta tarea.

La primera, facilitar el cumplimiento del derecho natural que todo hombre tiene a gozar de los bienes de la cultura.

Juan XXIII en la «*Pacem in terris*» enseña que es un derecho natural del hombre el acceso a los bienes de la cultura. Por ello es necesario que reciba una instrucción fundamentalmente común y una formación técnica o profesional de acuerdo con el progreso de la cultura en su propio país. Con este fin —añade el gran Pontífice— hay que esforzarse para que los ciudadanos puedan subir, si su capacidad intelectual lo permite, a los más altos grados de los estudios, de tal forma que, dentro de lo posible, alcancen en la sociedad los cargos y responsabilidades adecuados a su talento y a la experiencia que hayan adquirido.

En el mismo sentido, la declaración IX de los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional afirma que «todos los españoles tienen derecho a una educación general y profesional, que nunca podrá dejar de recibirse por falta de medios naturales».

La justicia exige, pues, que este derecho pueda tener exacto cumplimiento.

La segunda razón es la necesidad de crear un clima propicio para el pleno florecimiento y perfeccionamiento de la persona.

Un pueblo de gente inculta es incapaz del menor progreso, en tanto que un país de elevada cultura puede acometer satisfactoriamente las más audaces realizaciones en servicio del bienestar social. Es bien sabido que, normalmente, para el ejercicio de la virtud es necesario un cierto bienestar económico. Por

otra parte es cosa ya comúnmente admitida que las inversiones en educación y enseñanza resultan abundantemente rentables.

Lo que ya no se acaba de ver con tanta claridad, o por lo menos no se sirve con tanta eficacia, es que la auténtica cultura es mucho más que la simple ilustración o preparación técnica. La cultura verdadera comprende la integridad de los valores humanos, no sólo los puramente materiales, sino también los morales, espirituales y sobrenaturales.

Sólo teniendo conciencia de ello podremos superar la moderna aberración de un progreso técnico subidísimo frente a un progreso moral que en no pocos casos espanta.

Por todo ello parece muy razonable que un Estado que sienta la responsabilidad de su misión se considere obligado a trazar un plan de política educativa.

Pero un plan de política educativa no puede ni debe ser solamente obra del poder público; necesita la colaboración de la sociedad.

En una sociedad civil bien organizada —la expresión es de Pío XII en su mensaje navideño de 1944 sobre el concepto de democracia—, nadie puede ser obligado sin ser antes oído.

Por otra parte una opinión pública sana resulta exigencia inexcusable de aquella sociedad.

Consecuentemente, este Congreso, que sin duda ha reunido a numerosas personas experimentadas, cumplirá su misión si elabora con sentido crítico constructivo una meditada opinión para ofrecerla al poder público.

Una acción política no puede ser certera si va detrás y a remolque de los acontecimientos. No hay que olvidar que la política es el arte de hacer posible lo necesario. Por ello hay que planear o planificar: hay que intentar encauzar la vida sin dejarse arrollar por ella.

Pero es imprescindible un alto espíritu de colaboración social. Si falta el concurso de la sociedad será imposible obtener fruto alguno. Hay que dejar siempre a salvo la legítima libertad de las fuerzas sociales. La iniciativa social debe ser siempre estimulada y promovida sin estatalizarla.

Afirmamos, pues, la necesidad de planificar una política educativa encaminada a que no se pierda ninguno de los valores in-

telectuales y morales que constituyen la más grande riqueza de un país.

Y entendemos que una auténtica planificación de la política educativa debe apoyarse en tres pilares fundamentales:

a) Hay que orientar a los educandos procurando respetar su libertad y su iniciativa.

b) Se ha de conseguir una verdadera promoción a fin de que los valores intelectuales y morales no se frustren por falta de medios materiales.

c) La educación ha de ser auténtica, es decir, que no ha de limitarse a la simple instrucción, sino que ha de extenderse a la integridad de los valores humanos.

Añadamos ahora unas palabras sobre la economía de la educación.

Sin ser marxista ni admitir que todo dependa en su ser de la economía hay que afirmar la importancia de lo económico.

Una política de educación, una planificación educativa es una batalla que no se gana sólo con *dinero*, pero lo exige inexcusablemente. No basta con el espíritu, se requieren abundantes recursos económicos.

Es necesario que el Estado español y la sociedad española—no sólo el Ministerio de Educación Nacional— tengan plena conciencia de que una política educativa no es posible sin la atención económica necesaria.

Una de las realizaciones concretas más importantes en este orden la constituye el Fondo Nacional para la aplicación del Principio de Igualdad de Oportunidades. Mediante una acertada política fiscal toda la recaudación del impuesto sobre la renta se dedica a prestar ayuda a quienes la necesitan para cursar estudios. Con muy buen acuerdo el legislador nos advierte que con el Fondo del P. I. O. se trata de ayudar al estudiante que lo necesita, pero que no se trata sustituir las aportaciones que el Estado hace para el sostenimiento de los centros de enseñanza. Mas la verdad es que tales aportaciones son insuficientes para que los centros de enseñanza puedan cumplir con eficacia su misión. Insuficientes para que la escuela primaria, los centros de enseñanzas media y la Universidad puedan disponer de unas instalaciones didácticas eficientes y de un profesorado plenamente dedicado a su altísima misión de educar, que no tenga

necesidad ni pretexto para ocuparse de tareas ajenas a su profesión docente.

¿De qué nos servirá promover nuevos alumnos mediante la ayuda de las becas en sectores sociales que no tenían acceso a las enseñanzas medias o superior por falta de medios económicos si al mismo tiempo no se crean en la medida suficiente nuevos centros de enseñanza y de educación como Colegios Mayores y Menores, convenientemente dotados, ni se mejoran los actuales?

Eto, a mi juicio, no es tanto un problema técnico de Educación Nacional cuanto un problema económico en el que la última palabra —o por lo menos la penúltima— ha de decirla el Ministerio de Hacienda.

Es necesario que no sólo el Estado directamente, sino promoviendo la iniciativa privada, participe en esta colaboración económica convencidos de que una auténtica educación es la mayor riqueza y el mayor servicio que podemos prestar a España.

RESUMEN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS EN LA PONENCIA SOBRE «POLÍTICA Y ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN»

Tratamos de ofrecer esquemáticamente una síntesis de la labor desarrollada por nuestra ponencia sobre «Política y economía de la educación».

Los asistentes asiduos han oscilado entre unos treinta y unos cincuenta, pertenecientes a las distintas enseñanzas. Ha habido representación de la enseñanza primaria y de las escuelas del Magisterio; de la enseñanza media oficial y de la Iglesia y un nutrido grupo de profesores de enseñanza laboral. La Universidad ha estado presente más bien en espíritu que corporalmente.

El trabajo se ha concretado en trece ponencias que pueden reducirse a las seis cuestiones que vamos a exponer a continuación:

En realidad han faltado estudios de conjunto, pero la abundancia de casos concretos que se han expuesto nos sirve para obtener generalizaciones.

Las conclusiones que podemos deducir de estos trabajos son las siguientes:

I) *Enseñanza primaria*

Es necesario resolver valientemente los problemas del Magisterio.

Las leyes de enseñanza primaria son buenas, pero hay que cumplirlas realmente.

Hay que respetar el derecho que el maestro tiene a educar y liberarlo por lo tanto del actual exceso de funciones administrativas.

Se impone una progresiva intensificación de los niveles de enseñanza primaria. Al maestro habrá que exigirle más y darle más.

II) *Enseñanza laboral*

El bachillerato laboral es el más apto para formar maestros; les proporciona una adecuada preparación para orientar a los escolares que han de formar.

La selección de alumnos rurales debe hacerse en escuelas preparatorias a fin de adaptarlos, convenientemente, al nivel de los estudios laborales.

Debe cuidarse atentamente la extensión y localización de los Institutos laborales, coordinándolos con los centros de otras enseñanzas. Su número debe llegar a quinientos. Conviene que existan en todas las capitales y que dispongan de residencias para sus alumnos.

La labor realizada hasta ahora en el ámbito de la enseñanza laboral muestra su eficacia: Un 70 por 100 de alumnos han pasado a trabajar a la industria y un 30 por 100 han accedido a los estudios superiores.

La necesaria implantación de Colegios Menores debe facilitarse mediante una adecuada simplificación de trámites.

III) *Enseñanza media*

El problema radica en la existencia de la enseñanza libre, por falta de centros adecuados. Los alumnos libres han de mantener contacto con los centros docentes respectivos, para que puedan recibir una eficaz orientación a lo largo del curso.

IV) *Orientación escolar*

El tema ha sido estudiado por un Seminario de la Universidad de Valencia, dirigido por el Padre Todolí, catedrático de la misma. En este trabajo se ha llegado a considerar necesaria una orientación escolar que, descubriendo y respetando la vocación, la encauce de acuerdo con el interés de la sociedad.

V) *Financiación*

La enseñanza necesita una eficaz ayuda económica y se sugiere la conveniencia de encauzarla mediante un mecanismo de crédito, tanto en favor de los estudiantes como de los centros docentes.

VI) *Universidad*

Se propugna un criterio de libertad como fundamento para la resolución de los problemas universitarios, tanto en orden a la existencia de Universidad, subvencionando a aquellas que la familia elija, como en orden a los planes de estudios y su estructuración, a la elección de los cursos que haya de seguir el alumno, así como para contratar el profesorado.

Estos son, esquemáticamente expuestos, los puntos estudiados y las orientaciones trazadas, de los cuales han de sacarse las conclusiones que han de someterse a la aprobación del Congreso.

EL RESPETO AL DERECHO DEL MAESTRO A ENSEÑAR

MARGARITA ACHAERANDIO

Al agradecer a esta Cuarta Ponencia la admisión tardía de esta llamada o comunicación al Congreso, he de excusar su forma y presentación, debido a circunstancias particulares y rogando la consideración al fin perseguido que no es otro sino colaborar al estudio de una eficaz política y economía de la educación a nivel primario oficial, constatando con la experiencia no ya sólo personal sino representativa de las Agrupaciones escolares de una provincia, la necesidad de respetar íntegramente el derecho del maestro a educar como subsidiario que es de la familia, la Iglesia y el Estado. Este respeto que parece definido como inalienable, tiene considerablemente mermada su efectividad en los momentos actuales en el terreno de las actividades escolares.

Podríamos hacer tres etapas del proceso de la escuela en estos veinticinco años de paz, de las cuales dos son históricas ya; la tercera está en la mente y la voluntad de la superioridad y del Magisterio como lo prueba el planteamiento y fervor de este Congreso. En la primera etapa, la escuela que nace en el año 1939 tiene como misión esencial la restauración de los ideales religiosos y patrióticos del Movimiento Nacional, sintiéndolos y realizándolos como ambiente y servicio, misión que cumple, mientras se activa la reconstrucción nacional.

La segunda etapa la constituye el proceso de transformación de la escuela a partir de la promulgación de la Ley vigente, Ley que si es cierto auna los más altos valores del espíritu en su declaración de principios, con las puertas abiertas a toda innovación pedagógica, no llega a reglamentarse en aspectos fundamentales de la enseñanza y se queda

corta a tenor de la evolución socioeconómica planteando una revisión y actualización.

Ya en marzo y junio de 1957 planteábamos como de acuciante necesidad en unos trabajos sobre Sociología de la Educación, la de una revisión de nuestro sistema escolar en orden a las necesidades percibidas a nivel del medio de nuestro grupo en todos los aspectos. Es indudable decíamos entonces que el vivir activo de una reconstrucción nacional la nueva organicidad económica y la evolución cultural propia y al mismo tiempo influida por una evolución de vida que tanto en lo español como en lo universal se ha dado en diversos campos de la actividad humana, ha creado formas de vida a las cuales han de responder formas de educación reglada si de un modo efectivo hemos de dar cauce al torrente e impedir que la educación sistemática de la escuela primaria se racionalice convirtiéndose en mera técnica a tenor de exigencias actuales o futuros previstos —riesgo aún lejano para nuestro país—, o bien anquilose su vitalidad por carecer de eficacia educadora, excepto en la mecanización de las técnicas instrumentales frente al medio ambiente —riesgo más inminente.

Del resultado de un trabajo de investigación llevado a cabo de 1953 a 1959, resultaba patente esa inadaptación que nos llevó a reconsiderar desde nuestro punto de vista de educadores en contacto diario con las estructuras escolares y sociales, el problema de la formación del maestro, el de las nuevas estructuras sociales y el del Plan de Estudios y cuestionarios nacionales.

Que estos problemas eran una realidad lo demuestra el hecho del proceso seguido en la labor legislatora y actualizadora del Ministerio de Educación Nacional y en diversos cursos de estudios y aún más en el curso coloquio organizado por el Ministerio de Educación Nacional en colaboración con la Unesco sobre un planteamiento integral de la educación en abril de 1962.

En tanto la transformación de diversos aspectos de la escuela, planteaba a su vez a la labor del maestro un problema grave, puesto que al distraerle en servicios subordinados a su función esencial, mermaba su poder y finalidad docente, atentando al respeto a su derecho y deber de educar y al mismo tiempo al derecho del educando a actualizar aquellos niveles que le dieran acceso a una capacidad perfecta.

El problema en sí implicaba ya una disminución del rendimiento educacional del maestro, tanto en orden al tiempo como a la propia canalización psicológica de su cometido. Así lo preveía el ya citado planeamiento integral de la educación cuando suponía que si el desarrollo de la misma —objetivos hasta 1970— tenía que contar con una administración ágil y eficiente que lo favoreciera, se hacía necesario un prudente aumento en los servicios administrativos, si bien se afirmaba que los servicios burocráticos no debían aumentar paralelamente a los demás de orden pedagógico o cultural.

Sin embargo, la escuela día a día va recibiendo un aumento de servicios de indudable eficacia para la promoción sociocultural propugnada,

pero cuyo perfil sobresaliente es su contenido burocrático, sin duda necesario a una organización eficaz, pero que el maestro no puede realizar a no ser que desatienda su función esencial.

