

revista de
FOMENTO
SOCIAL

**La educación,
el cambio y la Ley**

107

Julio - Setiembre 1972

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
EDITORIAL:	
Reforma educativa y cambio social.....	241
ESTUDIOS:	
La educación ante la estratificación social y el cambio, por Ricardo Díaz Zoido	247
Ideologías sobre educación y política de empleo, por Aurelio Ayala Tomás	253
La educación como inversión rentable y consumo apetecido, por Javier Gorosquieta	265
Procuradores en Cortes se preguntan sobre la reforma educativa, por Victorino Ortega	277
¿Qué hay de la gratuidad de la enseñanza?, por Juan M.ª Lumbreras Meabe, S. J.	291
La empresa, ¿una sociedad de capitales o una comunidad de personas?, por Pedro Uriarte	299
El papel del laico según la doctrina social católica y la sociología, por José González Páramo	307
ESTUDIO BIBLIOGRAFICO:	
La Prensa Obrera en España, por Víctor Manuel Arbeloa	323
BIBLIOGRAFIA	337

REVISTA DE «FOMENTO SOCIAL»

Empresa periodística:

CASA DE ESCRITORES, S. J., Pablo Aranda, 3. Madrid (6). Tels. 2624930-38-39.

Director: Victorino Ortega García.

Secretario: Javier Gorosquieta.

Redacción y Administración:

Pablo Aranda, 3. Madrid (6). Tels. 2624930-38-39.

SUSCRIPCION.—Precios para 1972:

España	200 pesetas.
Otros países	5 dólares.
Número suelto	50 pesetas.

DEPOSITO LEGAL: M. 1.437-1958.

Imprenta de José Luis Cosano. Palma, 11. Madrid-10.

Reforma educativa y cambio social

Se ha dicho, y creemos que con bastante realismo, que todo sistema educativo suele ser, en mayor o menor grado, fiel reflejo del sistema social general y va siempre detrás. En este sentido, es preciso reconocer que resulta muy difícil promover el cambio desde la educación. Sin embargo, es evidente que todo sistema educativo, aunque esté influido o condicionado por el sistema social vigente, puede ser un importante factor de cambio en la medida que logre influir en la estratificación social y crear actitudes favorables al mismo cambio. En realidad, no lo olvidemos, el agente de cambio es el hombre o los hombres capacitados. Pero esta capacitación supone la opción por parte de la sociedad de un sistema educativo u otro, que siempre se apoya, a su vez, en una política educativa determinada.

Desde este punto de vista, y conscientes de la dificultad intrínseca que supone valorar cualquier sistema educativo como instrumento de cambio, queremos hacer unas reflexiones de conjunto sobre la actual reforma educativa. Algo así como tratar de responder a este interrogante que está planteado implícitamente en los comentarios a la nueva Ley de Educación: ¿El sistema educativo que se está implantando es pura imagen del sistema social que trata de conservar o, más bien, contiene elementos capaces de transformar nuestra estructura social vigente?

Con el fin de sistematizar nuestras reflexiones, nos hemos preguntado cuáles son las condiciones principales para que una política educativa determinada sea un verdadero estímulo o factor de cambio social. Creemos que ha de contar con las cuatro características fundamentales que ponemos de relieve a continuación.

PRIMERA: CLARIDAD DE OBJETIVOS Y SU ACEPTACION

Si se admite que la educación es una preparación para la vida real y tiene una utilidad para el individuo y para la sociedad, lo

primero que hay que preguntarse es qué tipo de hombre se busca formar y para qué tipo de sociedad. En una sociedad estable, sobrá tal planteamiento inicial. En una sociedad en cambio y transformación—o que se dice pretender la transformación y el desarrollo—solamente si se fijan con claridad los fines y los objetivos del sistema educativo podrán establecerse los métodos pedagógicos adecuados para el logro de esos objetivos.

Un sistema educativo se puede proponer, por ejemplo: a) Formar el espíritu para un comportamiento de los alumnos que esté de acuerdo con una escala de valores determinada o, principalmente, transmitir una herencia cultural y una serie de conocimientos más o menos abstractos; b) asimismo puede buscar preparar a los jóvenes para una educación permanente que nunca termina o, por el contrario, contentarse con seleccionar los alumnos para una función pública o para desarrollar determinadas actividades profesionales.

Normalmente, cualquier sistema educativo se suele proponer como meta una mezcla de estos y otros objetivos. Una prueba de esto la tenemos en el art. 1.º de la Ley de Educación cuando señala como fines: La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, la integración y promoción social, etc.

La verdad es que cuesta trabajo vislumbrar el tipo de hombre que la Ley quiere formar. Nos referimos a que no queda clara en el art. 1.º de la Ley la opción que tiene que hacer todo sistema educativo atendiendo a los comportamientos; es decir, si se quiere formar hombres «obedientes», sumisos o, más bien, autónomos, individuales, innovadores, etc.

Por más que en el apartado 2 de este artículo se señale como uno de los objetivos «la adquisición de hábitos de estudio y de trabajo», también dice que los objetivos antes indicados tienen que inspirarse «en la tradición y cultura patrias», y, finalmente, se añade que «todo ello (todos los objetivos) de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino». Todo esto es lógico, pues una ley ordinaria tiene que estar de acuerdo con las Leyes Fundamentales, pero es revelador del tipo de hombre que se pretende formar y de la escala de valores, creencias y conocimientos que se busca transmitir a los alumnos. Son los de la actual sociedad; lo cual podría ser una de las causas que explicaran la actual situación anómala de la Universidad. Desde el punto de vista, pues, de los objetivos, el nuevo sistema educativo parece es eminentemente conservador.

Sin embargo, desde otro punto de vista, como es el de los nuevos métodos pedagógicos (arts. 27, 18, 11) que se pretende

aplicar y que tienden a despertar en el alumno la iniciativa, originalidad y la aptitud creadora, habría que decir que, pedagógicamente al menos, el nuevo sistema busca crear actitudes favorables al cambio social.

SEGUNDA: COHERENCIA CON UNA POLITICA SOCIAL MAS AMPLIA

Es cierto que un sistema educativo puede favorecer el cambio en la medida en que sea coherente con la totalidad de los cambios sociales y contribuye a «dirigirlos» como parte de una política general, mediante una acción intensa sobre las generaciones jóvenes, para que los cambios que efectivamente se producen adquieran estabilidad.

Alguien ha enjuiciado, creemos que apresuradamente y sin demostrarlo, la reforma educativa española, si no como un tapón, sí como una especie de sustitutivo de las reformas sociales que quedan por hacer. Dejando de lado el análisis más extenso de este juicio de valor, que nos llevaría lejos, lo que sí parece un contrasentido es pretender fomentar en la clase, en el colegio o en la Universidad actitudes y comportamientos de gran libertad, de iniciativa, de creatividad y mayor participación activa, mientras que en la empresa, por ejemplo, y en la sociedad en general, aparece lo contrario.

Establecer como uno de los objetivos el hacer partícipe de la educación a toda la población española, puede significar mucho y puede querer decir simplemente escolarizar a todos los niños y puede querer decir simplemente escolarizar a todos los niños no escolarizados o mal escolarizados. Quedarse aquí sería tanto como tratar de corregirla. Fijar, como lo hace la Ley de Educación, la obligatoriedad y gratuidad (art. 2. 2) de la educación general básica y la formación profesional de primer grado, en una primera fase, y la extensión de la gratuidad, en una segunda fase, al Bachillerato es sentar las bases para una mayor homogeneización de la sociedad, estableciendo un consenso cultural previo a cualquier especificidad profesional. En este sentido, puede ser la reforma educativa un factor de cambio social.

Con todo, sería un error creer que puede obtenerse una absoluta igualdad de oportunidades frente a la enseñanza por medios puramente económicos (gratuidad), como parece desprenderse del nuevo sistema. Esto equivaldría a ignorar el influjo que las desigualdades de origen familiar tienen en los hijos. Aunque la enseñanza media y universitaria lleguen a ser gratuitas, suponen ciertos gastos que no están al alcance de las familias modestas. Y, sobre todo, las peores condiciones de alimentación, alojamiento, etcétera, repercuten en el rendimiento escolar.

Esto quiere decir que un sistema educativo tal como el nuestro sólo podrá estimular y preparar para el cambio en la medida en que una política social general aborde las reformas sociales capaces de implantar una más justa distribución de la renta y del poder social. En el contexto de la sociedad actual parece claro que tales premisas no se cumplen.

TERCERA: PERSPECTIVA DEL FUTURO

La educación puede y debe cumplir una función de servicio social importante («servicio público», dice la Ley) en cuanto que ofrece a todos los individuos la posibilidad de adquirir una cultura fundamental. La educación puede constituir, además, un factor de la evolución social. Finalmente, a la educación se la considera hoy también como una especie de industria productora y suministradora de las cualificaciones que necesita una sociedad moderna en transformación constante.

Esto exige que entre los objetivos a largo plazo de un sistema educativo aparezca bien definida la imagen de sociedad que se pretende configurar. Y a partir de ahí es preciso planificar la enseñanza, conscientes de que la programación educativa debe formar parte de una política más de conjunto, como pueden ser los planes de desarrollo económico y social.

Queda indicado ya cómo en el art. 1.º de la Ley de Educación se pretende crear un tipo de hombre con una escala de valores determinada. Pero también creemos que se intenta configurar un cierto tipo de sociedad condicionada en su evolución por unos principios normativos básicos muy concretos. No obstante, el nuevo sistema educativo se propone, como un objetivo más, el capacitar a los alumnos en orden a «una tarea útil para la sociedad» y con miras al «ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país».

Una auténtica planificación de la educación—todavía estamos a tiempo—debería distinguir las siguientes fases: 1.º Previsión de la futura sociedad por grandes categorías de cualificación. 2.º Determinación de los programas precisos para impartir aquellas cualificaciones en los Centros educativos. 3.º Ejecución de estos programas a través de medidas eficaces.

Valorada con esta óptica, en su conjunto, la actual política educativa da la impresión de que se apoya demasiado en previsiones cuantitativas: escolaridad para todos los españoles, gratuidad igualmente para todos. enseñanza secundaria y superior para el mayor número posible, y bastante menos en previsiones cualitativas. ¿Qué

necesidades concretas, qué demanda de puestos cualificados por especialidades será la de la sociedad de los años ochenta? Sin duda, en este punto, la reforma educativa se ve condicionada por esa falta de planificación del empleo en el III Plan de Desarrollo, que en el número anterior de esta misma Revista pusimos de relieve.

