

## 6. Bibliografía

**RICARDO DIEZ HOCHLEITNER:** *Política y financiación de la educación.* Escuela Nacional de la Administración Pública (Centro de Formación y Perfeccionamientos de Funcionarios). Madrid, 1967.

La publicación del Proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa habrá suscitado probablemente en el lector un comentario de sorpresa al comprobar que por primera vez cuando se aborda una reforma integral de nuestro sistema educativo, éste viene al mismo tiempo acompañado del estudio de los medios financieros previstos para su realización.

Sin embargo, hay muchas razones que justifican el doble carácter educativo y financiero que la presente ley posee y no es una absoluta novedad el emparejamiento de estas dos realidades—educación y financiación—que se regulan en la nueva ley.

Hace ya dos años el señor Díez Hochleitner pronunciaba en la Escuela Nacional de Administración Pública de Alcalá de Henares una conferencia que, recogida en la colección de Publicaciones de la Escuela, es el librito que ahora comentamos.

El trabajo constituye una visión de conjunto del problema general de la educación, como piedra angular en todo proceso de desarrollo. La necesidad de formular una política de la educación que contemple los distintos niveles y modalidades y que respete las prioridades más apremiantes es el objeto de la primera parte de este estudio. Se fijan luego las directrices de la política de la educación en atención al nivel de desarrollo de cada país, distinguiendo varios tipos: aquellos que tienen una economía de subsistencia, los de incipiente industrialización, los que están poniéndose en línea con las técnicas más modernas y los países realmente desarrollados.

La segunda parte entra en el examen de las exigencias financie-

ras de la educación. Se arranca de las presentes disponibilidades y de su más adecuada utilización para detallar luego los sistemas óptimos de financiación y sus perspectivas futuras.

Dada la actualidad de este estudio y el interés que los datos en él contenidos tienen para el lector español preocupado por los problemas del binomio *financiación-educación*, transcribimos seguidamente algunos de sus párrafos:

### FINANCIACION DE LA EDUCACION

#### A) Los medios financieros disponibles para una política de educación

##### 1. Disponibilidades actuales (el presupuesto mundial)

Se calcula que en 1967 el gasto público total en favor de la educación de los 121 estados miembros de la Unesco será de más de 100.000 millones de dólares, es decir, unas tres veces la cifra correspondiente al año 1950. Europa ha duplicado durante ese período sus gastos públicos en educación, mientras que América del Norte (Estados Unidos y Canadá) y los países árabes los triplicaban; Asia y Oceanía los cuadruplicaban; América Central, del Sur y el Caribe los quintuplicaban, y África los septuplicaba.

En términos absolutos, Europa sigue a la cabeza de los gastos públicos en educación, seguida de América del Norte, América del Sur y Asia.

Al esfuerzo público de los países hay que añadir la importante contribución privada a la educación que alcanza cifras muy elevadas en un cierto número de países. Por ejemplo, se estima que en 1964 un 17 por 100 del financiamiento de la educación en América del Sur y Central se debió al sector privado. Probablemente el porcentaje es aún mayor si se

tienen en cuenta todas las donaciones que el sector privado hace a la educación y sobre lo cual no se tiene información detallada. En Asia se calcula la contribución del sector privado al gasto total de educación en cerca del 20 por 100.

Además de la ayuda financiera proveniente del sector privado hay que sumar la cada día más importante ayuda financiera externa bilateral e internacional, que actualmente alcanza una cifra aproximada de 1.000 millones de dólares anuales. Por ejemplo, en un cierto número de países africanos la ayuda exterior bilateral financiera llega a cerca del 25 por 100 de los gastos de educación de tales países.

##### 2. Tendencias en la financiación

Los objetivos para 1970 que las Conferencias de Ministros convocadas por la Unesco han señalado para África representan un costo total de 1.701 millones de dólares anuales, con un ritmo promedio anual de aumento de más del 8 por 100; 10 por 100 de aumento anual para gastos corrientes y 5 por 100 para inversiones de capital. Ello representa un aumento de unos 562 millones en cinco años, y pasar de 5,78 por 100 del producto nacional bruto (PNB) dedicado a la educación a 6,96 por 100.

En América Central y del Sur el total de gastos debería pasar de 3.200 millones de dólares en 1965 a 4.900 millones en 1970, con un ritmo anual de aumento del 9 por 100. Esto representa un 4,52 por 100 del PNB en 1965 y 5,43 por 100 en 1970.

En Asia (sin contar el Japón) el total de gastos en educación pasará de 3.200 millones de dólares en 1965 a 4.800 millones en 1970 (1.100 millones para gastos ordinarios y 418 millones para inversiones de capital). Con un aumento anual del 8 por 100. En términos del porcentaje del PNB, esto re-

presenta pasar de 3,7 por 100 en 1965 a 4,26 por 100 en 1970.

Los países de África, América del Sur y Central y Asia se han impuesto, por lo tanto, el tratar de pasar de 7.600 millones de dólares del total de gastos para la educación en 1965 (menos del 10 por 100 del «presupuesto mundial») a 11.400 millones en 1970. La proporción de esos gastos en relación con el PNB calculado pasará de 4,25 por 100 en 1965 a 5,02 por 100 en 1970.

### 3. Tensiones y nivel límite en materia de recursos

El aumento de los gastos de educación requiere ser analizado en términos de crecimiento del PNB y de aumento del presupuesto nacional debido a la existencia de recursos reales y de recursos financieros.