Esto, lógico a primera vista y en circunstancias normales, se hace de urgente consideración y solución si se tiene en cuenta que la escuela en estos momentos de desarrollo económico, de crisis de transición, ha de preparar y ser responsable ante el país de que la generación que ha de promover en forma y contenido a tenor de las necesidades actuales y futuras, ha de estar preparada para recoger y utilizar los niveles de vida creados en esos XXV años de paz e incrementados día a día. Y que toda riqueza y nivel de vida se viene abajo —y la historia es testigo— si la escuela no es una fuerza eficaz que forma hombres no limitados a ser llevados en alas de cada momento, sino a dirigir el timón de lo humano en el tiempo bajo el gobierno de la Providencia.

Porque éste es precisamente el fin de la escuela y donde radica su valor social; formar hombres que cumpliendo sus fines personales influyan de un modo positivo en las fuerzas de la continua transformación sociocultural, lo cual equivale a decir que la escuela ha de contribuir a formar hombres que colaboren a equilibrar el déficit entre la cultura espiritual del hombre y la dictadura de sus obras.

Por ello, la escuela en esta su segunda etapa, ha de abrir paso a esa otra tercera a que aludía al principio propugnada en el planteamiento general de este Congreso.

Pero aun cuando se atiende adecuadamente a la formación del maestro; aun cuando se promulgue la correcta promoción del alumno hacia su plenitud personal; aun cuando se actualicen unas técnicas como medio instrumental para llegar a los fines señalados, no se llegará al rendimiento previsto si la política escolar no estima que todo ello se hace en función de que el maestro va a poder realizarlo no sólo porque tiene capacidad, formación y hasta lugar para ello, sino porque su derecho a hacerlo no se ve pospuesto por exigencias a ello subordinadas; es decir, si no se recaba una eficaz ordenación y jerarquización de lo burocrático a lo docente y de lo auxiliar a lo fundamental.

No vamos a reseñar ahora los aspectos administrativos que la actual escuela lleva a cabo por mano del maestro, oficialmente dentro del horario escolar, porque están en la mente de todos. Esta dedicación del maestro a una multiplicidad de servicios, aun estimables, es en cierto modo un fraude educativo a lo social, a los propios principios definidores de la educación y radicalmente, al derecho del hombre a acceder, según sus posibilidades, a la cultura de su tiempo.

Por otra parte, la rentabilidad de la educación, y al decir rentabilidad sacamos a la palabra de su empirismo particular para darle todo el sentido de plenitud individual y social a que aspiramos, es algo perfectamente exigible por la familia, la Iglesia y el Estado. La necesidad de incorporar a la sociedad, no con un sentido sólo emocional, sino también racionalmente, para que se sienta parte integrante y responsable de una colaboración al Plan de Desarrollo y por ende al de educación, creando

una conciencia de comunidad nacional que sustituya a la de simple beneficiaria de caridad de la organización estatal, requiere también el respeto a este derecho docente, aunque subsidiario, del maestro.

Todo problema de desdoble de funciones lleva aparejado un presupuesto pero también una economía; en este caso el gasto sería fecundo y revertiría no sólo en la promoción perfecta de las futuras generaciones sino también en la colaboración efectiva del sector social.

Precisamente el acierto del Decreto Sobre Agrupaciones Escolares, con el doble signo de la rentabilidad económica de la escuela y de su nivelación cultural, ha venido a proporcionar la base para una organización que ampare el derecho que defendemos al coordinar económicamente todos los elementos de aquéllas, tanto personales —docentes, discentes, auxiliares, especiales y subalternos— como materiales en todos sus aspectos, haciendo de las agrupaciones y concentraciones escolares una respuesta eficaz y adecuada al medio geográfico, social, profesional, etc.

En efecto, cada agrupación o distrito escolar debidamente coordinado, habría de tener asignado: un secretario en funciones administrativas; un psicólogo y un médico escolar en sus respectivas funciones; una asistente social; tantos maestros capacitados para la iniciación profesional como demandas globales, profesionales del medio se deduzcan; el personal capacitado y diplomado en orden al SEAN; el complementario de música; el asesor correspondientes a la educación física y política, así como el religioso.

Todos estos servicios especiales y los que pudieran actualizarse deberían formar parte de la agrupación, dependiendo en su función de la organización de la misma, conforme a la reglamentación que coordine estos servicios.

Resumiendo pudiéramos señalar los puntos iniciales de las conclusiones, según sigue:

1. Dedicación del maestro a su tarea docente.
2. Reglamentación para la protección real de ese derecho.
3. Reajuste económico de los servicios correspondientes.

CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA SOBRE LA PONENCIA «POLÍTICA Y ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN»

ALUMNOS DE PEDAGOGÍA
Segundo curso
Facultad de Madrid

Ante un hecho de tan trascendental importancia como es un Congreso Nacional de Pedagogía, sobre todo para un país que, como España, inicia un gigantesco esfuerzo para lograr un ambicioso plan de desarrollo económico y social, pocas personas pueden esgrimir la indiferencia como forma de actuar y mucho menos los pedagogos, futuros rectores de la **enseñanza española**.

Conscientes de esto, los alumnos de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Madrid hubiéramos querido presentar mociones elaboradas, llevadas a su debido tiempo, sobre las diversas ponencias. La avanzada fecha con que empezó el curso hizo imposible que se materializara esta ilusión.

Por esta razón y divididos en grupos de trabajo elaboramos una serie de encuestas con el fin de aportar una activa participación, que respondiera no a las creencias que sobre este aspecto tenemos los que, por afinidad de pensamiento, dirigimos nuestros esfuerzos hacia la ponencia titulada «Política y economía de la educación»; sino que, dentro de lo posible, reflejara la opinión de toda la sección.

1.^a *¿Qué entiendes por promoción social?*

- Aumento de la aptitudes necesarias para participar activamente y con plena responsabilidad en la vida pública (80 %).
- Apertura de las instituciones (20 %).

2.^a *¿Crees que la promoción social se consigue sólo por la educación o conoces otros medios? Enuméralos.*

— Si esa educación es social en el sentido que la preconiza Juan XXIII en la Mater et Magistra, es el único medio (83,33 %).

«La educación no sólo ha de hacer que brote y se desarrolle la conciencia del deber que tienen que actuar cristianamente en el campo económico-social los educandos, sino que también ha de mirar a que aprendan el método que los capacite para cumplir ese deber.» (Enc. cit. parte IV.)

— Dieron una respuesta no válida un 16,66 %.

3.^a *¿Consideras que el nivel medio de la juventud española está muy lejos de ese ideal de promoción social?*

— Sí (100 %).

RAZONES:

— Deficiencia en la planificación y dirección de la educación del país (50 %).

— Deficiencia en la penetrabilidad a las instituciones (33,3 %).

— No dan razones (16,66 %).

4.^a *¿Qué síntoma más significativo se trasluce en una sociedad poco o nada educada socialmente?*

— Masificación (80 %).

— Carencia de libertad en la expresión del pensamiento (20 %).

5.^a *¿Qué papel asignas al Estado en la educación colectiva: a) rector, b) organizador, c) colaborador de la misma sociedad, d) promotor?*

— Colaborador y promotor (70 %).

RAZONES:

— Promotor únicamente cuando la sociedad no esté en condiciones de realizarla. Colaborador siempre. Nunca rector porque entonces absorbe y aniquila el derecho primario e inalienable de la familia a la educación de sus hijos.

— Rector (30 %).

RAZONES:

— Porque si no regula y cuida de que la educación implantada en centros no estatales vaya encaminada al bien común y no a la subversión se cometerán toda clase de desmanes.

6.^a *Sea una u otra tu respuesta anterior, opinas que el Estado tiene derecho por sí sólo a alguna forma de educación específica?*

— Sí. La preparación militar (100 %).

— Educación cívica o política, siempre que no sea impuesta (70 %).

7.^a *¿Defiendes la libertad de enseñanza o la enseñanza única y estatal?*

— La libertad de enseñanza (100 %).

RAZONES:

- La enseñanza única y estatal no contribuye a la auténtica promoción social (17 %).
- Coarta el desarrollo de la personalidad (70 %).
- La unilateralidad es una falta a la más elemental norma de justicia equitativa (13 %).

8.^a *Si un Estado, confesionalmente católico, admite la libertad de enseñanza. ¿No crees que con ello está admitiendo implícitamente la veracidad de las distintas religiones?*

— Sí (50 %).

— No. Hay que distinguir entre lo accidental y lo esencial es una religión. Se puede estar de acuerdo en lo accidental, pero no en lo esencial. Pío XI lo afirma así:

«Un Estado, por el hecho de ser católico confesionalmente, no ha de negar su ayuda económica a los restantes grupos. Sería una falta grave contra la más elemental justicia distributiva» (enc. Div. Ill. Mag.) (50 %).

9.^a *En un Estado donde no hay partidos políticos legalmente reconocidos, si hubiera libertad de enseñanza, ¿no sería admitirlos implícitamente?*

— Sí (100 %).

10. El profesor Denison demostró experimentalmente que el aporte destinado a la instrucción durante los años 1929-56 en EE. UU. contribuyó a aumentar la renta nacional en un 29 %. En Inglaterra e Irlanda, los profesores Reddaway y Smith demostraron que el aumento del rendimiento «per capita» entre 1948 y 1954 se había debido a una mayor instrucción en un 25 %. A pesar de ello, hay algunos estados que invierten escasísimos recursos en la educación.

¿A qué crees que se debe: a) baja renta nacional, b) miedo a la inflación, c) no interesarle que sus miembros se eduquen debidamente?

— Un 25 % opina que a todo país le interesa que sus miembros adquieran la mayor cultura posible tanto teórica como profesional, conscientes del aumento que esto representa en la renta nacional. Si no invierten el dinero necesario es porque su renta nacional no les da para más.

— Un 75 % opina que en los países comunistas y antidemocráticos, sólo les interesa que sus miembros se eduquen técnica y mecánicamente, importándoles poco la verdadera formación de la persona.

11. *¿Consideras que la enseñanza española, en sus distintos grados, está en condiciones de conseguir una auténtica promoción social? ¿Por qué? Enumera algunas soluciones.*

— No (100 %).

RAZONES Y SOLUCIONES:

- No prepara a sus educandos para participar activamente y con responsabilidad en la vida pública.
- Hay demasiados egoísmos, intereses creados.
- La única solución es hacer una reestructuración de las altas esferas docentes.

12. *¿Crees que el profesorado español se encuentra capacitado para el ideal de promoción que exigen los tiempos actuales? ¿Por qué?*

— No (100 %).

RAZONES:

- Ellos no fueron suficientemente preparados.
- Les faltan estímulos suficientes (sueldos vergonzosamente bajos, falta de consideración social...), lo cual motiva que no estén al día en conocimientos y en técnicas pedagógicas.

13. *¿Consideras justa la enseñanza subvencionada totalmente por el Estado o crees que la sociedad debe de contribuir a sufragar directamente sus gastos?*

— Un 50 % opina que le corresponde al Estado sufragar totalmente los gastos de la educación.

- El resto se define por la postura contraria, considerando que lo que no cuesta nada no se aprecia; de ahí el mal ambiente que tiene hoy la primera enseñanza estatal.

14. *¿Crees que la enseñanza media española debe ser obligatoria? ¿De qué forma?*

— Un 70 % opina que no hay posibilidades económicas y culturales para su obligatoriedad. Lo primero que había que hacer era crear esas posibilidades.

— Un 30 % opina que sí. Para ello aduce las siguientes razones:

Las nuevas agrupaciones escolares están en condiciones de convertirse en centros donde se implante el bachiller elemental con carácter obligatorio, enseñado por un grupo seleccionado entre los maestros que integran la agrupación; si poseen menos preparación cultural que un licenciado, tienen una base pedagógica más amplia, cosa muy digna de tenerse en cuenta en niños de 10 a 14 años. Por otra parte, la exigencia inmediata de bachillerato superior en los estudios de Magisterio compensará grandemente la actual deficiencia cultural.

15. *¿Eres partidario de un predominio de la enseñanza teórica o de tipo práctico?*

— De tipo práctico (73 %).

RAZONES:

— Estamos cansados de enseñanza muerta que luego no sirve para nada. No creemos justo que se desperdicien así los recursos intelectuales y económicos de un país, y mucho menos en el nuestro por sus especiales circunstancias al poner en marcha un plan de desarrollo económico y social.

— Igualdad (27 %).

16. *¿No crees que hoy se le viene dando un excesivo predominio a la importancia de la educación como medio de aumentar la producción?*

— Sí, lo creemos, aunque reconocemos que en determinados ambientes y situaciones económico-culturales es el único medio de convencer a los países para que aumenten de forma gigantesca las inversiones destinadas hasta ahora en la educación.

No obstante, creemos que actuando de dicha manera se ha llegado a una concepción puramente materialista del hombre y de aquello que más le ennoblece: la educación.

Como pedagogos que somos, abogamos por un rápido restablecimiento del derecho primario e inalienable que el hombre, en cuanto tal, tiene a ser educado, como muy bien afirma S. S. Juan XXIII en su Encíclica «Pacem in Terris».

INFORMACION SOBRE REALIZACIONES PARA FINAN- CIACION EDUCACIONAL INICIADAS EN AMERICA

G. CARRERO V.

Agradezco se me permita dar esta información en un congreso nacional español, porque aunque soy español resido en Bolivia. La información sin embargo que voy a hacer, creo que es de interés también para España.

Nos preocupa hondamente el problema que se plantea el mundo entero y especialmente Hispanoamérica, por razón de la explosión demográfica que va a presentar ante nosotros una multitud de nuevos educandos para la que no basta ninguna de las estructuras actuales.

Nos preocupa tanto a los Gobiernos como a los que trabajamos en el sector privado.