CUARTA: REMOCION DE LOS OBSTACULOS QUE FRENAN EL CAMBIO

En la exposición de motivos de la Ley de Educación, se reconoce abiertamente que las distintas reformas parciales educativas han ido siempre a la zaga de la presión social. Apoyándose en esta realidad, la Ley opta por una reforma de todo el sistema educativo, y en su implantación estamos ya embarcados. Los frenos a esta reforma pueden provenir, como en todos los países, principalmente de los cuatro grupos más interesados: el propio Estado, los profesores, los estudiantes con sus familias y quienes se benefician de la educación, como pueden ser las empresas que necesitan personal cualificado y la misma Administración, que precisa de buenos funcionarios.

Ya hemos señalado que todo sistema educativo está ligado a un cierto tipo de sociedad, con sus valores. Y una reforma educativa, quizá más que otras, supone hacer una «opción política» fundamental y a largo plazo. Precisamente por eso, los gobiernos, transitorios por definición, no se suelen comprometer en configurar el tipo de sociedad más apropiado a largo plazo. Por otra parte, toda reforma educativa es una reforma costosa y hay que arbitrar los recursos recortando otros capítulos del presupuesto del Estado o incrementando los ingresos de la Hacienda Pública, lo que supone una mayor presión fiscal. Todo lo cual puede explicar que el mismo Estado no se atreva, a veces, a enfrentarse con todas las consecuencias que lleva consigo una reforma educativa a largo plazo.

Y por lo que respecta a los profesores, éstos temen, a menudo, perder su función de árbitros o jueces con la implantación de los nuevos métodos de enseñanza y por la modificación de las relaciones profesor-alumno, lo que hace que puedan obstaculizar también el cambio de sistema educativo.

Además, dadas las características de la enseñanza secundaria en España, en la que juega un papel importante la enseñanza no estatal, los padres de los alumnos pueden oponer incluso resistencia a la actual reforma educativa. Intereses de clase social que se resisten a una mayor homogeneización e integración social de los alumnos en los Centros educativos, sin discriminaciones de origen familiar o de nivel social de los padres de los mismos.

Finalmente, pueden constituir un obstáculo al cambio de sistema educativo quienes en realidad se benefician de la educación, como pueden ser las diversas empresas y la propia Administración. Por una parte, piensan que el Estado debe proporcionarles buenos técnicos, hombres competentes, y por otra, no aceptan muchas veces la idea de que la educación forma parte de sus propias responsabilidades.

Esta breve exposición de las resistencias a la reforma educativa y, en definitiva, al cambio social es incompleta. Existen otras. Unicamente hemos indicado algunas para poner de relieve que la Ley de Educación, la aplicación reglamentaria de la misma, puede tropezar con obstáculos difíciles de salvar. Lo importante es preverlos y adoptar las medidas eficaces para superarlos, con una mayor flexibilidad en la aplicación de la Ley y responsabilizando eficazmente a todos los afectados, desde el sujeto pasivo, los alumnos, hasta el sujeto activo, los profesores, pasando por los titulares de los Centros de enseñanza y los directivos de la política educativa.

Ahora bien, para llegar a conseguir esto es preciso tener conciencia clara de la inevitabilidad de los cambios sociales, pues, como ha dicho acertadamente el Jefe de la Secretaría Técnica del Ministro Comisario del Plan de Desarrollo, D. Emilio Sánchez Pintado, «la opción que se nos presenta no es, por tanto, entre inmovilidad o cambio social, sino entre cambio planificado y orientado hacia fines libre y racionalmente aceptados por la comunidad o la transformación irresponsable, imprevista y muchas veces convulsiva del cuerpo social» (cfr. «Desarrollo», 25 de junio de 1972).

La educación ante la estratificación social y el cambio

Por RICARDO DIAZ ZOIDO

Sólo en una sociedad en la que se dé una justa y amplia participación de todos en el poder y en la riqueza puede haber una verdadera igualdad de oportunidades.

Dentro de la estructura institucional de cualquier sistema social, la educación ocupa una importancia relevante. Como toda institución, sólo puede ser comprendida si se le sitúa en el marco general del que forma parte, en interrelación con el tipo de estratificación social predominante, los modos de producción, la estructura de los grupos, la distribución del poder, etc.

Nuestra intención en estas páginas consiste en situar al sistema educativo español dentro del marco estructural general y analizar las posibles relaciones con el sistema de estratificación social y el cambio.

Creo que el punto de partida tiene que ser la aceptación del hecho (y a partir de él, algunas consecuencias fundamentales) de que estamos insertos dentro de una «formación social capitalista». Esto supone la división de nuestra sociedad en clases sociales y el promover, respecto a sus miembros, un cierto grado de movilidad vertical (ascendente y descendente). Un tipo así de sociedad se ve dominado por un alto grado de competitividad y puede aceptar, e incluso promover en algunos casos, el cambio progresivo.

Es evidente que este cambio progresivo, como rasgo inherente a la sociedad de clases capitalista, encuentra un límite; es decir, avanza hasta donde las características esenciales del sistema no sean negadas, principalmente hasta donde lo permitan la propiedad privada de los medios de producción y sus manifestaciones

correlativas: estratificación social, organización familiar, etc. En la reciente historia, el paso del capitalismo clásico al neocapitalismo, no es más que una nueva y superior etapa del desarrollo de la propia sociedad de clases.

Me parece fundamental tener presente esta serie de notas esenciales, sobre todo cuando se pretende instaurar una reforma educativa como vía de reforma social, como medio para conseguir la democratización de nuestra sociedad a todos los niveles. Esta reforma educativa puede quedar bloqueada, impedida o desvirtuada si no tiene en cuenta el contexto real donde se desarrolla con sus «peculiaridades estructurales».

EDUCACION Y ESTRATIFICACION SOCIAL

La educación es uno de los factores más importantes que sitúan al individuo en el sistema de estratificación social, confiriéndole un **status** personal. En toda sociedad industrializada, las oportunidades de educación están distribuidas según la posición de los individuos y los grupos dentro de la estructura social. En este sentido, la educación puede contribuir a perpetuar el sistema de estratificación mismo, al hacer que se mantengan las diferencias y desigualdades existentes en el punto de partida del proceso educativo o se vean incluso incrementadas al tener que abandonar el proceso educativo, para incorporarse al mundo laboral, sin obtener ningún título.

Para nuestra sociedad se proyecta un modelo de estratificación en el que cada uno ocupará el puesto para el que sus estudios le capacitaron. Parece ser que estamos a las puertas de la moderna meritocracia. La sociedad industrial descansa sobre una nueva base de ordenación; ahora el hombre es lo que «logra». El rendimiento determinará la situación social de cada cual, y en este contexto, las instituciones educativas son las encargadas de calibrar la capacidad de rendimiento de cada individuo, a fin de distribuirlos por los diversos estratos dentro de la sociedad.

En este punto concreto, hemos de tener muy en cuenta la influencia de nuestro sistema de estratificación en clases sociales sobre el sistema educativo: hablar de igualdad de oportunidades educativas en una sociedad no igualitaria, es la manera de legitimar las desigualdades, ya que el niño llega social y familiarmente condicionado al sistema educativo. Cada día se pone más de manifiesto que el rendimiento escolar no es tanto un factor genético cuanto social y cultural. Los estudios de Sociología educativa claramente comprueban que la permanencia y el éxito en los estudios están íntimamente relacionados con la posición social de los individuos

Este camino elegido no suprimirá las diferencias sociales ni podrá crear una sociedad igualitaria. Dentro de poco—a medida que la reforma educativa avance—, nuestra sociedad seguirá estando fuertemente jerarquizada. Como muy bien señala R. Dahrendorf: «¿No se puede decir que la sociedad del rendimiento, que en realidad es una sociedad de títulos y certificados, es tan poco «natural» o «justa» como lo era la sociedad de origen o de la propiedad?» Y más adelante indicará: «Al menos en un punto ha continuado fiel a los pasos de sus antecesoras la moderna meritocracia de títulos y certificados: también necesitan una ideología que justifique la desigualdad. La Sociología es la encargada de suministrar dicha ideología con el mito de la sociedad industrial».

Otras dos consecuencias, comprobadas ya en otras sociedades plenamente instaladas en el modelo meritocrático, son el encarecer la movilidad social y servir de legitimación a las desigualdades sociales, mediante la individualización del fracaso. Se le dice que, si no llegó a más, es porque no pudo o no quiso. Oportunidades tuvo. Cuando la realidad es que, en la mayoría de los casos, el «fracaso» escolar viene ya condicionado por la posición socio-familiar.

De aquí que estos datos me lleven a considerar la insuficiencia de la educación de cara a una reforma social eficaz. La estructura social española «clasista» opondrá serias resistencias a todo intento de promoción social colectiva a través de la educación.

ACTUAR SOBRE LAS CAUSAS DE LA DESIGUALDAD

Para que una sociedad llegue a ser democrática, creo que hay que actuar primero sobre las causas que producen las diferencias; en nuestro caso, sobre la desigual distribución de las «recompensas»: sobre la riqueza (entendámosla, si queremos, como renta) y el poder (en todas sus acepciones y formas). Y no, como se pretende, actuando sobre las «oportunidades». Una sociedad en la que los niveles de renta y de participación en el poder son muy iguales traerá como consecuencia lógica una educación universal e igual. Una educación igual dentro de una sociedad de iguales.

Por el camino elegido, a lo más que podemos llegar es a facilitar que todas las clases y grupos sociales tengan acceso al sistema educativo. Sería la solución del aspecto cuantitativo del problema. Pero a otros niveles más cualitativos, el sistema educativo seguirá dando cabida a diversidad de Centros, de los cuales unos están mucho mejor equipados y con un personal más cualificado, que reciben casi exclusivamente alumnos provenientes de clases medias y altas, mientras existen otros donde ocurre lo contrario

Existe otro nivel cualitativo muy importante a la hora de querer establecer una auténtica democratización. Me refiero a la democratización del contenido de la enseñanza que se imparte. ¿Cuál es el sistema de valores y normas, de concepciones sociales y políticas que a través de la educación reciben los alumnos? ¿En qué medida contribuye la educación a mantener una determinada visión de la sociedad en la que de modo «natural» se acepta que unas clases dominan y otras son meramente dependientes? Sobre este punto concreto se han realizado ya estudios en otros países. Así, por ejemplo, Hess y Torney, en un estudio llevado a cabo en Estados Unidos, llegan a la conclusión de que la escuela es uno de los factores más importantes de conservatismo político en las clases bajas; la imagen benevolente del orden y el poder establecidos que el niño de la clase obrera recibe en la escuela le marca de tal manera que dificulta en etapas posteriores de su vida la toma de conciencia de su propia clase (1). Otro estudio, realizado por Litt, ha puesto de manifiesto cómo en las escuelas americanas los maestros tratan de evitar en clase el hablar de cualquiera de los aspectos de tipo conflictivo que se dan en la sociedad (2). Y a parecidos resultados llega Abrams en su análisis de contenido de los libros escolares utilizados en el sistema escolar británico. El tema, por ejemplo, de las injusticias sociales y de los conflictos a que dan lugar en la sociedad no es, de ordinario, tratado y, si lo es, los hechos son presentados como algo que simplemente ocurre sin explicar por qué ocurren (3).