No hay duda que existe hasta cierto punto un conflicto entre la necesidad de recursos (financieros y de mano de obra especialmente) para el desarrollo de la educación y para los otros sectores. Así, por ejemplo, el propio sector educativo es uno de los principales consumidores (en los países en vías de desarrollo) de su propia producción de personal instruido para las labores docentes al mismo tiempo que falta mano de obra calificada para las demás empresas públicas y privadas. Las construcciones escolares compiten a su vez con sus demandas en la industria de la construcción.

Pero las «tensiones en materia de recursos» se hacen generalmente más tangibles y patentes en materia de recursos financieros. Países tales como Costa Rica, Perú y Venezuela han alcanzado ya el 5 por 100 del PNB o están muy cerca, tras la aceptación general en la región a la cual pertenecen de que ese porcentaje era el objetivo ideal de los gastos en educación. Un análisis riguroso de la relación entre costo y beneficios podría mostrar, sin embargo, que en algunos países, sobre todo en los económicamente más desarrollados, el porcentaje del PNB dedicado a la educación debería llegar hasta el 7 por 100 o más; en otros países, un análisis semejante exigiría limitar esta tasa a un 3 ó 4 por 100 durante los próximos años. El problema fundamental consiste en determinar para cada país la parte que ha de corresponder al presupuesto de educación (pública y privada) dentro del presupuesto nacional total destinado al desarrollo económico y social. Para ello hay que determinar el «nivel límite» adecuado para el presupuesto de educación y luego definir las opciones de la política de la educación del país respectivo.

No existen fórmulas válidas a este propósito, a pesar de numerosos ensayos sobre la relación

entre costo y beneficio, tales como las teorías sobre el factor residual. Toda esta cuestión es esencialmente relativa y a la postre cada país tiene que concretar por sí mismo sus necesidades específicas, es decir, tiene que tomar una decisión política, aunque debe basar esta decisión en estudios técnicos de las necesidades y posibilidades del caso particular.

### B) Utilización de las disponibilidades financieras

La asignación de una alta proporción del presupuesto nacional en favor de la educación tampoco garantiza el éxito e incluso puede entrañar un derroche de recursos. En materia de financiación de la educación el aspecto de los gastos cuenta por lo menos tanto como el de los recursos, y, a decir verdad, quizá merezca incluso mayor atención.

Los recursos financieros provienen de hecho, en su mayor parte, de los impuestos generales directos o indirectos y no presentan, por lo tanto, problema particular para el sector educación, excepto la asignación del porcentaje del presupuesto total y la distribución al interior del sector.

Bien distinto es el caso de la política de gastos, es decir, la utilización óptima de los recursos disponibles. Lo cierto es que la práctica actual deja mucho que desear en la mayoría de los países.

#### 1. Derroche directo

La capacidad de utilización de recursos financieros para la educación de cada país está o debe estar limitada entre otras causas por los límites de su capacidad de administrar proyectos, es decir: capacidad y habilidad de organización y ejecución; capacidad de construcción de edificios funcionales, racionalmente localizados; capacidad en la formación y en el reclutamiento de profesores; disponibilidad de alumnos con los requisitos deseables, etc.

Aunque en gran parte los problemas son similares, lo cierto es que la capacidad de utilización de recursos financieros es mayor cuando se trata de desarrollar o extender instituciones ya existentes. Las prácticas en la administración de la educación dejan aún mucho que desear desde el punto de vista de su eficacia y de su rendimiento al invertir los recursos financieros disponibles. En un número elevado de países el sector de la educación es el más atrasado desde el punto de vista de las estructuras y de los procedimientos administrativos. Como consecuencia se pueden determinar derroches directos, tales como los edificios de prestigio que no responden a su función educativa; equipo igualmente de presti-

gio o bien inadecuado a la función que debía cumplir; sueldos múltiples o jubilaciones prematuras, etcétera, sin olvidar las malversaciones de fondos en los casos extremos.

#### 2. Derroche indirecto

Tan grave acaso como el derroche directo, desde el punto de vista financiero, es el derroche indirecto que tiene lugar a causa de una administración de la educación incompetente o por falta de una política educativa clara. Así, por ejemplo, la despreocupación por la calidad de la educación, que es la que determina el valor de la contribución de la educación al desarrollo de un país; el bajo rendimiento cuantitativo de cada nivel educativo que significa pérdidas de carácter económico y social, además de la grave frustración de muchos individuos; la inadecuación de los planes de estudio a las necesidades reales del desarrollo general e individual del educando; la inadecuación de las modalidades o tipos educativos a las necesidades globales que el mercado de empleo tiene; la relación antieconómica y antipedagógica del número de alumnos para cada profesor; los costos unitarios desproporcionados entre una institución educativa y otra; los métodos y medios de enseñanza anticuados que se utilizan en muchos casos, etc.

### C) Financiación de los planes de educación

#### 1. Planes integrales de educación ante limitaciones financieras y necesidades

Las necesidades educativas a largo plazo de un país son prácticamente ilimitadas o, al menos, inmensas. Para dar una idea de las necesidades mediatas en términos de grandes regiones del mundo, baste señalar que entre 1958 y 1965 la escolarización en la educación primaria y secundaria ha aumentado en los países en vías de desarrollo en más de 71 millones y alcanza en la actualidad un total de 180 millones, con un aumento aproximado del 64 por 100. Esos mismos países se han fijado como objetivo para 1970 aumentar la cifra actual en 68 millones para alcanzar los 250 millones, lo que equivale a un aumento de más de un 37 por 100. Por su parte, la educación superior y universitaria se espera aumente en un 48 por 100, es decir, de 2.900.000 a 4.300.000 en 1970. Pero, además, se estiman en 500 millones los adultos analfabetos en los estados miembros de la Unesco.