Por eso el sector privado, aun sin dejar de proclamar su derecho, reconocido ya en algunos países, de lucrarse de una proporcional repartición de los presupuestos educacionales formados por el esfuerzo de todos los ciudadanos, ha querido iniciar un trabajo que pretende desligarse del sistema de pensiones o cuotas mensuales o por lo menos de llevarlas a un mínimo, buscando nuevos caminos de financiación. Los costos de educación requeridos hoy día —no vamos a demostrarlo porque es de todos conocido— son cada vez mayores y la aceleración de su incremento puede llegar a doblar y triplicar presupuestos próximamente. No es, pues, posible esperar de aumentos de pensiones la solución ni es de esperar que en un momento en que los Gobiernos ven venir masas ingentes de nuevos educandos, practiquen una política abierta y democrática de repartición proporcional. Eso es lo que nos ha inducido a buscar nuevas fuentes de financiación.

La Asociación Interamericana de Educación, en su reciente reunión realizada en México hace apenas quince días, ha tenido a bien oficializar una Comisión que me honro en integrar para el estudio de un sistema presentado por sus filiales de Bolivia. Se está llevando a cabo en diversos sitios y a cargo de organismos de progreso humano, un estudio crítico de este sistema, principalmente en lo que se refiere a sus últimas conse-

cuencias que presuponen, evidentemente, estudios actuariales de toda garantía.

Me permito resumir dicho sistema:

Un principio raíz. Afirmamos que la estructura financiera educacional que rige en todo el mundo, es acientífica y antisocial. En efecto, hasta el presente el educando ha sido considerado como «sujeto de beneficencia». Desde el punto de vista social, eso es una injuria a la dignidad humana que también el niño tiene, puesto que el educando es, como poseedor de cualidades rentables, «sujeto de crédito». Podrá no establecerse su garantía individual de rendimiento futuro, dado el riesgo de innumerables coincidencias o circunstancias que hagan imposible dicho rendimiento, pero es evidente que si por una parte es sujeto de crédito y por otra parte no puede estudiarse su rentabilidad individual futura, podrá estudiarse estadísticamente un mínimo de rendimiento de los educandos como grupo, de modo que se establezca, con estudios actuariales correspondientes, cuál puede llegar a ser el riesgo de un capital invertido en la capacitación del grupo. En este caso parece claro que no hay otro enfoque auténticamente científico mejor que el de buscar la financiación educacional por camino de seguro social. Una prima de seguro diferida y a pagar durante el ejercicio profesional, creemos que sería la respuesta más social y más científicamente económica, al problema del financiamiento de la educación, a la vez que respondería al momento presente y a su problemática educacional, ya que nos permitiría contar en el presente con el rendimiento con que nos lucraremos cuando la masa de educandos que hoy nos pone en crisis, llegue a ser fuente de producción.

Un modo de realizar. Esa realización de seguro educacional, que permita a los padres de familia o al mismo educando la libertad real de escoger su tipo de educación, sin depender de su situación económica y que termine por lo mismo con el peligro de un clasismo educacional inevitable en el sistema actual de pensiones, nos ha llevado a concebir un plan eslabonado de cooperativas, que vayan haciendo posibles los pasos sucesivos. Se han organizado ya en Bolivia las primeras fases y está estudiándose en varios países de América la posibilidad de hacer cuanto antes otro tanto. Dicho en resumen es simplemente un método trabado para interesar a todos los padres de familia y a los establecimientos, con el fin de potencializarlos lo suficiente y derivar después a prácticos sistemas sociales de ayuda escolar.

No podemos ser completos en la comunicación escrita, que se contenta con informar sobre este tipo de realización que se está llevando a cabo en Hispanoamérica. Podemos explicar a fondo el sistema a quienes lo deseen. Sólo pretendemos despertar inquietudes para que, oyendo la sabia lección del n. 105 y 106 de la Mater et Magistra de Juan XXIII, veamos no en la propiedad ni en la beneficencia, sino en el trabajo y en los modernos seguros sociales el auténtico camino de soluciones modernas y la confianza de los pueblos.

LAS UNIVERSIDADES Y SU LIBERTAD

ALVARO D'ORS

En estos últimos tiempos, la Universidad se ha convertido en tema de actualidad, hasta llegar a exceder con mucho el ámbito propiamente universitario y hacerse tópico de las conversaciones y discusiones populares. Es natural que las distintas opiniones que se interfieren en la discusión en torno a la Universidad reflejen distintas experiencias, ideologías, ilusiones, en fin, distintos puntos de vista particulares y de desigual bondad. Ante este panorama de discrepancia y contradicción, a veces enconada, me parece que lo más sensato y más práctico es renunciar a la pretensión de evidencia y con ello a la unidad. La renuncia a la Universidad (con mayúscula) me parece, por lo demás, muy congruente con la tendencia de las sociedades modernas al pluralismo y a ese sentido de libertad que podemos llamar «soltura». Por eso me parece lo más conveniente abordar este tema de las universidades (con minúscula) desde la perspectiva de su libertad, y suponer desde el primer momento que no hay un modelo único de universidad, clásico o no, sino que cada universidad, creada, caracterizada y desarrollada a su manera, puede servir de modelo para otras.

Lo que durante mucho tiempo ha venido oscureciendo esta perspectiva de libertad ha sido el presupuesto liberal-nacionalista de que las universidades son, ineludiblemente, centros estatales de enseñanza, o que, en todo caso, deben servir a la unidad nacional. Yo también tolero que alguien piense así y quiera poner la actividad universitaria «al servicio de la Nación», pero ruego se me dé licencia para hablar con franqueza, como persona que ve en el nacionalismo algo superado, pese a ciertas

apariencias que pueden hacer creer lo contrario, y que ha de ceder el paso a un sentido más universalista de la libertad. En mi opinión, las universidades son, o deben ser, universales, y su ubicación en un determinado suelo es por necesidad, pero no las vincula a la ley del suelo en que se hallan, excepto por lo que respecta a las inevitables interferencias con el orden exterior. Consideradas en sí mismas, las universidades verdaderas son extraterritoriales. Esto es muy importante y decisivo para mi punto de vista pero prevengo al lector para no aceptar este principio que parece seductor si no está dispuesto a aceptar las consecuencias lógicas del mismo acerca de las relaciones entre las universidades y las sociedades de los territorios en que las universidades se alojan.

Hay una esencial diferencia en este planteamiento de las relaciones entre enseñanza y territorio. En mi opinión, a cada nivel de enseñanza corresponde un distinto ámbito territorial. Así, si los institutos de enseñanza media pueden corresponder realmente a un territorio de ámbito nacional, la enseñanza primaria puede considerarse como regional o local, en tanto la enseñanza superior es supranacional.

Un residuo del pensamiento liberal-nacionalista puede servir todavía de objeción a este planteamiento de la universidad, haciendo hincapié en el hecho del cuidado del Estado por las universidades, y concretamente de las subvenciones económicas del Estado a las universidades. Por eso me permitiré despachar de una vez este tema inútilmente espioso, por mal planteado, de los deberes y derechos del Estado respecto a la enseñanza. El colocar este tema en un plano tan primordial de nuestra exposición no es, después de todo, inoportuno, pues los errores más frecuentes acerca de la libertad en esta cuestión suelen venir de ese falso planteamiento de las subvenciones y controles estatales.

Creo estar dentro de una línea de pensamiento que no se puede tachar de excesivamente personal y sin arraigos de autoridad, si digo que, como siempre, la función del grupo, y por tanto del Estado, que es un grupo más dentro de la escala de los distintos grupos sociales si digo que la función del Estado es, en materia de enseñanza, también una función subsidiaria. En efecto, el principio de subsidiariedad es el más importante de toda la doctrina social de la Iglesia Católica. Y en esta relación el principio de subsidiariedad quiere decir que la enseñanza debe ser organizada por el Estado en la medida en que las distintas fuerzas sociales no logran hacerlo con suficiente plenitud; esto en cualquiera de los grados de enseñanza. No hay que pensar siquiera, por lo que he dicho de la enseñanza media —de que corresponde al ámbito nacional—, que sobre ella tenga el Estado como una exclusiva, sino que, sea cual fuere la fuerza social que organice aquella enseñanza, debe proyectarse como un instrumento de formación en una cultura que sigue una tradición y otros presupuestos ético-políticos nacionales; repito: aunque no sea el mismo Estado quien la organice. Podría compararse, *«mutatis mutandis»*, con la formación previa al servicio militar, la cual, aunque se imparta en escuelas que puedan ser privadas, debe servir a fines que, al ser propios de un Ejército nacional, se halla en un nivel propiamente nacional. Podría

decirse incluso que los centros de segunda enseñanza persiguen la plena formación ciudadana. Viceversa, aunque la enseñanza primaria y la superior no correspondan al ámbito nacional, sino, como digo, a otro inferior o superior respectivamente, esto no quiere decir que el Estado deba desentenderse en absoluto de tales enseñanzas, sino que, como siempre, su función debe ser, también ahí, subsidiaria.

Conviene aclarar todavía en qué puede consistir esta actividad subsidiaria. Naturalmente, el Estado puede organizar y asumir la plena responsabilidad de centros de enseñanza de cualquier grado, pero esto puede ser excepcional, por ejemplo si la sociedad cubre suficientemente esa necesidad. Pero hay otra forma de ayuda subsidiaria que es ordinaria y debe darse en todos los grados de la enseñanza. Esta ayuda, de carácter pecuniario, se justifica por el hecho de que los gastos de enseñanza son superiores a los ingresos procedentes de los derechos de matrícula que pagan los padres de los alumnos, sobre todo en la enseñanza superior, donde es del todo imposible mantener el profesorado especializado y sufragar los otros gastos con la aportación exclusiva de las familias interesadas. Suele incurrirse aquí en un error que es casusa de muchos y muy enojosos conflictos, pues suele proyectarse y realizarse esta ayuda en forma de subvención a los centros mismos de enseñanza. Con este planteamiento es natural que se ocasionen diferencias de tratamiento entre centros estatales y no estatales, partiendo del error de que los fondos que administran los órganos del Estado son de éste y no de la Sociedad de que proceden, como debiera reconocerse, y si la ayuda se extiende a los centros no estatales, suelen producirse diferencias enfadosas también entre ellos, pues es natural, después de todo, que los criterios político-ideológicos determinen ciertas preferencias entre ellos. En cambio, desde el punto de vista del principio de subsidiariedad, este problema encuentra una solución feliz: la ayuda estatal —con fondos de la Sociedad que el Estado administra— debe hacerse, no tanto a los centros mismos, cuanto a las familias de los alumnos, para que sean éstas las que indiquen libremente el centro al cual prefieren enviar a sus hijos. Son así los padres, o los que hacen sus veces, quienes deben determinar el centro al que debe girar el Estado la cuota de ayuda correspondiente a los hijos que van a estudiar en aquel centro. Dicha cuota, naturalmente, debe ser distinta según el grado de enseñanza, y las necesarias diferencias dependen así de un dato mucho más objetivo. Esta solución, después de todo, no es más que una consecuencia de aquel principio fundamental de derecho divino-natural según el cual son los padres quienes pueden y deben determinar la educación de sus hijos. Así, el Estado, al poner la ayuda de enseñanza a disposición de los padres, no hace más que cumplir de la manera más adecuada con su función subsidiaria.

Es posible que esta solución suscite todavía esta dificultad: ¿Y si los padres no envían sus hijos a los centros organizados por el Estado? ¿Va a permitir el Estado que sus propios centros queden desiertos y desaparezcan por falta de recursos? Este temor, en realidad, es consecuencia siempre de aquel error liberal-nacionalista al que antes nos hemos refe-

rido, y que olvida el carácter subsidiario de la enseñanza estatal. Porque parece claro que el Estado debe hacer vivir centros de enseñanza allí donde la Sociedad los necesite, pero no es menos evidente que si, una vez puestos en marcha tales centros, los padres no envían sus hijos a los mismos, sino a otros incluso más alejados de sus residencias, ello es síntoma de que no hay necesidad de mantener, y de manera artificial, tales centros desiertos, siendo por otro lado absolutamente reprochable el forzar la asistencia. En conclusión, el Estado debe crear enseñanza allí donde parezca existir una necesidad no cubierta por la Sociedad, pero no tiene que hacerla vivir artificialmente cuando aquella presunta necesidad no resulta confirmada por la aprobación de los padres, pues no debe olvidarse que el derecho natural de educar pertenece a los padres y no al Estado.

Naturalmente, esta ayuda general a todas las familias para facilitar el estudio de los hijos debe reforzarse en determinados casos de especial debilidad económica de la familia con becas de protección. No se trata tanto de ayudar para pagar los estudios, cuanto de facilitar el acceso a los mismos. En este sentido, conviene tener en cuenta que, si ése es el fin de las becas de protección, deben ser éstas suficientes para hacer posible que un joven que, de no disfrutar tal protección, tendría que dedicarse a un trabajo remunerado, pueda dejar de hacerlo y dedicarse íntegramente al estudio. Por ello mismo, las becas universitarias no pueden ser muchas, y deben darse en consideración a muy especiales dotes intelectuales del solicitante. Porque hay que tener en cuenta que si la enseñanza primaria, y aun la secundaria, pueden concebirse como generales, la enseñanza universitaria presupone una selección, y el hecho de estimular a clases económicamente más débiles al estudio universitario, aun sin condiciones intelectuales especiales, no redunda en beneficio del bien común. En mi opinión, como he declarado en otras ocasiones, es mejor dar menos becas y más cuantiosas que en mayor número pero insuficientes.

Todo lo que hasta aquí se ha dicho respecto a la ayuda estatal se refiere a la enseñanza en todos sus grados: ahora debemos aplicarnos a una consideración más concreta de las universidades, las cuales, según queda dicho, tienen un nivel supranacional, propiamente universal. A pesar de hallarse en un nivel supranacional, los Estados deben cumplir también aquí su función de ayuda subsidiaria, sin que su intervención en las universidades las haga descender a un nivel nacional. Que un Estado ayude económicamente a las universidades, estatales o no pero siempre supranacionales, no es cosa muy distinta de la ayuda que el mismo Estado suele conceder a organismos internacionales sitos en su propio territorio o en otro extranjero, o, si se quiere, a la ayuda que suele dar a competiciones, congresos y demás celebraciones internacionales, que no pierden su carácter internacional aunque se celebren en un determinado territorio nacional, como es ineludible, y disfruten de una ayuda económica del gobierno de aquel determinado territorio. Pero no hay que olvidar, tampoco aquí, que la ayuda debe ser en forma de subsidio a los padres de

los alumnos universitarios, los cuales deben poder elegir libremente la **universidad que prefieran**.