En este sentido, esperamos con verdadero interés que los estudios que dentro de los Planes de Investigación Educativos realizan los distintos I. G. E. puedan ser conocidos.

EDUCACION Y CAMBIO CULTURAL

La educación tiene una doble tarea: una función «socializadora» de la persona, por medio de la cual se le transmiten los conocimientos y pautas normativas de la cultura vigente a las nuevas generaciones. Existe, sin embargo, la otra cara, más dinámica de la educación vista como elemento de formación de nuevos modelos culturales. Es a través de este segundo aspecto como la educación contribuye de manera importante a la transformación de la sociedad.

(1) R. D. Hess y J. V. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago, Aldine, 1967.

(2) E. Litt, «Civic Education, Community Norms and Political Indoctrination», *American Sociological Review*, 28 (1963), págs. 69-75.

(3) P. Abrams, *Notes on the Uses of Ignorance*, *Twentieth Century*, 1963, págs. 67-77.

Toda una serie de estudios sociológicos realizados ponen en evidencia un hecho: las actitudes más abiertas y democráticas, más favorables al cambio, están relacionadas con los niveles educativos superiores. Pero conviene que aclaremos algunos puntos.

Todo eso no está relacionado por la concepción que se tenga y predomine en nuestra sociedad. Una educación predominantemente «utilitaria», instrumentalizada de cara al desarrollo económico, suministradora del capital humano cualificado que la economía requiere, difícilmente contribuirá al cambio cultural. A nivel individual, nos encontramos que para aquellos sujetos que aspiran a niveles más altos de estudios la educación será, sobre todo, un instrumento de movilidad social, y que no le hablen de más. Los primeros quieren aumentar la educación entre la población, pero sólo lo suficiente para tener una mano de obra cualificada; no hay interés en que se desarrollen con la educación otros aspectos más críticos que puedan poner en tela de juicio el *statu quo* de la estructura social. Y en cuanto a los segundos, tampoco parece que estén muy interesados por una auténtica formación integral que contribuya, a la larga, a crear un tipo de sociedad más humana; el título y la posición social que con él obtienen es, a menudo, lo único que parece importar.



Ideologías sobre educación y política de empleo

Por AURELIO AYALA TOMAS *

¿Debe ofrecerse a los diplomados que sobran la posibilidad de adquirir una cualificación práctica o bien imponer a cada empresa puestos para tales diplomados, como se hizo en beneficio de los inválidos de guerra?

Con la creación en nuestro país de la Comisión Nacional de Educación-Empleo, el problema de las relaciones entre ambos términos parece que ha empezado a alcanzarse, por así decirlo, su reconocimiento oficial (1).

Un poco tardío, ya que en los últimos años ha tenido lugar una notable expansión del sistema educativo, sin que fuera acompañada de la necesaria investigación sobre los mecanismos de creación de empleos. No es de extrañar que, en poco tiempo, se hayan sumado a los antiguos problemas otros nuevos, producidos por dicha expansión.

Nuestra nota no tiene por objeto exclusivo la situación española. Han bastado diez años para que los países de la OCDE pasaran de proclamar que uno de los principales obstáculos al desarrollo económico era la falta de titulados, a empezar a imaginar medidas para remediar su paro.

Los ejemplos de imprevisión podrían multiplicarse y a solemnes declaraciones en un sentido, yuxtaponer otras que las con-

* Profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de Madrid.

(1) La citada Comisión, que preside el Sr. Tena Artigas, contribuyó a la Conferencia intergubernamental sobre la utilización del personal altamente cualificado (OCDE, Venecia, 25-27 octubre 1971) con un interesante informe sobre necesidades de formación complementaria del personal altamente cualificado. El informe fue dirigido por los Sres. García de Diego y Martínez Esteras. Vid Conferencia citada. Documento núm. 17, «Besoin de Formation du Personnel Hautement Qualifié», Espagne.

tradigan. ¿Cómo se ha estado diciendo que una de las metas sociales más importantes era la prolongación de la escolaridad obligatoria y ahora comienza a recomendarse a los gobiernos su limitación o en algunos casos su acortamiento?

Todo parece indicar que importantes decisiones sobre educación se basan en concepciones demasiado sumarias, lo que nos ha movido a fijar nuestra atención en la descripción crítica de dos corrientes ideológicas sobre las relaciones entre la educación y el empleo. Las hemos denominado «ideología de la adaptación» e «ideología academicista» aunque quizás fuera más preciso designar a esta última como «idealismo académico». Tales ideologías pueden referirse a sendas estructuras educativas, cuyos principales rasgos hemos tratado de abstraer. La primera puede ser denominada «sistema de acceso restringido»; la segunda, «sistema de afluencia creciente». Tras esta operación, confiamos en que el tratamiento de los problemas cruciales relacionados con la educación y el empleo se libraré de algunos «idola fori», con que suele tropezar.

LA IDEOLOGIA DE LA ADAPTACION A LAS NECESIDADES DE LA PRODUCCION

Con frecuencia se reprocha al sistema educativo su alejamiento de la realidad económica. Ya veremos más adelante cómo esta afirmación puede ser correcta. Sin embargo, existen abundantes muestras en documentos, publicaciones y textos legales de algo que, al exceder de una crítica concreta, se convierte, por así decirlo, en un «cuerpo de doctrina», conteniendo ideas implícitas y explícitas acerca de las relaciones entre los sistemas aludidos. La aportación de pruebas documentales alargaría esta nota y, por otra parte, no merece la pena esforzarse en demostrar lo evidente.

Los grandes rasgos de la ideología de la adaptación pueden formularse así: a) La sociedad actual ofrece buenas oportunidades de empleo a todas aquellas personas que, dentro del actual sistema educativo, se procuren una formación adecuada. b) Muchos estudiantes eligen carreras que no comportan cualificaciones utilizables en la producción, pero exigen después al Estado y a la sociedad que les procure empleos en consonancia con sus estudios y un nivel de ingresos adecuado. c) Esta conducta irracional es la principal causa del paro de muchos titulados y de los problemas de adaptación al trabajo de la mayoría de ellos (2).

(2) El presente párrafo es muy representativo de esta posición: «¿Debe ofrecerse a los diplomados en Sociología que sobran la posibilidad de adquirir una cualificación práctica o bien imponer a cada empresa la creación de puestos de sociólogos, como se hizo en beneficio de los inválidos de guerra?» OCDE, Conferencia cit. Documento núm. 6, «Perspectives de l'Emploi dans les Années 70», pág. 43.

Bajo consigna tan irreprochable como ambigua, la ideología de la adaptación reposa en una base frágil: el concepto de producción que utiliza, la creencia de que los empleadores conocen exactamente sus necesidades de personal y la aceptación acrítica del sistema productivo. Trataremos de cada una de estas nociones.

Si los individuos han de adaptarse a las necesidades de la producción, es porque las relaciones entre clases de medios de capital y clases de trabajo humano (cualificaciones) se encuentran rígidamente determinadas por la tecnología. Esta parece ser la idea básica subyacente a la ideología de la adaptación, y debemos considerarla como la extensión ilícita al conjunto del sistema productivo del caso particular representado por ciertos procesos que exigen a la vez cualificaciones muy altas y muy especializadas (3).

Dicho caso particular no es ni siquiera generalizable a la totalidad de los procesos industriales, pero aunque lo fuera, habrá de tenerse en cuenta que sólo una pequeña parte del flujo de titulados va a encontrar un empleo en el sector industrial. El resto se encamina preferentemente a actividades en donde los procesos productivos poseen mayor flexibilidad. ¿No es acaso la propia actividad educativa un subsector de producción? ¿Y no reemplaza dicho subsector a gran parte de sus titulados?

Sin embargo, cuando un tecnócrata habla de adaptación a las necesidades de la producción, no parece pensar en el futuro profesor que habrá de enseñar a sus alumnos cosas tan importantes como saber estudiar o saber trabajar cooperativamente. O en el funcionario que tiene que vigilar la aplicación de las leyes, valorando todas las circunstancias concurrentes.

La segunda hipótesis implicada por la ideología de la adaptación es la de que los empleadores conocen perfectamente sus necesidades de mano de obra.

En un importante artículo de Alain d'Iribarne, en la *Revue Economique* (4), se puso de relieve hasta qué punto la percepción de tales necesidades depende en el empresario de su propia estrategia y de la organización que la sirve. La función de producción es un ente matemático, cuya abstracción queda lejos de la realidad. El empresario busca una combinación satisfactoria, no necesariamente la óptima, y su lógica tiene más que ver con la del ingeniero de producción que con la del economista.

(3) Desde el punto de vista de la teoría económica, pero con un enfoque empírico, el problema de las relaciones entre la técnica, el trabajo y los medios de producción tiene un interesante tratamiento en G. K. Boon, *Economic Choice of Human and Physical Factors in Production*, 1964, Amsterdam.

(4) Rev. cit., vol. XX, núm. 4, juillet 1969, págs. 601 y ss.

Según D'Iribarne, «las variables que pueden actuar sobre las necesidades del empleo de las empresas son particularmente numerosas, y su modo de acción, a veces, difuso. Al lado de variables técnicas y económicas, con frecuencia evidentes, las variables sociológicas y psicológicas juegan un papel no despreciable» (5). El conocimiento de las necesidades de empleo exige, por consiguiente, la previa comprensión de los mecanismos de creación de empleos, y esto sólo puede conseguirse a través de un serio trabajo de investigación.

Pero podemos decir algo más. Son muchos los empresarios que no saben utilizar adecuadamente su mano de obra, sobre todo cuando ésta es abundante y barata, como sucede en el caso español. El aumento del coste contribuirá, dentro de ciertos límites, a racionalizar su gestión, pero hay que tener en cuenta que sin un contexto sindical adecuado dicha «racionalización» podría suponer nuevas y más refinadas formas de explotación humana.

Incluso a nivel europeo, se pone de relieve el carácter rudimentario de la gestión de personal en la mayor parte de las empresas, lo que se suele achacar a su escasa dimensión. Pero empresa pequeña no equivale necesariamente a empresa mal organizada y, además, habría que preguntarse por qué no han crecido las que estaban en situación favorable para ello (6).

Las líneas anteriores no pueden interpretarse como un reproche unilateral para los empresarios. Las Administraciones, y especialmente el sector educativo, actúan mucho más irracionalmente que ellos al utilizar su propia mano de obra. La comparación favorece evidentemente a los primeros, y así, los casos de infrautilización, de retribución desequilibrada y de falta de productividad son más frecuentes en los segundos, que no tienen sobre sí la dura ley del mercado o el adecuado control democrático (7). Por ello, una de las tareas más urgentes del futuro será orientar a los empleadores, de cualquier clase, para que sepan utilizar mejor su mano de obra. Sólo a partir de unos resultados mínimamente satisfactorios, la expresión «necesidades de empleo» no necesitará un previo análisis crítico (8).