Sin embargo, los recursos financieros y humanos para la gigantesca empresa educativa que es necesario acometer son limitados.

La experiencia demuestra que la limitación más grave proviene de la falta o insuficiencia de recursos humanos calificados. En vista, por una parte, de las inmensas necesidades, y, por otra, de la limitación de los recursos, aparte del factor tiempo que influye en la realización de las metas a las que se aspira, se ha extendido la práctica de elaborar planes integrales de educación íntimamente coordinados con los planes de desarrollo general del país respectivo. Estos planes recogen las necesidades de financiación de la educación por tipos de gastos, es decir, gastos corrientes (particularmente sueldos); inversiones de capital (entre las inversiones de capital se deben incluir los gastos destinados a la formación de profesores que, sin duda, representan una inversión que se puede capitalizar); subsidios y becas, y gastos de mantenimiento.

Por otra parte, estos planes tratan de reflejar las necesidades por sectores, es decir, sector público al nivel nacional, provincial y municipal y privado (enseñanza religiosa, enseñanza ofrecida por las empresas, etc.) y también agrupan las necesidades por Ministerio o entidades, empezando por los Ministerios de Educación, otros Ministerios responsabilizados de ciertos aspectos de la educación, Universidades autónomas, etc. Pero, además, los planes de desarrollo de la educación reflejan las necesidades por niveles y modalidades educativas y, en particular, del sector escolar y extraescolar, además de la educación permanente, que incluye servicios tales como bibliotecas y actividades culturales diversas.

Estas necesidades financieras se establecen, por una parte, como resultado de una política de la educación a corto, mediano y largo plazo, y de las respectivas metas o proyecciones concretas que esa política impone y, por otra, de los programas que se elaboren para la consecución de las metas globales que se determinen. Pero, a su vez, los programas deben estar basados en proyectos concretos sobre cuya realización se conocen todos los detalles necesarios de carácter educativo, de construcción, de financiación y de administración, aparte de los factores sociales, demográficos, y de mano de obra que intervengan en el área de influencia, o que afecten a los proyectos del caso.

## 2. *Relación entre las inversiones de capital y los gastos corrientes*

En la elaboración de los programas y presupuestos que se desprenden o forman parte de un Plan de Desarrollo de la Educación es fundamental establecer claramente la relación de las inversiones de capital y los gastos

corrientes que cada una de las actividades o proyectos requieren. Esta relación es poco conocida todavía y muchas veces ocurre que después de hacer unas inversiones de capital determinadas no existen las previsiones correspondientes de gastos corrientes. Este es uno de los campos de investigación en materia de financiamiento de la educación que, junto con los costos unitarios, requieren una atención particular y urgente en los trabajos de economistas y educadores que se interesan por los problemas de financiación a corto y largo plazo de los planes educativos.

## 3. *Crédito interior al servicio de la educación*

Además de los presupuestos de educación pública y los recursos provenientes del sector privado al servicio de los objetivos de educación, se cuenta en muchos países con el crédito interno al servicio de la misma. Para dar una idea de la importancia de esta fuente al servicio de la educación baste indicar que en los Estados Unidos de América se cuenta con unos 2.500 millones de dólares al año en créditos para edificios y equipos de instituciones educativas y becas para estudiantes de educación secundaria y superior. Otra forma del crédito interno en favor de la educación son las deudas del Estado para sectores particulares o tipos de enseñanza que se quieren implantar con carácter nacional, y en particular para las inversiones necesarias de capital en construcciones y equipo.

Ejemplos de proyectos que permiten canalizar el crédito al servicio de la educación son las instituciones ICETEX y Banco Educativo de Colombia.

## D) *Financiación externa*

### 1. *Bilateral y fundaciones*

Unos 35 países ofrecen ayuda bilateral a los países más necesitados de la misma, pero entre ellos, seis son los que hacen una contribución particularmente importante. Así, por ejemplo, de la ayuda total bilateral que ofrecen los Estados Unidos de América, el 9,5 por 100 se dedica al sector educativo. Francia dedica, por su parte, el 5,4 por 100 de la ayuda bilateral global a la educación, Inglaterra, el 10,3 por 100, y Alemania, el 17,5 por 100.

La ayuda bilateral, sin embargo, sufre siempre la inevitable suspicacia sobre los objetivos políticos que persigue. De igual manera las fundaciones, que se alimentan de grandes empresas industriales en su mayor parte y cuya ayuda financiera y técnica se ofrece a título de donación, aunque la suspicacia política que despiertan suele

ser menor. La tendencia, o al menos la recomendación cada día más frecuente es que la ayuda financiera y técnica bilateral se canalice en buena parte a través de los mecanismos multilaterales o internacionales.

### 2. *Asistencia técnica y donaciones*

El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ofrece un mecanismo multilateral al que se adscriben las ayudas de los diversos países económicamente más desarrollados al servicio de los más necesitados, en forma de ayuda técnica y, en parte financiera, para los proyectos concretos que se aprueban en favor de los diversos países en vías de desarrollo. De igual manera la UNICEF utiliza sus fondos en favor de los niños para financiar la ayuda técnica de agencias especializadas de las Naciones Unidas.

Por su parte, las organizaciones especializadas de las Naciones Unidas y en particular la Unesco, que es la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (además de la OIT en el campo de la formación profesional industrial, y de la FAO en el campo de la formación profesional y capacitación agrícolas), ofrecen una ayuda sobre todo técnica.

Todas estas actividades y servicios tienen el carácter de donaciones y, por lo tanto, no son devolutivos.