Con esto llegamos a la idea central de todo el problema universitario: el de la competencia entre universidades, y a lo que debe ser la primera y fundamental consecuencia de la libertad universitaria, a saber, que cada universidad debe expedir ella sus propios títulos, y responder ella **de los mismos**. Esta es una exigencia elemental de responsabilidad, sin la cual no puede existir libertad verdadera: la responsabilidad por los propios actos, siendo así que el acto socialmente más grave de una universidad es el de expedir títulos. Con ello nos enfrentamos con uno de los temas más delicados de toda la polémica universitaria, o sea, el del control de los títulos.

Control de los títulos quiere decir discernimiento del valor de los **mismos, en especial, para** el ejercicio de ciertas profesiones de alcance social. La necesidad de tal control es obvia, pues la Sociedad no puede examinar hombre por hombre, y requiere una patente de habilitación que inspire una confianza general: una presunción de competencia fundada en la responsabilidad de la universidad que expide el título. Naturalmente, la Sociedad misma puede, de hecho, dar más o menos crédito a los títulos de tal o cual universidad; una empresa, por ejemplo, al tener que contratar su personal, puede dar preferencia al que procede de una determinada universidad e incluso rechazar de antemano los solicitantes de alguna otra que no le merece crédito. Nada hay que oponer a esta **libertad de la Sociedad para valorar los títulos universitarios a la hora de contratar su personal**. Pero la Sociedad requiere los servicios de una serie de profesiones oficiales, y suele confiar para ellas en el control de tal habilitación por parte del Estado. Hay así un buen número de profesiones cuyo ejercicio viene controlado por el Estado, empezando por la Administración pública y terminando por otras profesiones «libres» pero que exigen para su ejercicio un título de valor oficial. De ahí que el Estado suela establecer un sistema de reconocimiento oficial de **títulos universitarios**. Este control es razonable, pero no debe llegar al extremo de sustituir el título de cada universidad por un título único ministerial, sino que debe limitarse al reconocimiento oficial de los títulos de determinadas universidades acreditadas, a las que el Estado autoriza para la expedición de títulos académicos con valor oficial; estas universidades pueden ser **estatales o no estatales**. Es comprensible que el Estado, encargado por la Sociedad para ese control, exija ciertas condiciones a las universidades a las que acredita, pero éste es un punto en el que suelen interferirse algunos errores escrupulosos y conviene detenerse un momento en la **consideración del problema**.

Las exigencias del Estado para el reconocimiento oficial de las universidades podría referirse a dos elementos fundamentales de la actividad docente: a **quién enseña y a qué se enseña**; elemento subjetivo el primero y objetivo el segundo.

¿Quién debe enseñar en una universidad para que ésta merezca crédito y el Estado pueda reconocer sus títulos? El error consiste aquí en su-

poner que las universidades organizadas por el Estado merecen siempre crédito y que las otras deben parecerse a ellas lo más posible. Este no es precisamente nuestro punto de vista. En nuestra opinión, corresponde a la idea de libertad universitaria el que las universidades elijan libremente su personal docente —también las universidades estatales—, pues ellas son las más interesadas en su propio prestigio, que depende en gran parte del prestigio personal de su profesorado; pero no es menos evidente que debe existir, para decoro universitario, un título personal que formalice la «venia docendi». En algunos casos esta exigencia del decoro universitario se quiere lograr mediante la imposición de un determinado número de profesores estatales a las universidades no estatales. Esta manera no es justa, pero tampoco es práctica. No es justa porque es injusto exigir a las universidades no estatales un número de profesores de máxima categoría u «ordinarios» que el Estado no siempre puede mantener en las universidades estatales. Por otro lado, el aumento inevitable, al compás del progreso de las ciencias, de enseñanzas especiales con sus correspondientes docentes obliga cada día más a admitir un personal docente que no ostenta aquel máximo rango de «ordinario». Pero además, digo, este sistema no es práctico, pues dificulta, no sólo la vida de las universidades necesitadas de personal docente, sino la misma colocación de este personal, que debe acceder a cualquier universidad por la vía indirecta y erizada de sinsabores de la cátedra estatal; incluso resulta inconveniente para las mismas universidades estatales, que ven ocupadas sus cátedras por un cierto número de docentes de tránsito, que desde el primer momento aspiraban a colocarse en una universidad no estatal. En realidad, este incómodo sistema es también un residuo de una concepción estatista que hoy está del todo superada. La solución, si no me equivoco, está en la creación de un amplio estamento de profesores especializados como la «venia docenti», es decir, de docentes sin adscripción a cátedras de universidades determinadas. Vuelvo con esto a mi idea defendida en la ponencia de la Asamblea de Universidades de Madrid, 1953, de que una cosa es el título que habilita para una docencia especial y otra cosa es la provisión de la cátedra de una universidad determinada. Está claro que no debo repetir aquí el contenido de mi ponencia, reeditada recientemente entre mis «Papeles del oficio universitario» (Rialp, 1960). Basta recordar que esa separación entre título de docencia y provisión de cátedra corresponde a una idea fundamental de la libertad universitaria y de la dignidad profesoral. Creer que en un determinado país no hay más personas capaces de enseñar en una universidad que las ya colocadas en cátedras estatales con el máximo rango, eso es tener una idea muy pobre de los recursos intelectuales de aquel país. En España, donde las cátedras universitarias se cubren todavía por el sistema bastante pintoresco de las «oposiciones», resulta del todo ridículo que los vencidos en la lid de una oposición, aun concediendo la superioridad del vencedor, sean incapaces para la docencia universitaria: constituye una especie de superstición burocrática que viene envileciendo 'a vida universitaria española. El número de docentes, sea cual fuere el sistema oficial de su

reconocimiento, ha de ser siempre superior al de la demanda de las universidades, estatales o no, pues precisamente es eso lo que permite la selección por parte de las universidades y la renuncia a una colocación inmediata menos conveniente por parte de los docentes. Esto es también un requisito para la libertad universitaria, y concretamente para la libre contratación de docentes. Admitida esta amplitud de la «*venia docendi*», no es probable que ninguna universidad se empeñe, con riesgo de su propio prestigio, en contratar un personal sin «*venia docendi*»; porque los profesores «ordinarios», es decir, de máximo grado, deben ser siempre pocos, y no pueden bastar para cubrir con ritmo suficiente las necesidades de todas las universidades; es precisamente esa reducción la que da lugar, al dejar indiscriminado el resto del profesorado, al abuso de algunas universidades, como hacen las mismas universidades estatales en algunos casos, de cubrir de hecho sus cátedras con un personal menos cualificado, que no alcanza el rango mínimo de la docencia, para no hablar de aquellos casos —todos tenemos alguna experiencia de ello— en que las cátedras venían regentadas por ayudantes que ni siquiera eran doctores. En conclusión: las universidades deben elegir libremente su personal docente, pero debe crearse un amplio estamento de docentes, para que, por su propia dignidad, las universidades no desciendan a contratar personas menos cualificadas. El posible temor de que alguna universidad abuse de esta libertad no debe preocupar demasiado, pues la misma Sociedad se encargará de desacreditarla, aparte siempre la posibilidad de que, en casos extremos, el Estado instruya un expediente, con las debidas formas, para revocar el reconocimiento de tal universidad irresponsable.

El segundo elemento, objetivo éste, es el de qué se debe enseñar en una universidad para que pueda ser reconocida como tal. También aquí hay cierta tendencia a la analogía con planes estatales: también aquí soy partidario de la libertad. Libertad no sólo en el sentido de que cada universidad pueda organizar libremente sus planes de estudio, sino también en el sentido de dar a los alumnos una gran libertad para formar ellos mismos su propio plan. Porque creo, francamente, que no es tanto el qué se enseña lo que importa cuanto el cómo se enseña.

Pertenece a aquel sentido de soltura a que antes me he referido la actual superación, en los ambientes universitarios más progresivos, de la excesiva separación de las distintas Facultades, así como entre los distintos Institutos o Seminarios dentro de cada Facultad. Resulta más evidente cada día que la formación de la inteligencia de los alumnos queda muy favorecida por su aplicación al estudio de materias que, según el esquema académico usual, deberían hallarse muy distantes; en algunas especialidades nuevas, como, para elegir un ejemplo conspicuo, la Cibernética, esta combinación de materias aparentemente distantes no sólo es conveniente sino absolutamente necesaria.

Se une a esto un hecho nuevo de la experiencia universitaria al que quizá no se da todavía el reconocimiento adecuado. Podría concretarse así: los estudiantes no vienen hoy a las universidades, como solían venir antes, a «escuchar», sino a «preguntar». Esto está en clara relación con el

desarrollo del espíritu de iniciativa y de responsabilidad que, pese a otros signos aparentemente negativos, caracteriza a la nueva juventud. El estudiante de hoy desea aprender cosas concretas que sirvan para una determinada formación y no se interesa por lo que se aparta de sus propósitos personales. Por otro lado, es evidente que los libros han venido a desplazar en buena parte la necesidad de la lección magistral; en efecto, una enseñanza que consiste en repetir un libro —o, como es más frecuente, pues los libros de texto suelen ser amplios, en resumirlos— es hoy un método de enseñanza superado. El alumno puede estudiar él lo que está en los libros, y lo que busca del maestro es, primero, una orientación acerca de los libros más útiles; segundo, la aclaración de todo aquello que por sí sólo no consigue entender en los libros; tercero, lo que todavía no ha llegado a los libros. La lección magistral propiamente dicha sólo tiene razón de ser en esta tercera modalidad; después de todo, la función de la «lección» es precisamente ésa: leer algo que todavía no se encuentra en las bibliotecas, normalmente, los futuros libros del maestro. Que esto está en relación con la necesidad de que ese tipo de docencia magistral se apoye en una fundamental actividad investigadora no es necesario ponderarlo aquí.

Por todas estas circunstancias nuevas, la enseñanza universitaria de hoy debe fundirse en el principio de que la iniciativa parte del alumno: que no se trata de hacer escuchar a un grupo de «obedientes», es decir, «escuchantes» alumnos, sino de atender sus preguntas y, sobre todo, formar su inteligencia para seguir preguntando. Esta relación, después de todo, es congruente con la función del magisterio, que es de «autoridad» y no de «potestad», pues el acto propio de la autoridad es el «responder». Los alumnos, en cambio, forman el «pueblo» en quien reside el poder originario de la comunidad, y por eso, en virtud de esa potestad, son ellos los que «preguntan».

Los planes de enseñanza deberían organizarse, por lo tanto, en el sentido de dejar a los alumnos una gran libertad de elección de materias y profesores. Con el asesoramiento que el mismo alumno debe solicitar, puede trazar él su propio plan de estudios, y el título que al final se le concede debe corresponder realmente a las materias cursadas. Cada universidad puede exigir, naturalmente, un mínimo de materias para expedir el correspondiente título, que habilite para determinadas profesiones de trascendencia social. Pero no debe exagerarse la idea de que los alumnos deben hacer estudios «completos». Por un lado, no hay que olvidar que la especialización científica obliga a crear una serie de títulos nuevos, al margen de las licenciaturas usuales; por otro lado, ni siquiera para las profesiones corrientes conviene olvidar que es vana la pretensión de que el alumno debe aprenderlo «todo» durante unos pocos años de vida universitaria. La experiencia demuestra cada día que un licenciado universitario retiene ordinariamente muy poco de todas las disciplinas que ha estudiado en una universidad, a efectos de superar las pruebas de habilitación, y que debe volver a estudiar una y otra vez aquellas mismas materias que necesita más perentoriamente para el ejercicio de su profesión.

Lo importante es, como decíamos antes, el cómo se estudia, es decir, la capacitación para poder aprender por propia cuenta, para saber interrogar los libros y la experiencia misma, y, sobre todo, el gusto por la propia actividad intelectual y el firme deseo de perfeccionamiento en ella. Esto es lo que vale, y en esto deben poner su mira los maestros. No hay que decir cuán lejos está esta concepción de la actividad universitaria de aquella idea bastante frecuente de que las universidades deben ser escuelas de preparación profesional. Ya el hecho de su rango universal y no nacional, como queda dicho, excluye una concepción tan estrecha, pues muchas profesiones, como ocurre en el campo del Derecho, por ejemplo, son de carácter eminentemente nacional. Oímos a veces el lamento de que nuestras Facultades de Derecho no enseñan a redactar escritos procesales: en mi opinión, sería rebajar el nivel universitario si se dedicaran a ello, porque esos usos rituales varían de país a país, y aun dentro de un mismo país pueden cambiar por un simple «plumazo» del gobernante. Todo eso debe aprenderse en un momento más próximo a la ocasión del ejercicio profesional, en tanto la preparación universitaria es más remota y debe mantenerse en una zona de conocimientos más universales. Lo importante no es enseñar a redactar una demanda según las leyes vigentes del propio país, sino habilitar para aprenderlo rápidamente en cualquier país y según cualquier legislación. Esta perspectiva permite desembarazar el estudio universitario, al menos en determinadas materias, de mucha sobrecarga accidental.

Pero esta idea de libertad en la elección de materias afecta no sólo a los alumnos sino también a las mismas universidades, pues de su libertad se trata ante todo en esta exposición. Las universidades deben tener libertad para trazar cada una un plan de estudios a su modo, en la certeza de que del acierto o desacierto en estos planes y de la seriedad en su ejecución dependen su prestigio y su pervivencia. La uniformidad en los planes de estudio constituye una arraigada superstición del centralismo universitario dominado por el nacionalismo, pero carece de sentido si prescindimos de los presupuestos de esa ideología. Uno de los males que afligen al sistema de uniformismo en la educación nacional es el de hacer sumamente difícil la innovación y el progreso de las universidades, porque todo ensayo, todo cambio, se hace peligroso cuando debe realizarse simultáneamente, en virtud de una reforma legislativa, en todas las universidades del país. El pluralismo, en cambio, permite que novedades tímidamente introducidas en una universidad aislada puedan extenderse luego, cuando los resultados de la experiencia así lo aconsejen, y sin necesidad de reformas legislativas, a otras universidades, de una manera progresiva y prudente.