Respecto a la asunción de que el actual sistema productivo es adecuado, pueden esgrimirse no sólo los escritos revolucionarios

(5) Art. cit., págs. 650-651.

(6) Vid, por ejemplo, *Cas particulier d'une Petite Entreprise. Projet de Modification de l'Usine Textile de D. J. Ten Hooper à Haaksbergen*. J. Van Vucht Tijssen en *Planification de la Main d'oeuvre dans les entreprises*. Séminaires Internationaux 1970-71, OCDE, París, 1972.

(7) Sobre la utilización en Administración, vid documento citado, nota 1, pág. 104.

(8) «Un hecho negativo que se deduce de los estudios realizados es que muchas empresas no tienen una idea precisa de sus necesidades de personal altamente cualificado». *Idem*, pág. 63.

que contestan globalmente el modo de producción capitalista, sino todas aquellas opiniones que abogan por la reestructuración de sectores enteros de la economía. No se puede condenar al sistema educativo a adaptarse a situaciones inestables o irracionales, para volver a plantear a raíz de ello reconversiones de carácter industrial. Una correcta planificación ha de manejar los dos datos a un tiempo, ahorrando dinero y frustraciones.

El carácter estático de la ideología de la adaptación marca asimismo el tipo de soluciones que se ofrecen a los problemas de titulados: orientar mejor a los individuos sobre la situación del mercado de trabajo, acciones de formación complementaria para los titulados en paro, planes de carrera y de formación en las empresas, etc. Más adelante volveremos a ocuparnos de tales medidas

LA IDEOLOGIA ACADEMICISTA

Localizada en los sectores conservadores del profesorado y de las profesiones «liberales», puede encontrarse una corriente de pensamiento que, teniendo por objeto las relaciones entre la educación y el empleo, comporta muchos matices estamentales.

Resulta más atractiva que la anterior, por cuanto proclama la necesidad de una formación equilibrada de los titulados «para que sean primero hombres y después profesionales». La formación teórica se presenta como un universo cerrado en sí mismo. La afluencia de las masas a la educación superior no acaba de aceptarse y se considera una catástrofe, lo cual es congruente con el carácter elitista de sus portavoces. El proceso directo de la producción de bienes se conceptúa como actividad socialmente útil, pero inferior en jerarquía a la pura producción teórica.

Desde esta perspectiva, cualquier planteamiento del problema ha de volverse forzosamente sobre sí mismo. Los programas de reforma educativa de matiz academicista son, salvo raras excepciones, verdaderas propuestas de creación de empleos para sus patrocinadores, con evidente despreocupación por la suerte que correrán los futuros titulados.

Esta característica de cerrazón estamental constituye la base principal de la corriente academicista y de las medidas que propugna; al colocar la producción teórica como sumo bien, quedan dos alternativas: exigir de la sociedad un trato de favor de forma tal que su actuación se lleve a cabo dentro de las condiciones juzgadas óptimas ignorando las posibilidades económicas vigentes en los restantes sectores de la producción o/y restringir la afluencia a la educación superior para restituir a ésta su situación anterior.

La sociedad del crecimiento acelerado ha impuesto mayoritariamente la ideología de la adaptación, pero mientras ésta pertenece a las élites industriales y gubernamentales, la académica se localiza precisamente en los puestos de mayor rango jerárquico del sistema educativo y de los colegios profesionales; de aquí que, aun cuando minoritaria, su posición resulte estratégica en relación con las cuestiones planteadas.

EL SISTEMA DE ACCESO RESTRINGIDO A LA EDUCACION

Aunque le haya sobrevivido históricamente, merced a la persistencia de los mecanismos de reclutamiento de sus miembros, la ideología que acabamos de describir se corresponde con la estructura social precedente a la sociedad de consumo de masas. En ello, sólo una pequeña parte de la población tiene acceso a los estudios superiores, mientras el resto ha de conformarse con las primeras letras o queda sumido en el analfabetismo. El sistema de educación que le pertenece coincide, sin fisuras, con la estratificación dominante, y los casos de movilidad vertical basados en la instrucción son realmente raros. Garantizan tal funcionamiento el carácter oneroso de la enseñanza y la cooptación familiar en las profesiones.

En un sistema de tal clase, la demanda principal de titulados corresponde, de una parte, a los «Cuerpos» del Estado y otras instituciones públicas; de otra, a las profesiones liberales que, mediante la representación colegiada de sus intereses, practican una especie de malthusianismo profesional.

Una función menor, desarrollada por tal sistema, consiste en proporcionar ornato a la clase superior mediante la concesión de títulos profesionales que no van a ser ejercidos posteriormente.

La proporción de titulados destinada a la producción directa de bienes es pequeña y, en semejante situación, cualquier expansión de la producción industrial ha de poner de relieve que la escasez de titulados amenaza con estrangularla (9), lo que acabará por precipitar su crisis.

EL SISTEMA DE AFLUENCIA PROGRESIVA A LA EDUCACION SUPERIOR

Propio del capitalismo avanzado, sus rasgos más característicos podrían describirse así: a) Prolongación de los estudios obligato-

(9) Vid, por ejemplo, «Adaptation Quantitative de l'Enseignement a la Croissance Accélérée». Jan Timbergen, en *L'Education et le Développement Economique et Sociale*. Projet Regional Mediterranéen. OCDE. Paris, 1962.

rios y ayuda del Estado y de las Fundaciones a los individuos que desean obtener una titulación. b) Creencia en el funcionamiento de una «ley de entradas y salidas» aplicable a los titulados, al mismo tiempo que se produce una identificación mental entre niveles de instrucción y niveles de empleo; así, a una titulación X debe corresponder un empleo Y de análogo prestigio. c) Rápida expansión de la tecnología, que crea nuevas aplicaciones en las empresas a los conocimientos científicos e induce una expansión complementaria en el sistema educativo.

Como argumentaremos más adelante, las leyes de expansión de dicho sistema y de la estructura ocupacional son, sin embargo, diferentes, poseyendo una cierta autonomía. La menor velocidad con que descienden los empleos manuales, en relación con el aumento del nivel de instrucción, puede ser presentada como una de las consecuencias más notables de esta disparidad. Como muchos de estos empleos se consideran inadecuados para una persona de estudios, se da la paradoja de la coexistencia de titulados en paro y empleos vacantes para los que hay que recurrir a la mano de obra extranjera (10).

La rígida división entre la etapa de estudios y la vida de trabajo es la fuente de otra contradicción importante: la educación escolar no proporciona determinadas cualificaciones juzgadas necesarias: la experiencia en el mando y la capacidad para la solución de problemas prácticos figuran entre ellas (11).

Por último, el aparato educativo se expande conforme a una especialización creciente de los conocimientos, sin saber si se encuentran o no, dadas las condiciones objetivas de su aplicación. Muchas especialidades sufren así un paro basado en la ausencia de las correspondientes estructuras ocupacionales.

LOS TERMINOS DEL PROBLEMA EDUCACION-EMPLEO

Las dos ideologías que acabamos de describir se caracterizan por su interesada parcialidad en el tratamiento de la relación educación-empleo. Las empresas desean la abundancia de mano de

(10) Sobre la mediación de los ritmos demográficos en este fenómeno, vid J. García Fernández, *La emigración exterior de España*, Barcelona, 1965, páginas 55 y ss.

(11) Una de las tareas más urgentes en el estudio de los problemas de empleo consiste en el adecuado conocimiento de los componentes de las cualificaciones profesionales y su relativa jerarquía. Este convencimiento ha llevado en Francia a la creación del Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Sobre el problema puede verse «Emplois et Formations», Jean Vincens, documento núm. 3 del *Groupe d'Etude des Formations Supérieures*, abril 1971, París, Imprimerie Nationale, 1, 061319, 6, especialmente págs. 9 y ss.

obra cualificada cuyos costes de adaptación sean mínimos. Para ello tienden a exigir al Estado verdaderos «productos terminados», trasladando al sistema educativo sus costos de formación complementaria (12).

Las actitudes de las profesiones liberales y de ciertos estamentos docentes no son iguales ente sí. Tienen, sin embargo, en común, la defensa de su **status** social y económico, amenazado por un posible «envilecimiento» de la profesión. Asimismo procuran asumir, «en beneficio de la propia sociedad», la función del control de las cualificaciones de sus miembros, pero la opinión de los usuarios de sus servicios es rechazada con frecuencia, argumentándose su desconocimiento de la materia.

Las partes de verdad y de falacia en esta argumentación sólo pueden ser tratadas según una compleja casuística, a condición de que se admita siempre que las relaciones profesor-alumno, médico-enfermo, arquitecto-cliente no pueden definirse unilateralmente por sus primeros términos. Muchos servicios profesionales han experimentado en su división técnica del trabajo avances similares a los de otros procesos productivos. Ello les ha permitido hacer frente con relativo éxito al rápido aumento de usuarios. No obstante, la estructura estamental persistente en las profesiones ha dado lugar a fenómenos de explotación que serían insólitos en el mundo industrial, agravando aún más el problema de los jóvenes titulados.

Cualquier planteamiento correcto de los problemas de educación-empleo no puede descuidar que, junto con aspectos funcionales y cooperativos, la acción social posee otros de naturaleza conflictiva que deben ser tenidos en cuenta, si se quieren solucionar. Siguiendo esta premisa, nos detendremos en dos puntos básicos, que se relacionan con la cuestión. Uno se refiere a la diferencia de comportamiento entre la estructura ocupacional y el sistema educativo; el otro, a la discusión sobre las funciones de la educación.

La lógica de nuestro trabajo parecería exigir asimismo una construcción prospectiva que describiera a grandes rasgos la crisis histórica del sistema de afluencia creciente y sus posibles salidas, pero sería incurrir en idéntico mecanicismo que el de la ideología de la adaptación o de cualquier otro que considere el futuro como una pura prolongación del presente, siendo así que la revocación de los errores de éste es una tarea abierta a la propia acción social.

(12) No obstante, la competencia económica y la diversidad de modos de organización en las empresas ha planteado a su vez el problema del modo de acceso a los empleos, modificando la actitud de aquéllos respecto a los sistemas educativos en los países tecnológicamente más avanzados. Vid al respecto, J. Vincens, documento citado.

DIFERENCIA EN LOS COMPORTAMIENTOS DE LA ESTRUCTURA OCUPACIONAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Ya expusimos cómo concurren a la estructura ocupacional no sólo variables económicas, sino también otras determinantes psicológicas y organizacionales. La Sociología del Trabajo y la Antropología han puesto de relieve el carácter cultural de las estructuras ocupacionales (13). Los conceptos económicos pueden explicar, por ejemplo, la abundancia o escasez relativa del trabajo femenino en una rama de la producción, pero el que ciertos empleos sean considerados propios de las mujeres y otros no, excede de la pura teoría económica. Si preguntamos a un jefe de taller por qué la mayoría de los bobinadores son mujeres, nos dirá que es un trabajo adecuado a la paciencia y la tolerancia a la repetitividad que es peculiar en ellas. Poco tiene que ver tal concepción con un razonamiento económico y, sin embargo, será uno de los factores decisivos en la selección de personal para el mencionado empleo.