### 3. *Crédito internacional*

Uno de los acontecimientos más importantes en el campo del financiamiento de la educación es la financiación externa que desde hace unos pocos años ofrecen los bancos internacionales y regionales por medio de créditos.

La acción de estos bancos se basa en el principio del papel que juega la educación en el desarrollo económico y en la necesidad absoluta de disponer de mano de obra calificada para utilizar adecuadamente las inversiones de capital físico hechas en otros sectores.

El Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y su afiliada la Asociación Internacional de Desarrollo) inició operaciones en 1962 dentro de los conceptos restringidos que los economistas proclamaban en aquella época, es decir, en favor de la enseñanza técnica y profesional. Pero la demostración de que la educación general es un requisito indispensable para este tipo de educación productiva hizo muy pronto concluir a los financieros, a los banqueros, que era también necesario invertir créditos en edu-

cación general. Y así resulta que hoy día las inversiones o los créditos en educación por parte del Banco Mundial son muy superiores en el campo de la educación general a los concedidos en el campo de la educación técnica propiamente dicha.

De los 121,55 millones de dólares que se habían acordado en 31 de octubre de 1966 y de los 28 millones de dólares que se habían negociado para aquella misma fecha, es decir, para el total de 149,5 millones de dólares, aproximadamente, en créditos que el Banco Mundial había acordado o negociado en octubre de ese año, el 61 por 100 era para educación secundaria general; el 12 por 100, para educación possecundaria o superior; el 16,5 por 100 para educación universitaria, y solamente el 10 por 100 para formación profesional. A su vez, dentro de las anteriores cifras, conviene notar que el 40 por 100 era para educación general en el sentido más amplio; para educación técnica industrial el 31 por 100; para educación agrícola el 19 por 100; para educación comercial el 2 por 100, y para formación de maestros el 8 por 100.

De esas mismas cantidades el 70 por 100 fue dedicado a construcciones de edificios, el 27 por 100 a equipo y el 3 por 100 a profesores y expertos. Los criterios y condiciones de estos créditos consisten fundamentalmente en asegurarse que el proyecto que se financia tiene una alta prioridad, que tiene un impacto importante en el desarrollo económico del país, y que el proyecto forma parte de un plan general de desarrollo de la educación debidamente integrado o coordinado con el Plan de Desarrollo general del país.

Estos créditos obligan a los países a hacer un esfuerzo grande de ajuste de las metas a corto y largo plazo en términos de proyectos concretos. Los proyectos tienen que ser elaborados en sus detalles desde el punto de vista no solamente financiero, sino de construcción, de planes de estudio, de consideraciones demográficas, sociales, etc.

Además de los esfuerzos en favor de la educación por parte del Banco Mundial, debe destacarse la labor que en materia de créditos al servicio de la educación viene realizando el Banco Interamericano de Desarrollo, también desde el año 1962, el cual ha prestado hasta la fecha un total de más de 60 millones de dólares, particularmente al nivel universitario. También el Banco Africano de Desarrollo, de reciente creación, está considerando la posibilidad de financiar proyectos, sobre todo de carácter regional, en África, y, por otra parte, el Banco Asiático de Desarrollo tiene proyectado un programa de créditos en favor de la educación en los países de su región.

### E) Perspectivas futuras en materia de financiación de la educación

A lo largo de este texto hemos visto las ingentes necesidades educativas que existen junto a los limitados recursos financieros disponibles. Esta limitación de los recursos financieros sigue siendo artificial en cierto modo, dado que en muchos casos se podría muy bien aumentar el porcentaje del presupuesto nacional dedicado a educación. En el fondo, el problema esencial consiste en la voluntad decidida de los Gobiernos y de los sectores privados en encontrar solución a los problemas, a las necesidades reales en materia de educación que tienen planteados los países.

Baste pensar que hoy en día se gastan más de 150.000 millones de dólares en armamento nuclear y otros, y suponiendo por un momento que llegara el día en que se redujeran esos gastos, bastaría dedicar un 10 por 100 a la ayuda de los países que necesitan desarrollar su educación para obtener una contribución sustantiva, es decir, de 15.000 millones de dólares, o sea cerca del 15 por 100 del presupuesto mundial de educación presente, tal y como vimos al principio.

La Resolución de la Mesa Redonda sobre la Paz, que tuvo lugar durante los días de la XIV Conferencia General de la Unesco, se hace eco de esta demostración de las posibilidades adicionales de financiamiento de la educación. Pero no se puede olvidar la contribución creciente que las empresas, los ejércitos, el comercio, etcétera, están haciendo a la educación y, por lo tanto, la contribución directa o indirecta que ello representa al esfuerzo global nacional en favor de la educación; del desarrollo de la educación que ha de favorecer el desarrollo general de los países y que, por consiguiente, ha de contribuir a la paz entre los pueblos.

P. BOURDIEU y J. C. PASSERON: *Los estudiantes y la cultura*. Traducción del original francés *Les héritiers* por María Teresa Pardina. Editorial Labor, 1967.

Muy probablemente estamos ante el estudio más serio realizado hasta ahora sobre los estudiantes y la cultura y, más explícitamente, sobre los herederos de la cultura. El original francés lleva por título *Les héritiers y Les étudiants et la culture* viene después como subtítulo o, si se prefiere, como segunda parte del título. Este libro nos habla, conviene no olvidarlo, de los estudiantes franceses, estudiantes del país del siglo de las luces, de la Enciclopedia y de una

amplia burguesía, profundamente enraizada en la cultura enciclopédica. País, también, de la democracia.

El tema central del estudio lo constituye la democratización de la enseñanza. Los autores demuestran, sin lugar a dudas, que no existe democracia en Francia en lo que a la cultura se refiere, aspecto que exclusivamente consideran.