En conclusión: el problema de quién debe enseñar y de qué debe enseñarse en las universidades para merecer la confianza del poder a quien la Sociedad confía el control de los títulos puede resolverse de este modo sencillo: creando un amplio cuerpo de docentes fuera del cual resulte un desdoro público contratar cualquier profesor, y dejando que él sólo, por el prestigio de los propios títulos, excite a cada universidad a

dar la mejor enseñanza posible. Sólo en casos extremos debe intervenir el poder controlador de los títulos para evitar abusos por parte de las universidades, y esto siempre con el debido asesoramiento de un amplio Consejo de educación universitaria. Viceversa, el reconocimiento de una universidad, incluso de una nueva universidad estatal, debería hacerse tan sólo después de un período de prueba, en el que aquella universidad pudiera probar su seriedad y viabilidad.

Las discusiones habituales en torno a la universidad suelen caracterizarse por un todo pesimista. En mi opinión, este pesimismo se debe a la decepción que produce el no ver impresa y perfectamente desarrollada la idea de universidad que cada uno puede llevar dentro de su cabeza. Si renunciamos a la unidad, a la Universidad con mayúscula, y con ello a la pretensión de evidencia indiscutible, las discusiones se vuelven mucho más razonables, pues pueden fundarse en datos de experiencias conocidas y no sólo en hipótesis, profecías y lamentaciones de futuribles frustrados. Como en tantos otros temas, la libertad puede crear un clima de comprensión, a la vez que provoca la competencia y estimula la responsabilidad particular de cada universidad, que es, bien mirado, lo que más falta nos hace.

EXTENSION DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL.—LOCALIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS LABORALES

TOMÁS ESCRIBANO VIDAL

La Ley de Bases de 16 de julio de 1949 creó la enseñanza media y profesional como «modalidad docente que, además de cumplir la finalidad general del bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores», tuviera «por especial objeto»:

a) Hacer extensiva la enseñanza media al mayor número posible de escolares.

b) Iniciarles en las prácticas de la moderna técnica profesional.

c) Capacitarles para el ingreso en escuelas y centros técnicos.

El primer curso de implantación de este nuevo orden docente fue el de 1950-51 en que se crearon los quince primeros centros. En años sucesivos fue incrementándose esta cifra hasta llegar a los noventa y dos centros estatales con que (aparte los de modalidad administrativa) cuenta esta enseñanza en la actualidad.

Estos noventa y dos centros están enclavados en poblaciones cuyo censo oscila entre los 105.152 habitantes de Sabadell y los 1.668 de Castañeda.

La cifra media de población de los términos municipales en que están situados es de 16.913 habitantes, según el censo de 1960.

Y la suma total de la población de estos términos municipales arroja una cifra de 1.556.028 habitantes.

Si consideramos que en los institutos laborales no existe la enseñanza libre y que, por tanto, el área de un centro ha de circunscribirse forzosamente a su comarca más inmediata, podemos deducir que la población

en que estos noventa y dos centros actuales puede ejercer su influencia no es superior al doble de la propia de su término municipal, es decir a un total aproximado de 3.000.000 de habitantes.

Por lo tanto estos noventa y dos institutos laborales que funcionan en el momento actual apenas pueden llegar a servir las necesidades de este orden docente en un décimo de la población actual española.

De otra parte hay que considerar que estos centros cuya matrícula actual será para este curso 1964-65 de unos 25.000 alumnos aproximadamente, fueron proyectados en su mayoría para 200-250 alumnos y que los puestos docentes existentes ahora están cubiertos en su totalidad y en muchos centros con exceso.

Además, en este orden docente la enseñanza oficial es la que fundamentalmente ha de cubrir las necesidades del país debido a la carestía de las instalaciones y a otras razones cuyo estudio sería muy complejo.

Como no es previsible pues que el sector privado pueda extender de manera notoria estas enseñanzas (la enseñanza colegiada es ahora sólo un pequeño porcentaje del total y fundamentalmente femenina) para cubrir el mapa nacional y hacer asequible la enseñanza laboral en sus distintas modalidades a la población escolar media española se necesitaría multiplicar por cinco o seis el número de los institutos laborales existentes en la actualidad, para llegar con ellos a los 660 municipios de más de 7.000 habitantes que según el censo de 1960, del que están tomados todos estos datos, tenemos hoy en España, aparte de las capitales de provincia en cada una de las cuales debería funcionar por lo menos un centro de este tipo.

Por lo tanto sólo cuando se cuente con 500 institutos laborales como mínimo (tal era el plan de creación de estos centros en los momentos siguientes a la promulgación de la Ley de Bases) se podrá llegar con ellos a toda la población y se le habrá dado a ésta la oportunidad de optar por la enseñanza laboral.

Es evidente que una enseñanza media de tipo profesional como ésta ha de recoger un alto porcentaje de la población escolar media española y para que ello sea posible se necesita incrementar los centros y los puestos docentes en la proporción necesaria, según hemos analizado más arriba.

Un paso firme en este sentido ha sido la inclusión en el Plan de Desarrollo de 40 centros nuevos, pero es evidente que para cubrir las necesidades totales hay que continuar con estas creaciones para poder cumplir los propósitos señalados en la Ley de Bases que creó la enseñanza media y profesional.

Como resumen proponemos las siguientes conclusiones:

1.ª Hacer una planificación completa de la extensión de la enseñanza laboral, sobre el mapa, y sobre la base de cubrir con cuatro-seis institutos laborales por provincia todas las comarcas españolas.

2.ª Coordinar la extensión del bachillerato laboral con el bachillerato general para evitar la duplicidad de centros en poblaciones y comarcas de pequeño censo.

3.^a Elevar a 500 el número de los institutos laborales, estableciéndolos en general en todas las poblaciones de más de 7.000 habitantes.

4.^a Proyectar los nuevos institutos laborales para 500 alumnos y dotarlos de una residencia-internado o colegio menor que pueda albergar 150-200 internos y 50-100 mediopensionistas.

5.^a Crear un instituto laboral en todas y cada una de las capitales de provincia.

6.^a En nuestras grandes ciudades en que existe un déficit de puestos docentes de enseñanza media estatal, distribuir los centros que hayan de crearse para cubrir las necesidades entre institutos nacionales de enseñanza media e institutos laborales.

POLITICA Y ECONOMIA DE LA EDUCACION

MARGARITA FLORIT REBASSA

Si política, según definición filosófica, es el arte de gobernar los pueblos, y economía es la administración recta y prudente de los bienes, podemos afirmar que la política y la economía de la educación consiste en gobernar y encauzar la tarea educativa para desarrollar al máximo las facultades internas de cada hombre, administrando recta y prudentemente los bienes precisos para conseguirlo.

Es humano y a la vez preciso dar las gracias a los dirigentes del Estado por el celo desplegado en pro de la educación, pero también es un deber, para quienes vivimos en contacto con los niños, señalar los baches y deficiencias, pues sólo amando lo que no nos gusta conseguiremos acercarnos al ideal soñado por todos, cual es la educación integral del niño, para que, al ser hombre, desarrolle, es decir, ponga en juego el potencial de energía forjado en las aulas de nuestras escuelas, bajo la mirada atenta y siempre vigilante del maestro que guió sus pasos.

Es verdad que el Estado ha establecido subvenciones múltiples para la educación en España, pero estas subvenciones no han sido aprovechadas al máximo, ni dado el fruto que de ellas se esperaba, quizá porque su distribución no era la más conveniente.

Para que una industria florezca, produzca lo suficiente, para que económicamente sobresalga, se distinga y que los operarios se sientan unidos a ella con celo, para que su perfeccionamiento y máximo rendimiento, la parte más esencial es que esta empresa les dé lo suficiente para cubrir sus necesidades con holgura. La motivación principal va

intimamente ligada a los intereses económicos. Si una persona gana 10.000 pesetas mensuales y gastando 8.000 puede vivir con holgura y decoro, no tendrá motivación económica, la motivación será ideal, vocacional, etc., pero si gana ocho y necesita diez, la motivación será económica porque su aspiración inmediata, que oscurece cualquier otro sentido de la motivación, son esos 2.000 pesetas que le faltan.

En el caso nuestro, vemos que al maestro le falta motivación idealista, pues la mayoría de ellos, al no poseer bienes particulares, se ven obligados a buscar otros empleos para seguir subsistiendo. El «*primum vivere*» es tan antiguo como la humanidad.

Así como hay que empezar la casa por los cimientos, así también las reformas educativas deben empezar por el maestro, dignificarle, que tenga la categoría y consideración correspondiente. Actualmente, tal como están los sueldos y gratificaciones, el maestro no es un gandul de la enseñanza, sino que se ve obligado a buscar fuera de ella el modo racional de subvenir a sus necesidades. Estos trabajos ajenos a la escuela le restan energías físicas y a la vez tiempo para dedicarse a la lectura de revistas pedagógicas y científicas que le ayudarían a enriquecer su bagaje de conocimientos y seguir de cerca las innovaciones surgidas aplicables a sus niños, al mismo tiempo que presentar sugerencias nacidas de la observación diaria en su quehacer escolar.

Vamos a hacer una comparación: ¿Qué se ha hecho con el Plan Badajoz o con el Plan Jaén? No se escatimaron gastos en instalaciones, carpinteras, abonos, etc.; se planeó lógicamente que para hacer rentables aquellos terrenos, antes yermos, era preciso un supremo esfuerzo económico para darles los elementos capaces de conseguir la producción deseada.

Llévese esto a la enseñanza: los maestros necesitan su Plan Badajoz. No se puede recoger si antes no se sembró; dóteselos convenientemente, déjese de escatimarles, hágase de una vez el esfuerzo que su trascendental función requiere y la economía de la educación estará asegurada. Entonces y sólo entonces se le podrá exigir un rendimiento máximo, pero en modo alguno se le puede exigir cuando la necesidad, el apuro económico le obligue a una doble o triple profesión.

Ahora bien: el simple aumento de sueldo no mejoraría «*ipso facto*» la labor docente; sería preciso una labor orientadora, directriz, a base de cursillos —gratuitos, desde luego— para indicar y poder seguir nuevas pautas según las novísimas y revolucionarias condiciones de vida que se ofrecen a los alumnos de hoy. Esas necesidades son distintas a las de nuestros padres, e incluso a las nuestras, y hay que preparar al hombre no sólo para la acción, sino para la capacidad de acción; no para que desarrolle más, sino para que el día de mañana pueda desarrollar un trabajo que hoy ni siquiera conocemos, porque la era atómica nos lleva de sorpresa en sorpresa y las profesiones de hoy pasarán a ser anticuadas dentro de muy poco tiempo.

Para conseguir esta labor orientadora habría que liberar a la Inspección de tanta tarea administrativa que sobre ella pesa, para convertir

este organismo en un verdadero elemento director técnico de los maestros.

Como decía nuestro admirado presidente don Víctor García Hoz en la clausura del Primer Congreso Nacional de la Infancia: «así como un niño, cuando tiene hambre, no cesa de repetir su repetición, así es menester que la sociedad española no deje de pedir el pan de consideración social y de la retribución decorosa para los maestros españoles. Cuando muchas veces se mencionan los sueldos de vergüenza de los maestros, hemos de pensar que no es una vergüenza para ellos, es una vergüenza para la sociedad que los tolera. Porque sólo cumpliendo PREVIAMENTE la sociedad con esta obligación podrá después exigir que los maestros no sean unos entristecidos y cansinos repetidores del a, e, i, o, u, sino que realicen en su sentido etimológico la tarea pontifical de trasladar al ser humano, desde la irresponsable y fácil situación de la niñez hasta la dura y gozosa del hombre hecho».

Educar a los niños es actuar sobre la generación que viene, pero pasa generación tras generación y el maestro no ve mejorado su «modus vivendi».

No podemos estar satisfechos porque se hayan creado tantos miles de escuelas; no podemos hablar de mejoras introducidas mientras estas realizaciones no redunden en beneficio inmediato y directo del maestro, que es la piedra angular de la escuela, o sea de la educación.

Como decía nuestro Caudillo, el 8 de enero de 1946, con motivo de la Pascua Militar: «No existe solamente la lealtad y disciplina de abajo arriba, sino también la lealtad y la correspondencia de arriba abajo; no es solamente el inferior que debe obediencia y lealtad a sus superiores, sino que éste engendra un correspondiente deber, que es el de ofrecer lealtad y confianza a los inferiores.»

Y en otra ocasión dijo igualmente nuestro Caudillo: «No se subordina el que se limita a obedecer y a cumplir las consignas superiores, sin que su propia voluntad adelante cosa alguna; es necesaria la entrega del espíritu, el olvido del propio parecer ante la orden superior en el servicio de la Patria.» «No se manda con la violencia, se manda con el trabajo, se manda con el ejemplo, se manda con la inquietud, con la solicitud constante por los problemas rurales, por los problemas de los camaradas, POR LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA.»

Como maestros, sabemos que la obediencia ciega sólo tiene lugar en la primera infancia, luego ya se necesita una obediencia consciente, es decir, colaboradora, tanto más eficaz cuanto más asequible sea y redunde en beneficio del propio individuo. Mas así como el conocimiento de la norma no asegura la conducta correcta, parece que un paso inmediato al conocimiento y ordenación de las disposiciones legislativas en torno de la vida del niño y del maestro es el de buscar los medios para que tal legislación se lleve a efecto. En España se alude con frecuencia a las excelencias de nuestra legislación, pero es triste reconocer que las leyes son inoperantes porque no se cumplen.