Conocida la naturaleza global de los problemas ocupacionales, podemos permanecer no obstante en un razonamiento de preferencia económica para explicar la disparidad aludida.

A corto plazo, la expansión y las transformaciones de una estructura de empleo depende de la distribución de las inversiones y de la tecnología utilizada. En la economía capitalista, las decisiones más importantes sobre la inversión y la tecnología se encuentran insuficientemente integradas, puesto que en su mayoría dependen de los empresarios.

En los últimos años, dicha economía ha conocido oscilaciones cíclicas de importancia, al tiempo que el recrudecimiento de la competencia incidía en un acusado dinamismo de las técnicas de producción con vistas a una mayor productividad. La preocupación por el crecimiento cuantitativo, el énfasis en los bienes de consumo duraderos y el desplazamiento de los programas social-demócratas de la postguerra han llevado al abandono de hecho de la política de pleno empleo. En tal economía super-capitalizada, el ritmo de creación de puestos en la industria decrece en relación al volumen de inversiones, al tiempo que crece con rapidez el sector terciario. Parte del excedente económico ha podido ser utilizado en una importante extensión del sistema educativo. A ello ha contribuido notablemente también el **boom** de la natalidad tras la segunda guerra mundial. Asociado a dicha extensión, el prestigio de los empleos no manuales ha permitido, como ya dijimos, la sustitución de mano de obra no cualificada nacional por emigrantes.

(13) *Tratado de Sociología del Trabajo*, G. Friedmann y P. Naville. México, 1963, págs. 159 y ss.

Una introducción a la Sociología del Trabajo que pone de relieve su importantísima contribución a la teoría del empleo puede verse en *La Sociología industrial*, B. Mottez. Barcelona, 1972.

Por el contrario, las inversiones en educación son en su mayor parte inversiones públicas, que no sólo poseen una mayor independencia frente a las fluctuaciones cíclicas, sino que se utilizan sistemáticamente para corregir las deficiencias en el volumen de inversión privada.

Las decisiones más importantes en materia educativa reposan no obstante en las familias. Al tiempo que aumentaban las transferencias sociales en educación, el nivel de vida resultante de un acelerado crecimiento ha modificado la distribución de los presupuestos familiares a favor de la enseñanza. En las familias, la equivalencia entre nivel de instrucción y **status** ocupacional ha sido elevado a la categoría de axioma, al tiempo que los estudios de los hijos se convertían en un proyecto del grupo, con sus sanciones y expectativas anejas. Si añadimos a lo dicho que la creación de puestos escolares ha resultado sensiblemente más barata que la de empleos, podemos fácilmente explicarnos las disparidades surgidas.

LA DISCUSION SOBRE LAS FUNCIONES SOCIALES ATRIBUIDAS AL SISTEMA EDUCATIVO

La mayoría de escritos, documentos y textos legales atribuyen a la educación formalizada una doble misión; por un lado, y en colaboración con la familia, ha de atender a la formación integral de ciudadanos responsables; por otro, a crear profesionales aptos para su participación en la producción. Es obvio que lo primero incluye lo segundo; de ahí que el énfasis en la formación profesional como una cierta esfera independiente sea tan significativo.

Ya hemos visto cómo una de las características de la ideología academicista consistía en acentuar la importancia del primer término frente al segundo, en tanto que la ideología de la adaptación podría implicar una postura contraria, bien que nadie se atreva a decirlo abiertamente.

En los últimos años, y sobre todo en las grandes ciudades, se ha acentuado la tendencia a anticipar la incorporación de los niños al sistema educativo mediante la llamada educación preescolar. Ello ha aumentado la responsabilidad de dicho sistema en los procesos de socialización de los individuos. Por otra parte, los medios de comunicación de masas han asumido un notable papel en la transmisión de la cultura. Todo ha contribuido, pues, a hacer más confuso un problema ya de por sí complicado.

El dilema socialización general-inserción profesional es resuelto en algunas políticas educativas en términos de secuencia. Se acentúa así el papel de la primera en la etapa preescolar y básica, mientras que a la especialización profesional se le concede una

posición terminal, con lo que se asiste a una progresiva reducción de horizontes, mientras que, paradójicamente, el individuo va alcanzando su madurez política. El estudiante se coloca ante la salida profesional como la opción básica de su vida y principal indicador de su triunfo o fracaso; a la expectativa de ese momento, permanece en situación de dependencia económica.

Es cierto que no pocas vocaciones por las humanidades se basan en meros mecanismos de huida: la inaptitud para las Matemáticas, dificultad de las carreras técnicas, etc. Pero en un sector tan amplio como selecto, no son esas las motivaciones fundamentales, privando, por el contrario, la necesidad de escapar a tal estrechamiento mental por una comprensión de los problemas que se sienten más importantes, figurando entre ellos los estrictamente filosóficos.

A corto plazo, las medidas propuestas por la ideología de la adaptación se impondrán por sí mismas. Los jóvenes en curso de estudios tendrán que conocer mejor las posibilidades realmente ofrecidas por el mercado de trabajo, y quizás encuentren unos servicios de colocación y de orientación más eficaces que los presentes. La fuerza de los acontecimientos irá poniendo de relieve: 1.º que la posesión de un título puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para la obtención de un empleo; 2.º, lo inadecuado que resulta el actual sistema productivo con su brutal separación entre la vida académica y la vida de trabajo; 3.º, que las motivaciones que inducen a los jóvenes a desarrollar una actividad profesional no pueden reducirse a las puramente económicas. La situación que se anticipa obligará a la sustitución de los modelos mecanicistas de la conducta social por otros que integren la complejidad de los valores que aquélla implica.

La sociedad de la abundancia parece crear por sí misma las condiciones de su superación, de suerte que cabría imaginar un futuro en el que una parte de la población queda inserta en unos sistemas productivos que fueran la prolongación de los actuales, mientras que otra parte practicará unos modos de vida diferentes, como está empezando a observarse en las naciones más opulentas. Pero una mirada atenta no puede confundir como soluciones lo que son en buena medida mecanismos defensivos. La solución de los problemas culturales, y muy especialmente los relacionados con la educación y el empleo, alejada de toda pretensión puramente técnica, viene a ocupar así el corazón mismo de los conflictos sociales y, por consiguiente, de la acción política.



La educación como inversión rentable y consumo apetecido

Por JAVIER GOROSQUIETA

Si llamamos ideología a una apreciación de valor sin posibilidad de comprobación empírica, ¿hay algo de ideología en la opinión de que **siempre** es mejor elevar el nivel de instrucción de la población de cualquier país y de que **en todos los casos** esta elevación produce más beneficios que pérdidas?

Para responder a esta pregunta, creo es necesario distinguir entre la educación como inversión y la educación como consumo. Considerada como inversión, la educación supone un empleo de capitales de los que es preciso obtener una rentabilidad o beneficio futuro. Mirada como consumo, la educación es un servicio económicamente valorable, que se demanda libremente para utilidad de la persona consumidora; en este segundo caso, la educación no tiene por qué tener relación directa con la productividad económica del sujeto que la consume.

LA EDUCACION COMO INVERSION

Que un bien programado empleo de capital en educación es claramente rentable, se puede concluir con diferentes consideraciones. Me detendré en alguna.

El americano D. F. Edding cita un estudio realizado en dieciocho países para contrastar la hipótesis de la existencia de una relación entre gastos de educación y renta nacional. En doce de estos países, el coeficiente de correlación es de + 0,992; es decir, que aparece con absoluta claridad que los países que más gastan en educación

por habitante son los que disfrutan de una más elevada renta **per capita**. Esta correlación, sin embargo, estrictamente, no nos dice nada sobre la relación de causa a efecto entre inversiones en educación y nivel de la renta por habitante; nos da pie, a pesar de todo, para poder sospechar de la existencia de esa causalidad (1).

Algo parecido se deduce de un estudio realizado por Mary J. Dowman y C. A. Anderson. Según ellos, ninguno de los países con un índice de alfabetización inferior al 40 por 100 alcanzaba en 1955 una renta **per capita** de 300 dólares. Por el contrario, los dos tercios de los países alfabetizados en un 70 ó más por 100 tenían ese mismo año una renta de 300 a 500 dólares; el otro tercio, sin embargo, que no alcanzaba una renta de 300 dólares, prueba que los buenos efectos económicos de la alfabetización pueden ser neutralizados por la presencia de otras condiciones negativas. Así, los países del Oriente Próximo y Lejano muestran rendimientos muy diferentes con relación a su nivel de escolarización. Respecto del Japón—y también de Egipto—, este nivel permitiría esperar una renta más alta. De todas formas, teniendo en cuenta que el Japón es el país más próspero del Lejano Oriente, la incidencia de la educación en el rendimiento nacional puede considerarse evidente (2).

Según T. W. Schultz, en los Estados Unidos, las diferencias de rendimiento entre adultos que hubieran cursado de cinco a siete años de escuela elemental y los de ocho, variaban en 1919 entre los 492 y los 551 dólares. Por lo tanto, para este especialista, el octavo año de enseñanza general básica influye notablemente en la productividad de la fuerza de trabajo. Becker estima, también para los Estados Unidos, en un 19,2 por 100 la rentabilidad de las inversiones en la enseñanza media y en un 12,5 por 100 la rentabilidad de las inversiones en la enseñanza superior.

Respecto de los ingresos personales, Schultz estima que, por término medio, un americano que haya cursado cuatro años de Universidad gana un 9 por 100 anual más que otro que sólo hubiera terminado la enseñanza secundaria, y que los adultos que hubieran completado la enseñanza media ganaban en torno al 15,3 por 100 más que quienes sólo acabaron la enseñanza elemental.

En relación con la renta nacional de aquel país, considera Schultz que de 1929 a 1957 la educación ha contribuido al aumento de la misma en una proporción oscilante entre el 36 y el 70 por 100 (3). A parecidas conclusiones llega el economista E. Denison: entre 1929 y 1957, la educación supuso en Norteamérica el 42 por 100 del crecimiento de la renta por persona económicamente activa (4).

(1) Citado por *Boletín Centro de Documentación*, núm. 41, pág. 18.

(2) Cfr. *ib.*, pág. 7.

(3) T. W. Schultz: «Educación y crecimiento económico», cfr. *ib.*, pág. 9.

(4) «The American School. A Sociological Analysis», por P. Cayo Sexton, confóntese *ib.*, pág. 34.