Aparentemente, niños y jóvenes franceses, varones o mujeres, tienen iguales posibilidades ante la cultura. Con gran acierto, sin embargo, se nos ofrecen extensamente tres principios de desigualdad que son considerados generalmente como paradigmas de la igualdad de oportunidades: las dotes con su séquito de méritos, la capacidad de formulación que de sus conocimientos tiene el estudiante y la figura carismática del profesor.

El primer capítulo lleva por título «La elección de los elegidos» y una oportuna cita de la obra de Margaret Mead *Continuities in Cultural Evolution*, que nos habla del proceso selectivo de la élite, en las tribus indias de la América del Norte, de entre todos aquellos candidatos que han tenido una «auténtica visión»: «Los jóvenes deseosos de ingresar en la poderosa comunidad debían retirarse en soledad, ayunar, volver y contar sus visiones a los ancianos, y todo ello si no pertenecían a la familia de la élite, para oír proclamar que su visión no era auténtica.»

El actual sistema de selección francés parece hacer justicia a la proclamada democracia, en la medida en que da igualdad de oportunidades. Pero, aun en la medida (modesta) en que las da, los mecanismos de selección vienen muy condicionados: a) por la *langue savante*, lenguaje de una clase social de la que tomó su modelo la escuela; b) por la *mithologie des dons*, la elección la decide el don; c) por el profesor «carismático», que, o pertenece a la alta burguesía o ha accedido a ella con la cátedra y se siente reconocido por aquellos que están generalmente capacitados para ello, los estudiantes de su clase. La elección de los estudiantes se convierte así en la elección de los elegidos o herederos de su propia cultura.

No se trata de elecciones arbitrarias por parte del profesor. Pero, ¿no se cae en una *mithologie des dons* si se admite que los hijos de ciertas categorías socio-económicas están naturalmente mejor dotados que los hijos de categorías inferiores? Esto es precisamente lo que tratan de evidenciar los autores de este libro, y frente a la pedagogía para los «dotados», propugnan una nueva pedagogía, a la que llaman racional, en la que la figura del profesor aparece sin carismas y entregado a una tarea más humilde

de educador y trasmisor de unos métodos y técnicas de conocimientos. El profesor tendrá muy en cuenta no el mérito «espontáneo y natural», sino el esfuerzo, para lo que conocerá a sus alumnos y su medio socioeconómico.

También el estudiante debe dejar de jugar a lo serio y debe hacer juego serio en su calidad de estudiante (capítulo segundo). El estudiante vive su tiempo como tiempo *libre* de todo compromiso y no libre para formarse en su profesión y de asumir sus responsabilidades de estudiante.

Al lado de estos principios «ocultos» de desigualdad frente a la cultura, hay otros más ostensibles que los autores analizan con profusión de variables. Esta parte cuantitativa está publicada aparte, en el primer número de los «Cahiers du Centre de Sociologie Européenne». En él encontrarán los interesados en la sociología una interesante metodología y los demás una importante y variada información sobre el tema de la democratización de los medios de acceso a la cultura.

Allí vemos cómo los miembros de la categoría socioeconómica de los obreros tienen unas posibilidades objetivas de acceder a los estudios superiores de 1,4 por 100 mientras que los de las profesiones liberales y altos directivos tienen un 58,5 por 100.

No resistimos a la tentación de aproximar este estudio a la versión cinematográfica de los otros herederos, que nos ofrece Pier Paolo Passolini en *Mamma Roma*. Esta vez, Ettore, heredero de prostitutas, ladrones, estafadores y maleantes por ambas ramas de su estirpe, no es reconocido por la sociedad en que vive y termina en la cárcel. Por supuesto, no estuvo nunca en la escuela.

El profesor Aranguren, que prologa el libro y hace de él una elogiosa crítica, nos hace observar el moralismo que caracteriza a los autores cuando acusan a los profesores de no tener en cuenta los méritos de los estudiantes. ¿Puede ser la misión de un profesor o un tribunal examinador otorgar premios a la *virtud*?, pregunta Aranguren; «en último término el profesor debe dar preferencia a los más competentes».

El problema reviste en España menos gravedad, en lo que se refiere a diferenciaciones culturales, ya que la burguesía española está muy lejos de tener la cultura de su colega francesa y no ha mostrado un excesivo aprecio de ella, como señala también el profesor Aranguren.

En suma, es este un libro no sólo interesante para todo el mundo, sino importante tanto desde el punto de vista socioeconómico como por la rigurosa reflexión que sobre esos datos hacen sus autores.—PEDRO VIADERO ZUBIETA.

WUNBERG, GOTTHART: *Autorität und Schule*. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 1966, 87 pp.

Cuando, por una parte, se acenúa la crisis de la autoridad en todos los ámbitos de la vida y, por otra, la intranquilidad ha alcanzado ya, en algunos países, la esfera de la enseñanza media, reviste un indiscutible interés el opúsculo de Wunberg (unas cincuenta páginas, sin contar notas, índices ni el prólogo de Walter Dirks) publicado casi «en vísperas» de las grandes conmociones del mundo estudiantil. El autor, actualmente profesor de Lengua y Literatura alemanas en la Universidad de Leiden (Países Bajos), brinda aquí el fruto de sus meditaciones y experiencias como catedrático de enseñanza media.