Analicemos a grandes rasgos nuestra magnífica Ley de Educación Primaria, de 1945 (17 de julio), que pasará a mejor vida sin haber entrado en vigor.

Magnífica la declaración de principios y caracteres de la educación primaria, pero en las normas generales la obligatoriedad es un mito. Reconozcamos que la matrícula escolar nunca coincide con el censo escolar, cosa muy fácil de conseguir si se cumpliera la Ley.

Las escuelas maternas y de párvulos estarán en la relación constante que se reglamente con las instituciones puericultoras de la localidad. La creación en suficiente número de estas escuelas será obligatoria en los centros industriales donde el trabajo de la madre exija el cuidado y custodia inteligente de los niños menores de seis años. En realidad no es así, porque hace mucho tiempo no se crean escuelas de este tipo y las que hay son insuficientes.

Otro aspecto muy interesante sería meditar sobre el número de alumnos que debe haber en la clase; la Ley dice hasta 50; luego ulteriores disposiciones fijan el número de 15 y 40 como límites mínimo y máximo respectivamente. Yo sólo pienso que si Jesucristo, siendo Dios, escogió a 12 y entre ese número aún falló uno, ¿cuántos fallarán en una clase de 40 o más alumnos, sujetos a un maestro que sólo tiene semejanza con Dios por ser hijo suyo? Humanamente hablando, creo podemos tener 24, máximo 30 por aquello que la asistencia no coincide con la matrícula, pero no más.

¿Y qué diremos del material? La Ley dice en su artículo 49 que todas las escuelas públicas nacionales habrán de disponer del material fungible **INDISPENSABLE** para el cumplimiento de la enseñanza, etc. Magnífica la idea, si se llevara a cabo, pero ¿cuál es la realidad? Analicemos un momento: Cada sección tiene asignadas 420 pesetas anuales, pero que a la hora de cobrar se reducen a 336, por haber descontado la revista «Vida Escolar», «Boletín de Inspección» y «Almanaque». Hecha la correspondiente división por los doscientos cuarenta días que dura el año escolar, resulta que a cada curso de 40 o más niños le corresponde 1,40 pesetas diarias, que, repartidas entre los niños, corresponde a 0,035 pesetas por niño. Cantidad que no le basta ni para que con clarión escriba a, e, i, o, u. Una empresa bien dotada de nuestra provincia ha suministrado este último curso a sus alumnos de Escuela de Patronato 115,40 pesetas por alumno. No es que haya dado de más ni de menos, sólo lo necesario.

Sobre los edificios escolares habría mucho que hablar; la Ley es magnífica en éste y otros muchos puntos, pero..., no se cumple.

Pasemos a la vivienda. El Municipio debe proporcionar vivienda al maestro, y si no las tiene en número suficiente, arrendarlas **CON CARGO EXCLUSIVO A LOS PRESUPUESTOS MUNICIPALES**. Si los Maestros **PREFIEREN una indemnización, percibirán una cantidad en metálico equivalente al tipo medio del precio de los arrendamientos en la localidad...** Como vemos, el espíritu, magnífico, pero la realidad es que, por ejemplo en Palma de Mallorca, percibimos 300 pesetas men-

suales, cuando el alquiler mínimo es de 3.000 pesetas, si nos conformamos con un piso situado en el extrarradio.

En cuanto la Ley trata de la misión, deberes y derechos de los maestros merece los más cálidos elogios; no así cuando llegamos a la jubilación, pues consideramos que setenta años son muchos años para seguir dando clase a 10 angelitos con muchas ganas de volar, mientras el maestro se halla encorvado por el peso de los años. La jubilación voluntaria o forzosa debería fijarse a los sesenta o sesenta y cinco como máximo, pues a partir de esa edad la energía, vitalidad y alegría constante que necesita el maestro ya pasó para dar acceso a los achaques normales y propios que la vida se encarga de regalar a sus beneficiarios. Además, si el Estado concede la jubilación a los sesenta y cinco años en su Legislación del Trabajo, ¿por qué razón hemos de seguir los maestros hasta los setenta? Creo que esa política de desigualdad es antieconómica, por no decir injusta.

Muchos maestros que después de los sesenta siguen en la brecha lo hacen por seguir las normas generales y tener máximo derecho al retiro y demás prebendas escatimadas con que la Ley favorece a sus funcionarios, pero política y económicamente no es rentable, pues los niños y niñas confiados en estas condiciones no aprovechan lo necesario en la mayoría de casos, perdiendo un tiempo precioso que difícilmente se recupera jamás. Reconozcamos, sin embargo, que a veces la salud, energía y espíritu vocacional le permiten al sesentón continuar su quehacer diario sin merma del rendimiento escolar. Entonces, previendo estos casos, debería establecerse que a los sesenta años el maestro puede jubilarse voluntariamente, disfrutando sueldo y demás emolumentos legales exactamente igual que si estuviera en activo.

Y ahora analicemos el artículo 93 (Régimen económico). Dice así:

«Los sueldos del Magisterio estarán en consonancia con la misión que se le encomienda y con las necesidades familiares que sobre el Maestro puedan gravitar. La fijación de los nuevos sueldos será objeto de una Ley especial, teniéndose en cuenta para su determinación la labor que se le confía y su condición de funcionario. Tendrán derecho a remuneración especial los cargos jerárquicos, los Maestros de Escuelas Especiales, etc.» La Ley está muy bien hecha y hemos de felicitar de corazón a cuantos contribuyeron en ella, pero no basta; es preciso luego cumplir esta Ley y a ello aún no hemos llegado.

El sueldo actual del maestro cuando ingresa no basta ni para pagar el alquiler en una capital o vivir hasta el 6 si quiere comer; es precisa una revisión, la indemnización que da el Ayuntamiento en concepto de alquiler no es suficiente para pagar la luz; la gratificación a los Directores no es suficiente para sufragar gastos inherentes al cargo, como son tomar un taxi en un día de lluvia o fatiga, para ir a hablar con el señor alcalde o contratista que realizó un trabajo deficiente; las maestras especiales, de párvulos, aún aguardan esa remuneración especial a que tienen derecho, a pesar de llevar más de diez años en ejercicio de tan delicada misión y haber realizado una oposición «ad hoc». Un

hecho más reciente es lo que ocurre con las Permanencias. Ahora las pedimos de nuevo y aún no hemos cobrado las que hicimos el curso pasado. Algunos directores cobraron de los padres las 50 pesetas establecidas para devolverlas cuando el Estado pagara. Los que no cobramos porque confiamos en las disposiciones ministeriales, ¿sobre qué base nos apoyamos para que las maestras quieran hacer de nuevo Permanencias?

Resumiendo, pues, podemos decir que nuestra Ley de Educación Primaria es magnífica, pero inoperante.

Hecho este somero análisis, con gran espíritu de mejora, entendemos que políticamente en todas las entidades, grupos, hogares e incluso individuos se presentan continuamente problemas —económicos o no—, cuyas soluciones podemos clasificar en necesarias y convenientes.

Es lógico que el buen político dará prioridad a los problemas cuya solución es necesaria y además urgente en muchos casos. Si por ejemplo, una ciudad se queda a oscuras a las nueve de la noche, quedarán movilizadas automáticamente desde el señor alcalde hasta el último peón que ha de montar y subir las escaleras para arreglar los cables o acometidas, pasando por el ingeniero, directores y subalternos que intervienen en tal función, sin regatear horas ni remuneración extraordinaria: lo que importa es dar luz a la ciudad..., y eso cuanto antes. Si en casa un hijo —de familia numerosa o no— cae enfermo o se rompe los zapatos, los padres no regatearán esfuerzos ni medicinas para que sane o comprarle los zapatos «ipso facto», pero a su hijo no le faltará asistencia ni irá descalzo, porque los padres quieren a sus hijos y no son negligentes.

En el primer caso quizá haya tenido que aplazarse una recepción o la compra de un tapiz para el despacho, lo cual sólo era conveniente, mientras que el arreglo de la luz era necesario, con carácter de extrema urgencia.

En el caso de la familia, quizá la madre habrá tenido que aplazar la compra de un vestido, suprimiendo incluso la fiesta o recepción a la que tanto deseaba asistir, pero esto sólo era conveniente, mientras que la salud del hijo o adquisición de zapatos era necesario, también con carácter de extrema urgencia. Apliquemos el ejemplo al abnegado Magisterio, y sabiendo que está a oscuras, enfermo de moral y sin zapatos, creo es necesario con carácter de extrema urgencia la solución.

En cierta ocasión llegó a mis manos un libro de la colección bibliográfica militar, cuyo autor, antes de catalogar a los distintos ejércitos que accionaron en la primera guerra mundial analizaba una serie de supuestos y vida interna de aquellos pueblos. Entre los análisis comparativos salía a relucir la educación nacional, expresada en francos por habitante, o sea lo que había gastado cada Estado en educación por individuo, y resultaba que el presupuesto alemán para educación superaba a todos los demás beligerantes.

El ejército alemán era un modelo de eficiencia desde el individuo, la pequeña colectividad, hasta el gran cuerpo de ejército; un modelo de organización y, por ende, un gran espíritu de combatividad, que es lo que caracteriza a una fuerza bélica.

La importancia concedida a la educación nacional era el motivo que daba aquella eficiencia a su potencial bélico, no sólo por la educación de los integrantes de aquella máquina guerrera, sino que consigo llevaba un potencial industrial y económico que le permitió resistir hasta lo increíble, hasta ser la admiración de sus enemigos y vencedores. La historia demuestra que esta modalidad ha continuado desde aquellas fechas y actualmente se alude al milagro alemán, que no es sino producto de una educación metódica y organizada, iniciada en la escuela primaria.

Así lo reconoce y afirma nuestro Caudillo al hablar a los cadetes en 1945: «La enseñanza técnica que hoy no sepáis, mañana puede alcanzarse. LO QUE JAMAS SE RECUPERA ES VUESTRA EDUCACION, LA FORMACION MILITAR Y MORAL DE LOS PRIMEROS AÑOS, CUANDO EL ESPIRITU Y EL CORAZON ESTAN ABIERTOS A LAS ILUSIONES, DISPUESTOS A LOS GRANDES SACRIFICIOS.»

Sentemos, pues, la conclusión que no basta gastar mucho, sino que es preciso ante todo gastar bien, dando prioridad y solución próxima a los problemas del Magisterio. En todo el ámbito de la tierra se valora el maestro en cuanto vale. ¿Por qué nosotros no?

PROBLEMAS DE LA INCORPORACION DE «RURALES» A LA ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

JESÚS GUIRAL GRAU

INTRODUCCIÓN.

El incremento lento pero constante de alumnos procedentes del medio rural se ha multiplicado en proporción insospechada. Merced al Principio de Igualdad de Oportunidades y desde hace dos cursos lectivos, algunos de nuestros cursos de primero de bachillerato laboral elemental y primero de iniciación profesional cuentan con un 50 por 100 de alumnos de esta procedencia.

Denominamos «rurales» a los alumnos procedentes de *escuelas unitarias*. Los procedentes de medio rural pero que se han formado en escuelas graduadas, donde han pasado por diversos grados y diversos pedagogos, no plantean estos problemas en términos que merezcan consideración especial.

El problema de los «rurales» podemos dividirlo en tres aspectos fundamentales, en orden de menor a mayor importancia:

- a) Problema económico.
- b) Problema social.
- c) Problema didáctico.

A) PROBLEMA ECONÓMICO.

De antemano diremos que estamos convencidos de que los padres deben aportar algo a la educación de sus hijos, pero en el primer año esto tiene dificultades y se renuncia a muchas becas por esta mínima aportación familiar.

Las becas máximas para alumnos «de acceso» para bachillerato laboral elemental e iniciación profesional industrial son de 14.000 pesetas.

Los gastos mínimos, incluidos los de residencia y habida cuenta de que el Colegio Menor de Valls figura entre los tres más baratos de España, son:

Centro:

Certificados, fotos, pólizas, etc.	168,50	
Permanencias	680,—	
Libros y material escolar	500,—	
	<hr/>	1.348,50

Colegio Menor:

Reserva plaza	300,—	
Ocho mensualidades	13.200,—	
Mutualidad Escolar	160,—	
Uniformidad	1.600,—	
Uniformidad deportiva	400,—	
Cuota médico-farmacéutica	1.000,—	
	<hr/>	16.660,—

TOTAL	<hr/>	18.008,50
-------	-------	-----------

Los gastos superan a los ingresos en 4.008 pesetas, a lo que hay que sumar los desplazamientos de inicio de curso y vacaciones.

500 pesetas mensuales durante ocho meses para un padre cuyo salario mensual es de 1.600 pesetas, como cobran los capataces agrícolas de institutos laborales, por ejemplo, es una pequeña cantidad, pero un tanto por ciento muy grande. Los padres aducen, aun cuando no es cierto, que un plato menos en la mesa no repercute en la economía familiar.

Con todo, la decepción grande se produce en los padres de estos alumnos cuando vienen a matricular al niño y se enteran que han de adelantar dinero hasta que se perciba el primer plazo de la beca. A más de uno hemos visto renunciar por esta causa, pues no disponen ni creían necesitar en aquel momento las 2.800 pesetas de depósito en el Colegio Menor, más 300 de reserva de plaza, más dos mensualidades de 1.650 pesetas hasta el percibo de aquel primer plazo.

Todas estas cantidades, sumadas a pólizas, certificaciones y libros, no son cubiertas por dicha primera fracción de la beca.

B) PROBLEMA SOCIAL.

Nosotros, que venimos ejerciendo la docencia en una ciudad de 15.000 habitantes, comentamos desalentados la escasa preocupación del 50 por 100 de los padres por los estudios de sus hijos.

Así vemos como denominan maestros a los profesores (ellos no han conocido, en su mayoría, otro tipo de educador), y creen que sus hijos están como ellos estuvieron en la escuela primaria, estudiando lo que pueden, sin necesidad de cubrir un cuestionario mínimo.