Si pasamos a la otra gran potencia mundial—Rusia—, veamos algo de lo que nos dice el académico ruso S. G. Strumilin, que ha dedicado su vida a estudiar los aspectos económicos de la educación en su país: el trabajador que ha cursado cuatro años de estudios primarios resulta en su trabajo un 43 por 100 más eficaz que el trabajador analfabeto; quien ha cursado estudios medios es más eficaz que éste en un 108 por 100, y el que ha cursado estudios superiores, en un 300 por 100 (5). Según estos cálculos, unos dos mil quinientos millones de dólares anuales, dedicados a la enseñanza, pueden producir unos ingresos de cerca de setenta mil millones de dólares por año. Así, Strumilin habla de la educación como del «modo más rentable de inversión de capital» (6).

Otro economista ruso—Komarov—se expresa en parecidos términos: el 75 por 100 del incremento de la productividad industrial puede atribuirse a la elevación del nivel de productividad que se deriva de las mejoras en la cualificación y en la elevación del nivel cultural de los obreros. Para Komarov, un rublo invertido en educación reporta al producto nacional un beneficio de tres rublos. Y hablando del plan soviético de 1924, de escolarizar a todos los niños comprendidos entre los ocho y los doce años, dice el mismo autor que esta reforma, aunque modesta, costó al Estado 1.600 millones de rublos, pero originó una revaluación de la fuerza de trabajo equivalente a 69.000 millones de la misma moneda (7).

Como se ve, los datos que he aducido hasta ahora no tienen nada de ideología, puesto que todos se basan en comprobaciones estadísticas. Si quisiéramos añadir ahora algunos «testimonios», con su mayor o menor grado de ideología, podríamos ofrecer, por ejemplo, el siguiente **cocktail**:

«Los verdaderos factores del desarrollo... son, esencialmente, la iniciativa, la organización, el saber hacer y el saber. Así se explica la rentabilidad de la enseñanza» (8).

«Actualmente, la idea de una conexión entre el aumento de la instrucción y progreso económico está tan generalmente aceptada que, si algo nos sorprende, es que alguna vez haya podido olvidarse» (9).

«Casi podría asegurarse que no existe una inversión tan rentable como la formación de hombres» (10).

(5) Cfr. **Mundo Social**, núm. 144, pág. 39.

(6) **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 5.

(7) V. E. Komarov: «Relación entre desarrollo económico y desarrollo de la educación», cfr. *ib.*, pág. 6 y s.

(8) M. Jean Fourastié: **Las relaciones entre la educación y la economía**. Citado por **Educación, Universidad y Mundo Estudiantil**. Ed. Centro de Documentación, Madrid, 1968, pág. 155.

(9) Miguel Siguán: «Educación y Desarrollo Social», *ib.*, págs. 41 y sig.

(10) Cfr. A. Sauvy: **La educación y la integración económica de los jóvenes**. Citado por **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 6.

«La escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración nacional» (Joaquín Costa) (11).

«... El desarrollo no depende del número de individuos, sino de su nivel de preparación. La educación se convierte así en el motor principal de los restantes programas y, en consecuencia, debe ser considerada como uno de los factores de más alta prioridad en los planes de desarrollo» (12).

«Se puede afirmar también que el crecimiento económico depende en primer lugar del progreso nacional, por eso, la educación básica es el primer objetivo de un plan de desarrollo» (13).

RENTABILIDAD DIFERENCIAL DE LA EDUCACION

Con este título, me quiero referir al hecho de que las inversiones, en educación, no tienen todas la misma rentabilidad. En general, se está de acuerdo en que siempre son claramente rentables las inversiones en los dos extremos de la escala educativa: en la investigación, por un lado, y en la enseñanza general básica, por otro.

Respecto de la investigación, el gran economista sueco Gunnar Myrdal recomienda a los países en vías de desarrollo «desarrollar la investigación científica en todos los niveles, incluyendo la investigación básica». De ahí deriva que «para tener cierta oportunidad de éxito en materia de desarrollo económico, los países subdesarrollados deben otorgar la más alta prioridad al establecimiento de escuelas y Universidades que permitan la capacitación de científicos y desarrollar la investigación científica en todos los campos» (14).

En Inglaterra rezaba así una reciente consigna del Gobierno: «Prótejase la investigación donde sea y sobre lo que sea, sin preguntar ni lo que se hace ni para qué se hace» (15).

Es que—como escribía el semanario **Desarrollo**—sucede normalmente que «las inversiones realizadas en el progreso técnico son recuperadas en dos o tres años» (16).

Ciertamente, «los economistas del mundo entero han llegado a la conclusión de que investigar es una operación rentable» (17).

(11) Citado por Informe FOESSA 1970, pág. 838.

(12) Monografía «Educación», del III Plan de Desarrollo, pág. 11.

(13) **Populorum Progressio**, núm. 35.

(14) Citado por **Técnica e Invención**, núm. 175, pág. 21.

(15) *Ibidem*.

(16) *Ibidem*.

(17) Luis Bru, citado *ib.*

Citaré, finalmente, el texto del III Plan de Desarrollo: «Podría medirse con bastante precisión el grado de desarrollo alcanzado por los distintos países en función de su desarrollo tecnológico; es decir, en función de su capacidad para descubrir y asimilar nuevas tecnologías. Tal es la relevancia de la técnica como factor determinante de la competitividad en los modernos procesos productivos» (18).

Con esto, parece se puede estar plenamente de acuerdo con la teoría generalmente aceptada de Schumpeter de que las grandes oleadas de bienestar económico a lo largo de los dos últimos siglos se han debido a las grandes innovaciones tecnológicas. Estas innovaciones tecnológicas, sobre todo hoy, tienen su origen en las inversiones en investigación: la energía nuclear, la automatización, la astronáutica, etc. De aquí la importancia y la rentabilidad de las mismas.

En cuanto a la enseñanza general básica, podríamos, en primer lugar, repetir aquí algunos de los datos dados al principio sobre la eficacia de la misma. Pero añadamos alguno nuevo.

De acuerdo con **Populorum Progressio**, «el hambre de instrucción no es menos deprimente que el hambre de alimentos: un analfabeto es un espíritu desnutrido» (19). Y un espíritu desnutrido tiene muy mermadas sus posibilidades de colaborar con eficiencia en el proceso productivo.

Si miramos a las cifras, también ahora encontramos una clara correlación entre subdesarrollo y tasa de analfabetismo. En 1960, éstas eran las tasas de analfabetismo por Continentes: América del Norte, el 2,9 por 100 del total de la población; en Europa, el 2,8 por 100; en Oceanía, 12 por 100; en América Latina, el 33,9 por 100; en Asia, el 55,2 por 100; en Africa, el 81,1 por 100. Si trazáramos el mapa pormenorizando por países, comprobaríamos precisamente que el tercer mundo, el mundo del subdesarrollo, es exactamente el mundo del analfabeto. Del total de 750 millones de analfabetos existentes en el mundo, más de 500 millones se localizaban en Asia, y el resto, prácticamente, en Africa y América Latina (20).

En España, «es en la enseñanza primaria y en el bachillerato elemental o, si se prefiere, en la enseñanza general básica donde existen una serie de factores y condicionamientos que estrangulan e impiden el normal desarrollo del sistema educativo» (21).

Se puede estar de acuerdo con José L. Fernández Cantos y Joaquín G. Carrasco cuando, comentando el artículo 15 de la Ley

(18) III Plan de Desarrollo, pág. 66.

(19) P. P., núm. 35.

(20) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 840 y s.

(21) Ib., pág. 861.

General de Educación, escriben que el período de enseñanza general básica «representa el fundamento del desarrollo cultural del país; la plataforma sobre la que se apoya la cualificación profesional, y el primer objetivo de cualquier plan de desarrollo». Efectivamente, «ha podido comprobarse, al establecer una correlación en diferentes países, entre la renta *per capita* y las tasas de escolarización, que la población de universitarios ($r = 0,73$) es menos significativa, en relación al desarrollo, que el total de la población escolarizada (entre cinco y veinticinco años), dentro del sistema ($r = 0,82$)». Esta etapa de enseñanza general básica representa, pues, el factor educativo que tiene mayor incidencia en el desarrollo económico. Por ello afirma, con razón, el propio Ministro de Educación que «la parte más importante para el porvenir de España es la extensión y gratuidad de la educación general básica» (22).

El problema es grave en España, puesto que todavía quedan sin escolarizar en torno al medio millón de niños comprendidos entre los seis y los trece años. Las diferencias provinciales son muy notables: desde el 96,18 por 100 de niños de esa edad escolarizados en Avila, a menos del 60 por 100 en Soria y Valencia (23).

La no tan grande y evidente correlación entre educación y desarrollo en los escalones educativos intermedios se debe fundamentalmente al fenómeno siguiente: inadecuación entre el nivel de estudios o titulación y oferta de puestos de trabajo. En la XXX Asamblea de las Asociaciones de Prensa de España, celebrada recientemente en Vigo, se reconoció «existe en la profesión periodística un paro encubierto o declarado, cuyo volumen no se conoce de manera exacta... Nuevas promociones que salen cada año de las escuelas—a las que se unirán dentro de unos años los nuevos licenciados en periodismo de las nuevas Facultades...» (24). Este es el riesgo y el fenómeno universal: la desocupación disfrazada o descarada de profesionales titulados.

En artículo periodístico, escribía Amando de Miguel que en España, en relación con las necesidades y los puestos de trabajo, nos sobran abogados, economistas en abstracto, licenciados en Ciencias Políticas, ingenieros «burócratas», médicos generales, profesionales en las grandes ciudades, etc. Nos faltan, por el contrario, investigadores y carreras medias, químicos, físicos, especialistas en administración de empresas, odontólogos, ingenieros «prácticos», empresarios agrícolas, profesionales en los pueblos, etcétera (25).

(22) José L. Fernández Cantos y Joaquín G. Carrasco: «Ley General de Educación». Ed. Sígueme. Salamanca, 1971, pág. 123.

(23) Monografía «Educación», del III Plan, pág. 111.

(24) *Hoja del Lunes*, Madrid, 19 VI-72, pág. 9.

(25) Amando de Miguel: *Un futurible para España*. Ed. Dopesa, 1969, pág. 194.

Respecto de la distribución de los profesionales entre las ciudades y los pueblos, es impresionante comprobar que todavía en 1965 residían en Madrid los siguientes porcentajes de ingenieros: telecomunicación, 85 por 100; aeronáuticos, 74 por 100; caminos, 48 por 100; agrónomos, 39 por 100, etc. Si a los datos de Madrid uniéramos los correspondientes a Barcelona, Valencia, Sevilla y Bilbao, nos podríamos preguntar con verdadera alarma qué ingenieros quedan para el resto del país. En este caso, pues, y en otros paralelos, no se trata tanto de falta absoluta de puestos de trabajo, sino de falta de puestos de trabajo allí donde la mayoría de los ingenieros los prefieren: en las grandes ciudades (26).