Parte de la convicción de que los tiempos actuales reclaman una «convivencia democrática» no sólo en el terreno estrictamente político, sino también en la vida cotidiana, entre padre e hijo, docente y alumno, maestro y aprendiz, superior y subordinado. La problemática de la autoridad —de la cual no se puede prescindir ni tampoco esperar la solución de todo— no es definible teóricamente, sino diagnosticable en las formas concretas de su práctica diaria. Aquí se trata de la escuela, de la relación docente-alumno, pero la problemática es la misma en la familia, el ejército, la Universidad, la clínica, la empresa, etc.

Una gran parte de los problemas de la autoridad en la escuela podrían resolverse con la mejora de las condiciones laborales (clases menos numerosas y menos horas de clase), mas ni puede esperarse todo de tales medidas, ni pueden esperar los profesores tales mejoras para asumir toda su responsabilidad y para desarrollar toda su iniciativa. Para desgracia de ambas partes, el punto de gravedad de las relaciones entre docentes y alumnos se desplaza cada vez más al terreno jurídico-burocrático. El profesor posee una doble autoridad: una institucional, de carácter indeleble, y una personal que puede perder. Lo ideal es que renuncie al ejercicio de su autoridad institucional o la reduzca al mero apoyo o descarga de su autoridad personal. En la práctica, sin embargo, suele ocurrir lo contrario: el profesor, abrumado de trabajo y, frecuentemente, inseguro de sí mismo, se siente tentado por la posibilidad de la «simplificación», tanto en la exposición de la materia como en sus relaciones con la clase, y muchas veces lo que debería constituir un problema pedagógico normal se convierte en «caso disciplinario» con sanciones (copiado, horas de estudio, nota rebajada, expulsión de la clase o del centro).

La autoridad personal, cuyo

ejercicio propugna el autor, basada en la personalidad individual y en la conducta del profesor, se ve complementada por la superioridad objetiva del mismo en su materia de enseñanza. Tal autoridad personal es de naturaleza «igualitaria», no «jerárquica», y, a diferencia de la institucional, no está nunca plenamente realizada; se caracteriza precisamente por su dinamismo, flexibilidad y funcionalidad.

Wunberg completa su exposición con indicaciones para la realización práctica y con un breve recorrido de las opiniones recientemente expuestas por autores alemanes sobre el tema de «autoridad y escuela» (Eschenburg, Bohnenkamp, Haag, König, Mitscherlich y otros). Por lema escogió un pasaje del *Librito de las hormigas e instrucción para la educación racional del educador*, de Ch. G. Salzmann (1805): «Mi símbolo es corto y reza así: De todas las faltas y vicios de sus alumnos busque el educador las causas en sí mismo. Duras palabras son, dirán muchos, mas no lo son tanto como pueden parecer a primera vista. Sólo hay que saber interpretarlas. No opino en absoluto que la causa de todas las faltas y vicios de los alumnos se halle efectivamente en el educador; sólo quiero que la busque en sí mismo».—Z. A. R.

CAMPILLO, JOAQUÍN: *Fundamentos de psicología general y evolutiva*. Ed. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1968.

Tras la aparición y puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Normales del Magisterio, se hicieron necesarios los libros de texto correspondientes al Cuestionario que acompañó al Plan. Y no se hicieron esperar.

Joaquín Campillo, catedrático de Filosofía de Escuelas Normales y en la actualidad inspector central de estas enseñanzas, ha puesto en manos de los futuros maestros algo más que un simple libro de texto.

Basándose en el perfectamente elaborado programa de la asignatura, el autor de *Fundamentos de psicología general y evolutiva* ha conseguido encerrar en las 300 páginas de su publicación las cuestiones más importantes que la psicología puede aportar al educador.

*Fundamentos de psicología general y evolutiva* consta de cuatro partes, que son: Introducción y cuestiones generales; Psicología de la personalidad; Líneas generales del desarrollo humano; Los fenómenos psíquicos y su evolución.

Se cierra este tratado con un apéndice en el que se estudian los aspectos diferenciales del psiquismo y la personalidad anormal. En

él se encontrarán los maestros las respuestas más adecuadas y los presupuestos más fundamentales de la psicología frente al problema de las diferencias psicológicas, tanto intelectuales como de inadaptación, procedentes del sexo, sociales, étnicas y económicas que puede encontrar dentro de la curva de distribución del grupo de alumnos, por muy homogéneo que se crea.

Consideramos un destacado cierto el hecho de dedicar un capítulo extraordinario al estudio de las anormalidades de la personalidad, neurosis, histerias, psicosis y deficiencias, ya que estamos de acuerdo con el autor en que es en lo más profundo de la personalidad donde radican, en su inmensa mayoría, los problemas psicológicos planteados al hombre y, más concretamente, al alumno, considerado como una personalidad fluctuante y en formación.

Destacamos la visión metodológica, científica, histórica y su relación con la biología de la psicología que es tratada en la primera parte del libro que comentamos y que, naturalmente, es esencial e introductoria en el estudio de la Ciencia Psicológica.

Es completo el capítulo dedicado a las principales clasificaciones caracteriológicas que comienza con una clara distinción entre temperamento y carácter, los «temperamentos de Hipócrates» y termina con los tipos axiológicos de Spranger.

La tercera parte dedicada al estudio de las líneas generales del desarrollo humano, por su profundidad y amplitud puede y debe ser un buen punto de referencia en el estudio de cada individualidad concreta que debe realizar con todos y cada uno de sus alumnos.

Igualmente, es sumamente interesante el estudio evolutivo que el profesor Campillo realiza de los fenómenos psíquicos, sensación, percepción, imaginación, memoria, atención, intereses, emociones, sentimientos, afectividad, inteligencia, hábitos, voluntad y lenguaje.