Muchos padres vienen a matricular sus hijos sin distinguir si es el instituto laboral o la escuela de maestría industrial, sin idea de lo que se les ha de exigir, ni mucho menos de la extraordinaria importancia que para los educadores tiene la necesaria colaboración familiar.

Estos problemas, de los que damos una pequeña muestra, se complican y acentúan cuando el alumno procede del medio rural, de padres que como máximo están alfabetizados.

El alumno rural, en este caso, está en manifiesta desventaja con alumnos en cuyas familias hay un nivel cultural y social más elevado.

Desde hace dos años nos vimos obligados a implantar una estricta uniformidad (básicamente un sobrio, pero elegante, jersey azul y pantalón gris) que, aun cuando parece un anacronismo tal sistema, nos ha resuelto definitivamente los problemas sociales derivados del atuendo entre individuos de tan diferente origen social como nuestros alumnos. Es agradable hacer constar que estas medidas de uniformidad han tenido una excelente acogida entre las familias de todo nivel. Con carácter voluntario puede complementarse la citada uniformidad con una americana de tipo utilizado en las escuelas de Inglaterra.

C) PROBLEMA DIDÁCTICO.

Los alumnos que dominan la mecánica de la primera enseñanza suelen superar las pruebas de ingreso y las de las becas de acceso. Sin embargo este nivel mínimo no impide una absoluta falta de homogeneidad en los conocimientos de los alumnos. A veces sólo reflejan conocimiento de las materias que eran agradables a su maestro o maestra y desconocimiento casi total de las demás. Algunos, de excelente caligrafía y de satisfactorio análisis gramatical, son incapaces de resolver un problema aritmético elemental; otros dominan decimales y quebrados, pero no saben nada de Geografía y Religión, etc., etc.

La mayoría están acostumbrados a que el maestro los haya siempre «llevado de la mano», volviendo atrás tantas veces como sea necesario, que le amoneste y castigue hasta que domine aquella materia, etc., y no comprenden que el profesor se debe al nivel medio de la clase y, lamentándolo, ha de continuar aunque alguno quede rezagado.

El cambio continuo de profesores en cada asignatura—cada uno con un sistema didáctico y su rigurosidad de exigencia particular—, desmoraliza a veces al alumno, que vive en completo despiste el primer trimestre y que, muchas veces, ya no se recupera más durante el curso, pero, eso sí, al repetir curso puede ser un magnífico alumno; como hemos tenido ocasión de comprobar a menudo con estos «rurales».

CONCLUSIÓN.

La obra del Principio de Igualdad de Oportunidades ha logrado un formidable impacto y conseguirá cambiar totalmente el ambiente cultural y técnico de nuestra patria.

Consideramos que la manera de dar es fundamental para la eficacia de la ayuda, y que, como decía Pitágoras, un buen principio es la mitad del todo.

Es necesario prever al conceder las becas de iniciación a los alumnos rurales las especiales condiciones económicas, sociales y de preparación escolar de este sector social. Por ello con toda modestia exponemos nuestra opinión.

1.º El alumnado procedente de escuelas unitarias rurales no debe incorporarse directamente a los cursos primeros de bachillerato laboral o de iniciación profesional.

2.º La selección realizada un año antes permitiría becarlos en su asistencia a una escuela preparatoria en el propio centro para conseguir:

a) Adaptación a un nuevo nivel social, mientras dependen todavía de un sólo pedagogo y sin un rígido cuestionario a superar.

b) En un año se conseguiría homogeneizar los conocimientos y ponerles de acuerdo con lo que se les exigirá después, sin resultar perjudicados ni ellos ni la marcha del curso.

3.º Los alumnos de tal preparatoria quedarían eximidos de uniformidad general, equipo deportivo, permanencias, etc., con lo que la beca cubriría sus gastos.

4.º Desde su entrada en la escuela preparatoria, el centro asumiría la responsabilidad de los gastos de residencia, a compensar al abonar el primer tercio y siguientes de la beca.

5.º Si la creación de escuelas preparatorias fuese un problema grave, podría emplearse un grado de cualquier escuela graduada de la población del centro, con supervisión del director del mismo y empleando una hora diaria en trabajos manuales en el instituto o escuela donde habrán de seguir después los estudios.

EDUCACION Y EMIGRACION

M.^a JOSEFA LÓPEZ

Antes de finalizar el Congreso, ruego, si es posible, que el mismo atienda al problema nacional de la EDUCACION y la EMIGRACION.

Desearía fueran comentados los siguientes puntos:

1.º La necesidad de planificar a escala nacional la educación y formación o instrucción de los hijos de emigrantes españoles en otros países; Creando centros, profesores, cuestionarios y sistemas de enseñanza que permitan a estos muchachos adaptarse a los países de residencia como emigrantes sin perder el modo de ser español.

Estos muchachos españoles corren el riesgo de perder o disminuir su entera nacionalidad por verse obligados a EDUCARSE en el extranjero; como es obvio, el espíritu y modo de ser de estos países no es el nuestro. Y el ambiente educativo puede desviar a estos españoles de su modo de ser español, si este ambiente no está estudiado y cuidado por la Pedagogía Española.

2.º Es interesante, también, atender a la formación y elevación de cultura de los trabajadores españoles en otros países. Educación base de adultos. Por su bagaje cultural el emigrante español se halla en condiciones de inferioridad cultural e instructiva respecto a los trabajadores nacionales de aquellos países. Francia por ejemplo. Es penoso reconocer esta situación pero es necesario hacerlo así para remediarlo. Se comprueba que estos EMIGRANTES y TRABAJADORES ESPAÑOLES, se ven obligados a solucionar problemas humanos para los que no están preparados.

Una mejor formación cultural facilitaría la solución ingrata de estos problemas.

3.º Se comprueba que los EMIGRANTES en su mayoría no tienen más estudios que los primarios. Los maestros en el último período podrían dar una orientación mejor a estos futuros emigrantes; que ya lo son en potencia debido a su escasa economía y a las circunstancias nacionales. Magnífica labor la de los maestros.

4.º En algunos países, como Francia, ya se han iniciado algunos centros para hijos de emigrantes, como el Liceo ESPAÑOL de París, etc. Magníficos estos ESPAÑOLES y estas autoridades españolas que tienen estas iniciativas, y que agradecerían la ayuda, colaboración y admiración de la Pedagogía Nacional.

EN RESUMEN:

Que la Pedagogía nacional, si le es posible (y haga todo lo posible para que así sea), se ocupe de los problemas educativos y culturales de los EMIGRANTES—estos ESPAÑOLES ADMIRABLES—que trabajan por ESPAÑA fuera de España. Muchas gracias.

PERSPECTIVAS QUE EL PLAN DE DESARROLLO ECONOMICO PROYECTA SOBRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

FRANCISCA MONTILLA

Un plan de desarrollo económico engloba la enseñanza, fuertemente comprometida en tan importante aventura. Sin ella, el plan fracasa por falta de base.

Si bien es cierto que tal empresa comporta multitud de factores que exigen tiempo para totalizarla, no lo es menos que a su realización tienen que concurrir gran número de elementos, reputándose esencial y de primerísimo orden el ser humano.

El salto de un bajo nivel de vida a otro más digno y justo tiene que apoyarse ineludiblemente, sobre el hombre. Este es el verdadero forjador del cambio apetecido. Podrán haberlo concebido unas cuantas cabezas privilegiadas pero la sabia trabazón de sus estadios no se dará más que cuando la masa reaccione y, con esfuerzo propio y ajeno, aporte cuanto la obra común necesite para salir adelante. Es decir: que esta pirámide maravillosa tiene por base la capa social más baja, que es precisamente la que recibirá de lleno el fruto del esfuerzo conjugado de todos.

Esa capa social resulta ser, además de necesitada, inculta y precisamente en su incultura está la raíz de la necesidad que padece.

El Plan de Desarrollo Económico que aspira a favorecerla, tropieza con el terrible problema de que sin el concurso operante de los menos favorecidos, nada se puede hacer. Y en esa incompetencia del artífice, constituido en factor decisivo del Plan, se cifra la gran tragedia de quienes lo concibieron y luchan por verlo realizado.

La masa deficiente es incapaz de cooperar porque yace en zonas de tan bajo nivel, que empieza por no sentir ella misma la necesidad apre-

niante de esas mejoras que se le ofrecen, y mal puede movilizarse para una obra cuyo contenido es incapaz de captar.

Por eso, el Plan de Desarrollo Económico que brinda a la masa sus mejores frutos y no puede llevarse a cabo sin su intervención activa, empieza planeando su ascenso hasta una cultura que se considera exigencia mínima y a la vez intenta la formación de las voluntades para una disciplina moral, de la que tampoco se puede prescindir.

De ahí que el programa trazado para hacer asequibles las mejoras propuestas a todos los hombres, deba fijarse de antemano en el material incapacitado para lograrla, que ofrece el propio elemento al cual va dirigido: el hombre. Y como ninguna obra bien cimentada puede construirse en el aire, hay que fijar los primeros objetivos del Plan, cifrándolos en la educación del mismo hombre. Mas no referida a unos pocos, ni siquiera a miles, sino a la totalidad, a la masa entera, habida cuenta de los diversos grados que su situación espiritual presenta.

Lo más urgente, salvar aquellos casos extremos que operan de modo negativo y constituyen por eso el peor obstáculo: *los analfabetos*. Esa lacra hay que barrerla de una vez y para siempre. No en etapas sucesivas, de lento avance: en breve tiempo y con eficacia positiva.

La aspiración es ambiciosa y no puede regatear medios de ninguna índole. La iniciada campaña de alfabetización, de ámbito nacional, incluye todos los rincones de la patria por lejanos e incommunicados que se encuentren y alcanza sin distinción a los adultos analfabetos totales hasta los cincuenta años en las mujeres y hasta los sesenta en los hombres. Para realizarla se ha movilizado un ejército de cinco mil maestros que no tienen a su cargo más que esa misión, con objeto de que su actividad se vierta totalmente sobre ella.

Ha pasado a la historia el propósito tímido e inoperante de aquellas clases de adultos que nada práctico alcanzaban. La desgana y la apatía no caben en estos momentos de grave responsabilidad.

La campaña alfabetizadora no se limita, sin embargo, a sacar de su absoluta ignorancia a los analfabetos totales. *El objetivo concreto de esa campaña aspira a elevarlos al grado de cultura preciso para que puedan someterse con éxito a las pruebas necesarias para la obtención del Certificado de Estudios Primarios*; a fin de que esa cultura inicial sea el soporte de un posterior afianzamiento y ampliación, desarrollados por iniciativa propia.

He ahí la primera etapa de elevación cultural de la masa: el Certificado de Estudios Primarios, que exige un nivel determinado, debajo del cual ningún español debe encontrarse.

Pasará algún tiempo hasta que pueda lograrse eso; pero como la hora presente no es de calma sino de intensa actividad, lo que antes hubiera necesitado decenas de años, ahora, conjuntado el esfuerzo de las personas comprometidas en la campaña, puede culminarse en un quinquenio. Cualquier demora ahondaría más y más la distancia que nos separa del nivel europeo hacia el cual caminamos y como este nivel sube sin pausas, para alcanzarlo, hay que quemar etapas a un ritmo extraordinario.

El límite mínimo que da el Certificado de Estudios, resulta ineficaz, aplicado a una escuela primaria cuyos alumnos tenían que abandonarla al cumplir los doce años. A dicha edad los conocimientos adquiridos son inestables en un porcentaje elevado. Por muy despierto que sea el niño, si después de la escuela emprende rumbos que nada tengan que ver con su progreso intelectual, la frágil memoria que posee bastará para iniciar en él, un retroceso que al cabo del tiempo sea casi tan lamentable como el de los que no lograron conseguir la meta del certificado.

Se impuso la ampliación de la edad escolar y quedó fijada en los catorce años, cifra media de la que rige en la mayor parte de los países europeos.

Pero una enseñanza primaria aislada, sin conexiones íntimas que aseguren la estabilidad futura de su acción, abandona al niño en el momento más difícil y peligroso: cuando sin criterio seguro ni raciocinio claro, tiene que abrazar un género de vida que lo sitúe dentro del medio social, como parte integrante y activa del mismo. De ahí vienen los malos trabajadores, porque no hacen lo que les gusta sino lo que de algún modo se les impone; los empleados que no rinden; los profesionales que en vez de perfeccionarse cumplen mediocremente su cometido, sin estímulos ni entusiasmo. Falta vocación a todos.

La escuela tiene que mostrar al niño que la abandona cuáles son los senderos que concuerdan con sus aptitudes, con su textura espiritual, con sus posibilidades. No un mostrar frío, puramente teórico, sujeto en un tanto por ciento elevado, a error. Ha de ser la suya una marcha iniciada dentro de la propia escuela, en la que ya se ha vivido cálidamente una ilusión que se ha alimentado con gozo íntimo, una esperanza feliz.

Reteniendo a los niños hasta los catorce años, resulta posible hacer esto; mas, si como ya ha dicho el director general de Enseñanza Primaria en unas declaraciones difundidas por la prensa, algún día no lejano podrá prolongarse la acción de la escuela sobre sus alumnos, hasta que éstos cumplan los dieciocho años, entonces ya se puede pensar en una institución que sin solución de continuidad permite al joven pasar de su seno al lugar de trabajo que lo va a recibir, con todas las garantías de una preparación sólida y de una formación humana completa.

La cultura primaria a nivel del Certificado de Estudios, será la base y el fundamento. Sobre ella tiene que levantarse todo lo demás.

De ahí que se piense en dedicar esos últimos años escolares a la iniciación de técnicas no introducidas hasta ahora en la escuela primaria, como son los idiomas modernos, la contabilidad comercial, la taquimecanografía, etc.; que junto con las clases de iniciación profesional bien concebidas, permitirán discernir las disposiciones de los alumnos e incluso provocarlas y *los orientará con mayor fundamento que hasta ahora, sobre el futuro que deben emprender.*

Mas no todo se ha de encerrar en el interior de la escuela primaria. El mayor acierto de ésta ha de consistir en *el engranaje efectivo que la liga estrechamente a otras instituciones*, dentro de las cuales debe completarse la formación iniciada en ella.