Algo parecido se podría decir de los ingenieros al servicio de la Administración pública; el 97 por 100 de los agrónomos y el 63 por 100 de los de caminos trabajan para ella. ¿Qué ingenieros quedan para pisar a diario los barbechos y los caminos? (27).

En todo caso, estas dos alusiones concretas no invalidan la realidad del paro de profesionales, sobre todo en países en vías de desarrollo. Según noticias de la O. I. T., en la India se ha llegado a tener inscritos en oficinas de colocación 500.000 graduados de estudios medios y superiores. Y en Filipinas el desempleo de algunos graduados universitarios llega al 45 por 100 (28).

E. Löbel sintetiza el problema diciendo que la estructura de los países subdesarrollados ha favorecido la formación de una élite intelectual que se contrapone a una sociedad retrasada con la que nada tenía que ver. Los resultados son nefastos:

a) Una gran parte del personal altamente cualificado se adhiere a algunas empresas muy modernas no integradas en la economía local, trabajando principalmente para la exportación.

b) Exceso de diplomados en las profesiones menos esenciales para el desarrollo económico del país (Derecho, por ejemplo).

c) Paro de los intelectuales, que desmoraliza profundamente a la juventud.

d) Emigración del personal altamente cualificado ante la dificultad de encontrar en su propio país un empleo que corresponda a su nivel de educación y sea adecuadamente remunerado (fuga de cerebros) (29).

En definitiva, lo esencial para asegurar la rentabilidad de las inversiones en los escalones intermedios de la educación, desde

(26) Informe FOESSA 1970, pág. 901.

(27) *Ibidem*.

(28) *Ibidem*, nota 141, a pie de página.

(29) E. Löbel: **Un problema: financiar la educación**. Citado por **Boletín. Centro de Documentación**, núm. 41, pág. 9.

el bachillerato hasta el doctorado, es acomodar de una manera natural la demanda de puestos de trabajo a las necesidades de la economía y a la oferta de los mismos. Y digo «de una manera natural» para oponerme en particular al abuso de un argumento: el del intrusismo.

Está bien que se prohíba, regule o controle el intrusismo en Medicina, p. ej., por los graves y evidentes peligros que esto comporta. Pero va un abismo de esto a pedir, v. gr., como lo ha hecho la aludida XXX Asamblea de Asociaciones de Prensa, «una revisión general de los dos millares de publicaciones técnicas o especializadas que están exentas de la obligación de director-periodista y de redactores» (30); esto, a lo que parece, con la intención de imponer al mayor número posible uno o varios periodistas de plantilla, apoyándose en el «viejo problema del intrusismo». ¿Cómo es posible justificar esto, teniendo en cuenta, sobre todo, los niveles de exigencia en algunas Escuelas de Periodismo durante estos últimos años? Parece que en las mismas a un bachiller normal le bastaban tres o cuatro semanas de preparación de los programas para poder ir sacando curso por curso. ¿Por qué no dejar a la valía personal, y no al documento del título, el irse abriendo camino?

LA ORDENACION DE LAS INVERSIONES EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

Sería demasiado largo desarrollar todos los aspectos del tema ahora planteado con este título. Sólo me quiero fijar en dos puntos: el absentismo o abandono y un aspecto de la igualdad de oportunidades.

No resueltos, estos dos problemas pueden hacer periclitarse la rentabilidad de las inversiones en la educación elemental. Y recordemos que el III Plan ha concedido absoluta prioridad a las inversiones en educación general básica; así lo manifiesta y así aparece del análisis de los créditos previstos: de un total de inversiones en educación, durante el período 1972-1975, de 89.675,8 millones de pesetas, 48.931,2 millones se dedicarán a la enseñanza general básica.

El problema del abandono de la escuela antes de terminar ese ciclo educativo ha sido estudiado recientemente por la Unesco a escala mundial. Según este estudio, el número de casos de abandono alcanza en ciertos países cifras superiores al 80 por 100. Cuando, además, esto ocurre en un país donde sólo el 10 por 100 de los niños en edades comprendidas entre los seis y los doce años

(30) Hoja del Lunes, Madrid, 19-VI-72, pág. 9.

van a la escuela, la conclusión es que solamente el 2 por 100 terminan ahí la formación primaria (31).

Refiriéndonos a algunos países en particular, encontramos este panorama. Abandonan: 1 de 10 en Grecia, Hungría, Italia, Polonia; 2 de cada 10 en Checoslovaquia, Portugal, Rumanía y Turquía; 3 de cada 10 en Túnez y Uruguay; 4 de cada 10 en Marruecos, Panamá, Yugoslavia; 5 de cada 10 en Argentina, Zaire, India, Malasia; 6 de cada 10 en Argelia, Brasil, Ecuador, Méjico, Venezuela; 7 de cada 10 en Colombia, Guatemala, Paraguay, etc. (32). Para España no disponemos de datos fidedignos. El Informe FOESSA de 1970 calcula en unos trescientos mil los niños escolarizados que no reciben regularmente esa enseñanza (33). Nada sabemos sobre la importancia en España de los abandonos prematuros y definitivos de la escuela.

No hace falta detenerse en subrayar la importancia que para el desarrollo económico y social de un país tiene el abandono significativo de la escuela antes de terminar el ciclo. Esta importancia se desprende de lo antes indicado sobre la propia formación elemental.

Pero sí interesa señalar una de sus causas, que tiene bastante que ver con la propia igualdad de oportunidades; está demostrado que, por término medio, los niños de procedencia social humilde tienen más dificultades para el aprovechamiento y la permanencia en la escuela.

Harry Passow, presidente del Departamento de Enseñanza de la Universidad de Columbia, ha llegado a la conclusión de que «los niños que tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados escolares son los que proceden de clases socioeconómicas inferiores, de minorías raciales o étnicas, los que residen en los barrios infraurbanos de la ciudades y en las comarcas rurales aisladas, los que no tienen un domicilio fijo o los que hablan una lengua materna que no coincide con la que se emplea en la enseñanza».

«La pobreza, en concreto, puede incidir en las probabilidades de éxito escolar del niño porque, si tiene constantemente hambre, no le resultará fácil prestar toda su atención a las lecciones que le enseñan en la escuela. Si sus padres no pueden facilitarle la ropa que necesita, se sentirá incómodo físicamente, e incluso mentalmente, al convivir con unos discípulos mejor vestidos que él. Si los miembros de su familia son muy numerosos, si en su hogar escasea la comida, si las condiciones sanitarias son malas, resultará menos probable que pueda hacer frente con éxito a sus

(31) *El Correo*, junio 1972, págs. 20 y ss.

(32) *Ibidem*, pág. 21.

(33) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 845.

tareas escolares. Además, un niño que observa que los adultos que le rodean están sin trabajo o perciben unos salarios insuficientes tenderá, sin duda, a hacerse una idea muy pobre de sus propias oportunidades futuras» (34).

A parecida conclusión llega el libro publicado por la O.C.D.E en 1971, **Egalité devant l'éducation**: «Estudios realizados en los Estados Unidos han demostrado lo siguiente:

a) Que los alumnos pertenecientes a las clases desfavorecidas necesitan de 0,43 (año) de enseñanza suplementaria por año para ponerse a la altura escolar de los alumnos pertenecientes a grupos sociales favorecidos.

b) Que inmediatamente después de la terminación de la escolaridad obligatoria, el índice de abandono de estudios comienza a aumentar bruscamente entre los niños pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos, alcanzando del 15 al 30 por 100 entre los dieciséis y los diecisiete años» (35).

En la planificación de la enseñanza, en España no aparece haberse tenido en cuenta este aspecto cualitativo de la igualdad de oportunidades. En todo caso, la nueva orientación pedagógica, en el sentido de una enseñanza activa y personalizada, es de esperar se acomode a las mayores exigencias de dedicación por parte de los maestros y educadores a los alumnos de procedencia humilde.

LA EDUCACION COMO CONSUMO

Existe una demanda de educación, como existe una demanda de alimentos, una demanda de transporte, una demanda de automóviles, de electrodomésticos, etc. Y, gracias a Dios, esta demanda de educación es enormemente vigorosa. En 1950 solamente había en España 780 estudiantes de bachillerato por cada 100.000 habitantes; diez años más tarde ya eran 1.536 estudiantes, y en 1966, 2.081 (36). El III Plan calcula que de 1971 a 1975 se va más que doblar el número de alumnos del bachillerato superior BUP/COU en España, puesto que prevé se pase de una cifra de 282.000 en el curso 1971-1972 a unos 630.000 en 1975-1976 (37). Algo parecido se podría decir de la formación profesional, formación de adultos, formación permanente, etc. La población universitaria llega en 1960 a los 77.123 estudiantes, o sea, 253 por 100.000 habitantes; siete

(34) Harry Pasow: «Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades», en *El Correo*, junio 1972, pág. 8.

(35) Citado por *Boletín. Centro de Documentación*, num. 41, pág. 47.

(36) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 858.

(37) Cfr. Monografía «Educación», del III Plan, pág. 67.

años más tarde se dobla esa cifra, la cual se espera que llegue a los 383.000 en 1975 (38).

A ninguno se le ha obligado a estudiar; únicamente ha sido teóricamente obligatoria la escuela primaria. Todo esto es grandemente positivo en nuestra sociedad, pues apenas se puede concebir consumo más noble que el consumo educativo.

Ahora bien: la demanda, toda demanda, es una variable fundamental en la dinámica de la economía. Si hay demanda de un producto o de un servicio, hay perspectivas de venta, y esto estimula a la iniciativa empresarial y al crecimiento de la economía. ¿Sucede así con la educación? Veamos.

A la influencia que el incremento de un consumo tiene sobre el aumento de las inversiones la denominan los economistas efecto o principio de aceleración. ¿Se da este efecto en el consumo educativo? Indudablemente. La demanda de educación no solamente dinamiza las empresas dedicadas a impartirla, sino otras ramas de la economía con ella relacionadas; hace preciso, p. ej., multiplicar las inversiones en la formación de profesores, en la construcción de Centros, aulas e instalaciones, en las industrias productoras de mobiliario y material escolar, etc. Todo esto es cierto.

Pero hay una diferencia fundamental entre la rentabilidad propia de la educación y la de la mayoría de las demás empresas productoras de bienes y servicios. El impartir la educación no es, de ordinario, rentable en términos de empresa privada; sí lo es, y notablemente como vimos antes, en términos de interés general y de bien común. De aquí que en esta «industria» se da la paradoja de un crecimiento espectacular de la demanda al que no responde adecuadamente la oferta en términos de empresa económico-privada.