*Fundamentos de psicología general y evolutiva*, repetimos, es algo más que un libro de texto. Puede ser un perfecto libro de consulta permanente para cuantos profesionales se dedican a la perfección individualizada de los sujetos que no solamente se encuentran en la edad típicamente escolar, sino que abarca todas las edades del hombre, por aquello de que éste continúa la andadura de su perfeccionamiento hasta el preciso momento de su muerte, en que la perfección pasa de potencia a acto definitivo.—JOSE FRANCISCO PASTORA.

PETRINI, ENZO: *Educazione, economia e società industriale*. Felice Le Monnier, Florencia, 1968, 163 pp.

Bajo el epígrafe «El hombre como trabajador», Petrini dedica toda la primera parte de su obra a la importancia práctica y a la valoración teórica del trabajo humano en las diversas épocas culturales de la Humanidad—valor mítico (Antiguo Egipto), valor heroico y descubrimiento del trabajo cultural (Hélide), valor ascético (Antiguo Testamento y Cristianismo)—para señalar a continuación las etapas y factores, económicos y religiosos, en la formación de la sociedad moderna, la evolución de la idea del progreso y las tres revoluciones industriales. Caracterizada la tercera revolución por la aparición de la energía nuclear y de la automación, conduce al nacimiento de un nuevo artesanado y de las «subprofesiones», y plantea nuevos problemas pedagógicos: por una parte se esboza una tendencia contraria a la «superespecialización» (se necesitan cada vez más productores capaces de desempeñar diversas funciones de supervisión, control y reparación al lado de máquinas automáticas y semiautomáticas), y por otra empieza a surgir el problema del empleo del tiempo libre, ya más abundante. Con todo, no se debe olvidar la advertencia de Pío XII: En la nueva era de la automación la palabra bíblica «Con el sudor de tu frente comerás el pan» (*Gen.* 3, 19—mantendrá su validez.

En la segunda parte—«Economía e industrialización en perspectiva pedagógica»—centra su atención en el sentido actual del perfeccionamiento humano: desarrollo completo de la personalidad en la sociedad industrial, acentando entre los fines secundarios la educación técnica y económica, como en épocas pasadas se hacían resaltar la formación cívica (educación grecorromana), el fin ético-religioso (Edad Media cristiana) o el fin estético (Renacimiento). El aspecto económico nunca ha estado del todo ausente de la educación, pero sólo en etapas recientes emerge el problema económico en las ciencias de la educación: el empleo económico de los recursos personales y sociales, la educación y la enseñanza concebidas como producción y consumo de bienes, con aplicación de las nociones de eficiencia, rendimiento y competitividad, y el descubrimiento de la educación como uno de los instrumentos principales del progreso. Este es connatural al hombre en virtud de su educabilidad, y significa desarrollo y libertad, ser libre de la pobreza, ignorancia e inseguridad.

Tras tales antecedentes describe Petrini los cometidos y rela-

ciones de la Economía pedagógica, iniciada por el norteamericano Horace Mann, y de la Pedagogía económica: la Economía pedagógica se propone medir las necesidades, costos y conductas, apoyándose en la estadística, para elaborar presupuestos y programas, incluso a largo plazo, y teniendo en primer plano las necesidades de los procesos productivos, entre los cuales se incluye la educación, o sea la interdependencia de las fuerzas disponibles para el trabajo en la sociedad industrial y de los coeficientes de instrucción. La Pedagogía económica, a su vez, pretende estudiar los hechos económicos y los resultados de las ciencias económicas para ponerlos a disposición de la investigación pedagógica, con el fin de ampliar el horizonte e integrar el elemento económico en la organización educativa. Se trata, pues, de dos disciplinas que pueden cultivar terrenos colindantes y completarse mutuamente, pero también pueden moverse por caminos totalmente diferentes, ya que la Economía pedagógica termina por asociarse con la Economía política y con la técnica administrativa, mientras que la Pedagogía económica se inspira en la Filosofía moral, necesita de la Sociología y demás ciencias auxiliares y garantiza su propia validez mediante su arraigo en la Pedagogía general. De ésta toma prestados, efectivamente, las estructuras y razonamientos, subrayando o añadiendo a los factores de la educabilidad y de la cultura los económicos (pp. 117-118).

En este contexto el autor toca una multitud de cuestiones, como programación aptitudinal («la inteligencia no se deja programar, pero sí la investigación acerca de ella»), necesaria revisión radical de las técnicas didácticas, formación de los docentes y mejora de sus condiciones laborales, necesaria para hacer atractiva la profesión y para aumentar su rendimiento, presencia de la educación económica en los programas (cursos de «educación cívica y económica»), educación de adultos (programa general de carácter económico con finalidad informativa y formativa), «humanización de la organización industrial» (coordinación entre empresa, operario y escuela para obtener mejores resultados) e instrucción programada, con dos resultados de valor pedagógico: racionalización de la enseñanza como programación didáctica y nueva tecnología didáctica.

La obra de Petrini, apoyada en una bibliografía bastante amplia, aclara conceptos y busca una síntesis teórico-práctica, animada por un espíritu humanista muy italiano. Cita no solamente a pensadores, filósofos y pedagogos—entre los hispánicos a Ortega y Gasset, García Hoz y al peruano

Fernando Romero—, sino también a escritores y poetas, como Esquilo, Horacio, Carducci, Kipling, Pirandello y Valéry. —ZOLTAN A. RONAI.

KNELLER, GEORGE F.: *Education and Economic Thought*. John Wiley and Sons. Nueva York, 1968, 139 pp.