Esas instituciones nan de abrir al alumno todas las posibilidades, sin excepción: trabajo, estudio, profesiones, empleos, etc. Y serán por eso, centros de preaprendizaje, institutos de enseñanza media, escuelas especiales de peritaje, institutos y universidades laborales y cuantos vayan surgiendo al amparo de las necesidades que el Plan de Desarrollo Económico plantee.

Todo ello será sencillamente una prolongación natural de la escuela primaria, que no rompa su proceso educativo, ni establezca diferencias capaces de desorientar al alumno.

No obstante, andando el tiempo, dentro de poquísimos años, la talla del Certificado de Estudios Primarios resultará raquítica y pobre, tanto para los adultos como para los que cumplen normalmente su vida escolar.

El desarrollo económico exige un trabajo de todo orden, realizado por inteligencias cultivadas, por expertos que conozcan íntimamente no sólo la mecánica que tienen entre manos, sino sus fundamentos esenciales. El nivel cultural tiene que subir en todas las capas sociales, si queremos que el Plan de Desarrollo Económico alcance las metas previstas.

Ya se abordó también este intento, prodigando la enseñanza media con el bachillerato radiofónico y televisado, que penetra impetuoso en todos los hogares, despertando interés y estímulo, incluso entre los adultos.

Ese carácter masivo de la enseñanza media marca una aspiración que se cifra en fijar un tope mínimo cultural más elevado que el necesario para la posesión del Certificado de Estudios Primarios. Dentro de unos años, se podrá pedir a la masa, como premisa indispensable para obtener cualquier colocación, el título de bachiller elemental.

Esa elevación progresiva de nivel no descartará a la escuela primaria, que en todo momento tiene que constituirse en base de sustentación de todo lo demás. Pronto será un hecho en ella el establecimiento de clases especiales, previstas ya para los cursos séptimo y octavo. Nuestras autoridades proyectan un centro al que irán los maestros que quieran darlas, a fin de que se pongan en condiciones de hacerlo.

Es que la superación apetecida con relación a las masas, se tiene que dar antes en quienes deben forjarla. *El maestro también está llamado a un nivel superior de sabiduría y de dominio técnico, del que hasta ahora ha tenido.* Ya se ha dibujado en el horizonte, a través de declaraciones hechas por el señor ministro de Educación, la exigencia del bachillerato completo para cuantos aspiren a realizar los estudios del Magisterio.

Este pedir más al maestro se conjugará naturalmente con un darle más, que justifique tal imperativo.

No quedaría completo el cuadro de la panorámica ofrecida por la escuela primaria frente al Plan de Desarrollo Económico, si no fijásemos la vista un momento sobre ese Patronato de Igualdad de Oportunidades que al ayudar al niño asegura su asiduidad de la asistencia cotidiana a la escuela, proporcionándole comida, ropa, libros, pago de permanencias, etc. Y más aún cuando selecciona en la propia infancia los talentos privilegiados para que la falta de medios económicos no los retenga a bajo nivel y pueden llegar a la altura que su capacidad fije.

NECESIDAD DE REFORMAR LAS DISPOSICIONES REFERENTES A CREACION DE COLEGIOS MENORES

JUAN DE DIOS RUIZ MARTÍN

1. El Patrotono Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, que el curso 1961-62 empieza a funcionar, hace que la enseñanza media y profesional aumente su alumnado de una manera considerable y descongestione de esta forma el enorme número de alumnos que están en manos de una enseñanza libre sin control de ninguna clase. A su vez, una serie de disposiciones oficiales sitúan en un mismo plano de igualdad a los bachilleres generales y a los bachilleres laborales, y el interés por esta última clase de estudios va aumentando año tras año.

Ahora bien: teniendo en cuenta que los institutos laborales están enclavados a lo largo de nuestra geografía en pueblos, la mayor parte de ellos agrícolas, con escaso número de habitantes, motiva que este aumento de matrícula proceda principalmente de niños de la comarca en la que está enclavado el instituto. El alojamiento de estos alumnos crea unos problemas de gran envergadura a nuestros centros, *pues al faltar la empresa privada que se encargue de promover residencias o alojamientos de estudiantes*, tienen que ser los propios institutos laborales los que de una forma semioficial monten estos internados con el único fin de ver sus centros trabajando a pleno rendimiento y, a su vez, tener la satisfacción de ver cumplida la base primera de la Ley fundacional que dice: «La enseñanza media y profesional es aquella modalidad docente que, además de cumplir la finalidad general del bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por objeto hacer extensiva la enseñanza media al mayor número posible de escolares».

2. La Ley que regula el Plan de Desarrollo Económico y Social recoge de una forma concreta y precisa estas necesidades a que hemos hecho alusión, y cuando se refiere a Formación Profesional dice textualmente: «Falta de residencias e internados anejos a los institutos laborales, que permitan aprovechar al máximo la capacidad de estos centros».

Cuando dicho Plan se refiere a Protección Escolar, la única recomendación que hace es la siguiente: «Se considera que para los alumnos en situación económica difícil deben construirse cuanto antes residencias e internados anejos a los institutos laborales» (págs. 273-274, apartados 1-3 B y 1-9, B. O. de las Cortes, suplemento al número 810). Estas recomendaciones del Plan de Desarrollo nos hicieron concebir grandes esperanzas a todos aquellos centros que teníamos en funcionamiento un internado, donde se había alcanzado la cifra alentadora de 154 internos.

La puesta en marcha de estas recomendaciones no se hace esperar, y con fecha 12 de noviembre de 1963, aparece una Orden del Ministerio de Hacienda por la que «se regula la concesión de créditos para la construcción de Centros residenciales de estudiantes», y el día 3 de enero de 1964, otra Orden del Ministerio de Educación Nacional «por la que se reglamenta la concesión de préstamos para la construcción de centros residenciales escolares, preferentemente Colegios Menores».

La primera Orden, la de Hacienda, consta de un preámbulo y de trece artículos y es notorio que, nada más leerla, encontramos una *discordancia entre su preámbulo y su artículo 1.º* y, en conjunto, una serie de requisitos tan prolijos, que es necesario un gran espíritu para acometer la empresa de construir un Colegio Menor.

Dice el preámbulo: «Surgida la necesidad de crear centros residenciales para una parte considerable de la población escolar española, principalmente de *enseñanzas medias y profesionales*, que ha sido notablemente incrementada en estos años por la aplicación del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, se hace preciso que los diversos promotores se interesen en este tipo de construcciones».

Contrario al espíritu de la Orden, por lo que demostraré a continuación, es el artículo 1.º de la misma, cuando literalmente, dice: «Los promotores de centros residenciales de estudiantes, especialmente los de Colegios Menores, *excepción hecha del propio Estado o sus Organismos Autónomos*, podrán obtener del Banco de Crédito a la Construcción préstamos en la cuantía que éste determine, con arreglo a las disposiciones de esta Orden.»

La Orden, como se ve, está pensada únicamente para que los promotores sean Ordenes Religiosas, Sección Femenina o Delegación Nacional del Frente de Juventudes; pues no creo que el legislador haya pensado en ningún momento en la intervención de la empresa privada; y si estos estamentos sociales no se dan en los pueblos, ¿quién construirá nuestras residencias?

El promover las obras, en el mejor de los casos, quedaría reducido a:

a) Los Ayuntamientos.

b) Los Patronatos fundados bajo la dirección y tutela de los Profesores del instituto; representación de las Asociaciones de Padres de Alumnos y representantes de los Ayuntamientos de la comarca.

Aquellos que conozcan a fondo la idiosincrasia de las personas que habitan en nuestras zonas rurales, y hayan tratado con los Ayuntamientos, verán que es muy difícil que éstos acometan la empresa e hipotequen sus bienes para responder de unas obras que sólo van a beneficiar, según su modo de ver las cosas, a chicos de otras localidades.

Nos queda únicamente como promotores de residencias de nuestros institutos laborales los Patronatos antes aludidos; estos Patronatos funcionan de una forma desinteresada; no les mueve lucro de ninguna especie, trabajan desinteresadamente, pero no pueden de ninguna forma contar con otras ayudas financieras sino éstas: que el solar sea donación de los Ayuntamientos y que la ayuda crediticia sea la del Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

3. Ahora bien, antes de preparar el expediente que hay que enviar al Banco de Crédito a la Construcción, tenemos que preparar otro para el Patronato Nacional de Protección Escolar y Asistencia Social, siempre y cuando de acuerdo con el artículo 1.º de la Orden de 19 de Diciembre de 1963 se declare Colegio Menor la residencia del instituto laboral, según los trámites, y en las condiciones establecidas en un Decreto y en una Orden anteriores.

Las tres etapas que es preciso recorrer para obtener los beneficios que otorga la legislación vigente son:

1.ª Reconocimiento de las residencias-internados como Colegios Menores.

2.ª Expediente ante la Comisaría General de Protección Escolar, al objeto de obtener la ayuda del Fondo Nacional para el Fomento de Igualdad de Oportunidades.

3.ª Expediente de solicitud al Banco de Crédito a la Construcción, para obtener el dinero en efectivo, aprobado anteriormente.

El tiempo mínimo que ha de transcurrir para dar por resuelto el apartado 1.º, es, por lo menos, de dos años y el resolver los apartados 2.º y 3.º no baja de un año, siempre que se ponga un entusiasmo fuera de lo normal. Pues bien, cuando estamos al final de este laborioso camino, nos encontramos con otros dos artículos que nos cierran la puerta: en primer lugar el 7.º de la Orden del Ministerio del Ministerio de Hacienda que dice: «Los préstamos que se conceden tendrán que garantizarse necesariamente por medio de *primera hipoteca a favor del Banco y constituida precisamente sobre el solar y edificación completa* objeto del préstamo».

Resulta muy duro aceptar esta disposición: que exige la garantía de un crédito que nos ha sido concedido cinco o seis meses antes por la Comisaría General de Protección Escolar, y en segundo lugar el artículo 4.º de la Orden del Ministerio de Educación Nacional de 19-12-63, que dice: «El incumplimiento de los fines asistenciales o escolares, o pérdida de solvencia moral y formativa de los centros residenciales, o el destino

de las construcciones a distinto fin de aquél para el que se le ha concedido la ayuda, será motivo de supresión de ésta. La Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social lo comunicará al Banco de Crédito a la Construcción, a los efectos establecidos en el artículo 12 de la Orden Ministerial de Hacienda, que venimos refiriendo», comprendemos con toda claridad que la Comisaría General de Protección Escolar no se compromete firmemente a garantizar en todo momento esta ayuda, y que, por consiguiente, el Banco de Crédito a la Construcción necesita asegurar el dinero que da mediante primera hipoteca sobre solar y edificación completa.

4. Todo esto es razonable, desde luego, cuando se trate de promotores como los aludidos anteriormente, ordenes religiosas, etc., que quedan al final de los 15 años dueños de unos edificios, a los que sacarán, no hay duda, un rendimiento económico, y que a su vez podrán dedicarlos a aquello que consideren más oportuno, dentro de las normas de fundación.

¿Pero, no es un contrasentido que las disposiciones del Plan de Desarrollo Económico y Social, concebidas para resolver el problema de alumnado de los institutos laborales, queden exclusivamente destinadas a otra clase de alumnos que no tienen las mismas necesidades que los de los institutos laborales?

¿Cómo entenderemos que el propio Ministerio de Educación Nacional nos envíe unas normas para que al amparo de esta legislación podamos obtener unos préstamos con la finalidad de construir Residencias?

Urge por tanto hacer una reforma por el Ministerio de Hacienda a su Orden de 25 de octubre de 1963, en sus artículos 1.º y 7.º, en el sentido de que puedan ser promotores de residencias al propio Estado y Organismos Autónomos, y que cuando se trate de éstos o de Patronatos formados por personas que representan a Organismos Oficiales o tengan carácter exclusivamente benéfico, el Banco pueda otorgar el dinero sin necesidad de hipoteca.

A su vez el artículo 4.º de la Orden del Ministerio de Educación Nacional de 19-12-63, debe quedar anulado cuando se trate de Patronatos como los antes aludidos, que persigan la construcción de un Colegio Menor, adscrito a un instituto laboral.

Pronto hará un año que se legislaron estos Ordenes Ministeriales, para los que se concedieron 350 millones de pesetas y hasta este momento ningún instituto laboral ha obtenido el menor beneficio.

Deseo hacer comprender a nuestras autoridades las trabas que ofrece la actual legislación sobre esta materia, a fin de que se vea la posibilidad de acortar estos laboriosos trámites.

5. Termino con el siguiente suceso: A mediados de julio entregué en el Banco de Crédito a la Construcción el expediente para obtener un crédito de 5.040 000 pesetas, que me había concedido el Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades en el mes de mayo para construir un Colegio Menor para alumnos del Instituto Laboral de Villarrobledo. Este crédito venía concedido al Patronato

Pro-Residencia del Instituto Laboral. El Ayuntamiento de Villarrobledo cede el terreno necesario mediante escritura pública inscrita en el Registro de la Propiedad correspondiente, al Instituto Laboral para construir el Colegio Menor. El día 15 de octubre me comunica el Banco que por ser el solar propiedad del Instituto no se pueden hipotecar los bienes del Estado, y, en conclusión no se me puede dar el dinero que tenía concedido.

El Ayuntamiento de Villarrobledo no pudo ceder los terrenos al Patronato Pro-Residencia, como se le solicitó, por no poderlo autorizar el Ministerio de la Gobernación, ateniéndose al artículo 96 del Reglamento de Bienes de las Corporaciones Locales.

La falta de Coordinación entre nuestros Departamentos, en este caso Ministerios de Hacienda, Gobernación y Educación Nacional, hace que se pierda para Villarrobledo este Colegio Menor, o que empecemos de nuevo el largo trámite, teniendo cuidado en no tropezar en tantas y tantas piedras como hay en el camino.