El autor, profesor de la Universidad de California, enuncia su intención en el prefacio: «El propósito de este libro es presentar varios aspectos de la economía en lo relativo a la educación, especialmente en los centros públicos mantenidos a expensas de la comunidad. Quiero tratar sucintamente ciertos hechos e ideas que deberían conocer todos los docentes y todas las personas seriamente interesadas por las cuestiones de la educación. Creo que en tiempos de una expansión material sin precedentes y serias inquietudes financieras todo discutir acerca de la educación ha de incluir desde el principio consideraciones económicas.»

Toda la primera parte de «Educación y pensamiento económico» está consagrada a los «antecedentes»: a la naturaleza de la economía, sus conceptos básicos (riqueza, bienes, producción, demanda, trabajo, capital) y su metodología (economía normativa y descriptiva). A semejanza de los términos de «macroeconomía» y «microeconomía», Kneller habla de «microeducación» (educación a nivel individual) y «macroeducación» (a nivel nacional) y aclara que la economía descriptiva aplicada a la educación tiene por misión explicar el papel de la educación y llegar a resultados mensurables de la actividad educativa desde un punto de vista económico-social. A continuación justifica la amplia parte histórica de la obra: «Siempre se ha reconocido la necesidad de una base económica para el progreso de la educación. Estudiando las ideas y prácticas económicas que han prevalecido en el mundo occidental podemos determinar qué elementos pueden servir para mejorar su situación actual» (pp. 7-8). Por tal motivo se exponen las respuestas dadas a cuatro preguntas por el platonismo, Santo Tomás de Aquino y el catolicismo, Lutero y el protestantismo, el *laissez-faire* de los fisiócratas, así como por los «clásicos de la Economía» desde Adam Smith hasta Keynes. Las cuatro preguntas son:

1) ¿Cuál es el valor económico de la educación?

2) ¿En qué medida han de emplearse los recursos individuales y sociales para promover la educación?

3) ¿Qué obligación tiene la educación de formar profesionales para devolver el apoyo recibido de la comunidad?

4) ¿En qué medida produce o consume capital la educación?

La segunda parte del libro constituye un estudio del fenómeno de la educación en lenguaje económico, partiendo de los supuestos de que

a) El Estado que invierte en la educación espera la devolución de su dinero.

b) La escuela, sin ser una empresa industrial, ha de satisfacer las exigencias económicas de los que la financian.

c) En virtud de preparar a la juventud para formar parte activa de la sociedad, la escuela tiene una función económica, la de contribuir a la economía nacional.

Kneller califica de «cuestión académica» si la educación es primariamente inversión, consumo o ambas cosas. La cuestión real no es cómo ha de conceptuarse económicamente la educación, sino cómo hay que analizar y evaluar la educación como un bien. Para la evaluación de la educación como inversión se brindan distintos métodos: la comparación de las ganancias a lo largo de la vida profesional de personas de distinto nivel educativo, el estudio de la contribución de la inversión educativa al crecimiento económico, así como de los efectos económicos de la prolongación de la escolaridad. La única ventaja para el individuo de una escolaridad prolongada no estriba en los sueldos más elevados. Cuanto más educada es una persona, tanto más amplia es su posibilidad de elección profesional; la amplitud de las posibilidades constituye un remedio contra el desempleo; la persona mejor formada tiene más oportunidades de convertirse en inventor o innovador, y con la educación aumentan las necesidades de productos y servicios; la educación vivifica de esta manera la actividad económica.

Los gastos y la eficiencia de la educación han preocupado mucho a los economistas. En términos generales, resume Kneller, la educación puede considerarse como económicamente satisfac-

toria si los recursos disponibles se emplean de tal manera que llegue al máximo el aprovechamiento estudiantil y sea mínimo el despilfarro, no sólo de dinero y material, sino también de talento y potencial humanos. En el caso particular de la formación de la mano de obra se han de cumplir dos condiciones: 1) el beneficio del empleo de gente formada ha de exceder al costo de su formación y al beneficio de la inversión de la misma cantidad en otros sectores de la economía, y 2) se ha de asegurar el equilibrio de la inversión en todos los niveles de la educación.

Al estudiar las tendencias económicas actuales y sus repercusiones pedagógicas, el autor hace resaltar el acortamiento de la semana laboral y el problema del tiempo libre, la nueva composición de la población activa por edad y sexo (más tardío ingreso en la vida profesional, creciente porcentaje de mujeres), el aumento del nivel formativo de la población las migraciones internas, el aumento del número de estudiantes superiores y la participación cada vez mayor de la industria en el esfuerzo educativo nacional: actualmente en los Estados Unidos la industria gasta en educación tanto como las autoridades federales y locales juntas.

En cuanto a la enseñanza de la economía hace constar el reducido número de alumnos que la siguen y la necesidad de mejorar los métodos de enseñanza, y señala como meta inducir a los estudiantes a que se comporten como economistas, lo que no significa que se fijen sólo en los aspectos materiales. Los propios economistas deberían pensar menos en la contribución del individuo educado a la economía de la nación y más en lo que la enseñanza mantenida con medios públicos puede hacer para mejorar la vida del individuo. La capacidad y el espíritu del hombre educado son, a la larga, el recurso más rico de una sociedad. Tal es la conclusión final del interesante libro de Kneller, centrado en los aspectos económicos de la escuela pública de los Estados Unidos, obra que a veces nos sorprende con planteamientos como éste: ¿Cuál sería la mejor inversión de un millón de dólares por una escuela o centro superior? ¿Construir un estadio? ¿Reducir el tamaño de las clases? ¿Aumentar el sueldo de los profesores? ¿O mejorar la administración y la planificación? ZOLTAN A. RONAI.