Además, a esto es preciso unir un aspecto: la educación como derecho. Como dice «Pacem in Terris»: «... nace de la naturaleza humana el derecho a una instrucción fundamental y a una formación técnico-profesional de acuerdo con el grado de desarrollo de la propia comunidad política. Y para esto se debe facilitar el acceso a los grados más altos de instrucción según méritos personales, de tal manera que los hombres, en cuanto sea posible, puedan ocupar puestos y responsabilidades en la vida social conformes a sus aptitudes y a las capacidades adquiridas» (39).

De estos hechos, de la rentabilidad de la educación en sentido económico-social, por un lado, y del derecho a la instrucción por otro, se deriva evidentemente que el asegurar un adecuado sistema educativo sea deber sagrado y competencia del Estado, cuyo

(38) Cfr. Informe FOESSA 1970, pág. 869.

(39) P. in T. Parte primera: «Los Derechos».

único fin, sentido y justificante es precisamente el logro del bien común.

Sin embargo, sería disparatado sacar de aquí la consecuencia de que lo que procede es el monopolio educativo del Estado. En primer lugar, porque aunque no toda educación sea rentable en términos de empresa privada, sí puede haber algún Centro educativo privado que lo sea, suponiendo exista quien lo quiera y lo pueda pagar. En segundo lugar, porque es muy sospechoso que hayan sido precisamente los Estados totalitarios quienes se han reservado la exclusiva en la instrucción, con el fin de tener ahí un cauce por el que transmitir y perpetuar su propia ideología. En tercer lugar, porque el derecho a la educación es un derecho de la familia y de la sociedad, anterior por naturaleza a la existencia del Estado. Finalmente, porque el Estado debe plantear el logro de sus objetivos con el criterio de coste mínimo, y por la experiencia de muchos países y la nuestra propia, está demostrado que resulta mucho menos costoso el montaje de un sistema educativo mediante la subvención y el concierto con la iniciativa privada.

Procuradores en Cortes se preguntan sobre la reforma educativa

Por VICTORINO ORTEGA

El tema de la aplicación de la nueva Ley de Educación ha cobrado actualidad ante el nuevo curso 1972-1973. Creemos que todavía es pronto para hacer un balance de las abundantes disposiciones complementarias que se han ido dictando en aplicación de la Ley.

En vez de acudir al «B. O. del E.», en el que aparecen las respuestas con efecto normativo a los muchos interrogantes planteados en el campo de la educación, nos hemos dirigido al «B. O. de las Cortes», con el ánimo de ofrecer a los lectores una selección de los principales ruegos y preguntas que los procuradores en Cortes han dirigido al Gobierno a lo largo del curso académico 1971-1972. Con la misma objetividad y citando literalmente los textos, ofrecemos a renglón seguido las contestaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Nuestro único propósito, en este estudio, consiste en aportar al lector los suficientes elementos de juicio para que él pueda valorar si los interrogantes que están planteados han sido bien interpretados por los procuradores en sus ruegos y preguntas y para ver cuál es la respuesta que esos planteamientos han obtenido. Esto hace que hayamos procurado ahorrarnos al máximo nuestros propios juicios valorativos.

1. FILIALES DE INSTITUTOS NACIONALES

El procurador **D. José Manuel Sierra Haya**, con fecha 15 de abril de 1971, dirigió al Gobierno un ruego en relación con las secciones filiales de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. La respuesta del Ministerio de Educación y Ciencia fue publicada en el «Boletín Oficial de las Cortes» de fecha 26 de julio de 1971. Veamos en síntesis—citamos literalmente—el contenido del ruego y de la contestación del Ministerio.

1.1. Ruego del procurador.

La Ley General de Educación, de una parte, señala la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza para todos los españoles... Por otro lado, dicha Ley no contempla la figura de la sección filial..., con lo que se da paso a la desaparición de dichas filiales o, por lo menos, a una transformación que acarrea no pocas dudas en estos momentos.

Dichos Centros de enseñanza han cumplido, hasta ahora, de manera eficiente el fin para el que fueron creados... El momento es de desconcierto y confusión, tanto entre el profesorado como entre los padres de familia, por lo que se hace necesaria una adecuada información... Por todo ello, nos permitimos sugerir:

... que se autorice a seguir en el mismo régimen actual, por todo el curso 1971-1972, aprovechando así las aulas y puestos escolares y de trabajo que hay en las filiales..., y continuar, por tanto, el mismo régimen económico de oficialidad de estudios.

... que, por su situación en las zonas suburbanas..., deben considerarse con preferencia separadas en espacio y tiempo del resto del programa de contratación. Centros concertados no estatales desde la iniciación del curso 1971-1972, y celebrar lo antes posible el correspondiente acuerdo entre la entidad patrocinadora y el Estado, de manera que los casi cien mil alumnos (1) no sufran una merma en sus derechos académicos y económicos...

2.2. Contestación del Ministerio de Educación y Ciencia.

No sólo en el caso de las secciones filiales, sino en el de todos los centros docentes..., la implantación del quinto curso de EGB ha de hacerse de modo que no quede inaprovechada su capacidad actual.

Para la transformación de los actuales Centros se ha de contar, en cuanto se trate de Centros no estatales, **con la voluntad de los titulares respectivos**, las normas que inmediatamente han de dictar-

(1) Esta cifra aproximada que da el procurador de Barcelona de cerca de cien mil alumnos en las filiales es muy aleccionadora. En primer lugar, porque las secciones filiales nacieron con el Decreto de 26 de julio de 1956 (curso 1956-1957), lo que indica la aceptación que han tenido. En segundo lugar, si tenemos en cuenta que las 262 secciones filiales de la Iglesia contaban en 1971 con 67.819 alumnos, es mérito suyo el haberlas promovido. Indica, además, que la Iglesia es partidaria de la gratuidad y está dispuesta a terminar con el clasismo, con tal que no se la fuerce a mantener unos centros socialmente discriminatorios por razones económicas.

se ofrecerán a las secciones filiales, si así lo desean, la posibilidad de impartir el quinto curso de la Educación General Básica.

Es mandato de la Ley, y dictado de la lógica, conceder una atención **preferente** en el momento de establecer los conciertos a aquellos centros, entre los que se encuentran las secciones filiales, cuyo funcionamiento corre hoy a cargo del Estado por vía de subvención... La complejidad de la materia y la diversidad de problemas jurídicos y económicos que tal disposición (de carácter general y previa a los conciertos en la que en esta fecha se trabajaba) ha de resolver, **impide obrar con el apresuramiento** que muchos legítimamente quisieran.

No hay que olvidar, por último, que por mandato expreso de las Cortes Españolas (Disposición adicional 3.ª. Creemos es la 2.ª, número 3), «el Gobierno atenderá preferentemente a la Educación General Básica y Formación Profesional de Primer Grado para cubrir los puestos escolares gratuitos en los Centros Estatales».

1.3. Breve comentario.

El lector puede ver sin nuestra ayuda, cómo no hay una contestación directa a las dos sugerencias o ruegos del procurador Sierra Haya. La verdadera respuesta la tenemos en la **Orden ministerial de 19 de junio**—«B. O. E.» de 1.º de julio—y, sobre todo, en la **Orden ministerial** de 11 de agosto de 1971 (2).

Notemos, en primer lugar, que la contestación del Ministerio al procurador fue publicada el 26 de julio de 1971 en el «Boletín Oficial de las Cortes». Un mes largo después de la **Orden ministerial** del 19 de junio y a quince días vista de la **Orden ministerial** de 11 de agosto. Lógicamente, pues, la respuesta al procurador Sierra Haya debía coincidir con el contenido de la **Orden ministerial** de agosto, pero un sencillo análisis del texto demuestra lo contrario. Entonces ¿por qué no casan la respuesta aparecida en el «Boletín Oficial de las Cortes» con la respuesta—en forma de Orden—publicada en el «Boletín Oficial del Estado?». Misterio incomprensible.

En realidad la **Orden ministerial** del mes de agosto pasado puso a las secciones filiales en el siguiente dilema; o se transforman en Centros **no** estatales, es decir, en colegios de pago, o pasan a manos del Estado, que es quien adquiere la propiedad de los edificios e instalaciones. Si a esto se llama «contar con la voluntad de los titulares de las secciones filiales»..., concederles «una atención

(2) «B. O. E.» del 31 de agosto. Un comentario sobre el contenido de esta Orden ministerial y la problemática que plantea puede verse en el artículo de J. Iturriz, «Las secciones filiales de Institutos nacionales», en revista **Razón y Fe**, sept-octubre 1971, págs. 163 y ss.

preferente en el momento de establecer los conciertos...», es algo que no entendemos.

En la primera opción, es evidente, no puede hablarse de transformación sino de desaparición, pues hay un cambio esencial de su finalidad específicamente social. Su nota más característica era la gratuidad de la enseñanza. Y en el segundo caso u opción, si bien pueden cumplir su finalidad específica, más que de conciertos en el sentido de la Ley hay que hablar de un contrato de compraventa. ¿Podemos permitirnos el «lujo» de hacer unas inversiones innecesarias, adquiriendo unos edificios e instalaciones que ya prestan un servicio público? Sinceramente no. Obsérvese además que a las 262 filiales (casi un 90 por 100) dependientes de instituciones de la Iglesia se les pone en el disparadero de tomar una decisión —en una opción y en la otra— no solamente impopular, sino claramente antisocial.

Y en cuanto al apoyo de la contestación del Ministerio al procurador Sierra Haya en la Disposición adicional 2.ª, núm. 3, nos basta citar el comentario aparecido en un libro prologado por los Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo. «La inclusión de este apartado tenemos que considerarla absolutamente desafortunada y contraria al espíritu y filosofía central de la Ley, de eliminar todas las discriminaciones» (3).

2. EDUCACION Y III PLAN DE DESARROLLO

En el «Boletín Oficial de las Cortes» de 26 de octubre de 1971 nos encontramos con otro ruego (formulado el 30 de junio de 1971) por el procurador familiar de Vizcaya, señor J. L. Fernández Cantos, y con la contestación del Gobierno. La argumentación del ruego es muy extensa y bien documentada, pero concisa en su formulación final. Citamos literalmente.

2.1. Triple ruego del procurador.

a) Que las asignaciones del III Plan (1972-1975) concedan a la educación e investigación el primer rango, según les corresponde, **con cifras al menos del 22 por 100.**

b) Que las cifras de recursos que solicitan las Subcomisiones del propio Plan para EGB, formación profesional de primer grado y menores subnormales, **no sean reducidas**, por ser indispensable alcanzar la total escolarización establecida como obligatoria por nuestras leyes, incluso desde 1945.

(3) J. L. Fernández-Cantos y J. G. Carrasco: *Ley General de Educación*. Ed. Sígueme, Salamanca, 1971, pág. 599.

c) Que al menos un 35 ó 40 por 100 de los recursos sean asignados, **en igualdad de condiciones**, a la iniciativa no estatal para la Enseñanza General Básica.

2.2. Triple contestación del Gobierno.

Respecto al **primer ruego**, no cabe una contestación exacta por cuanto el programa de inversiones públicas está en proceso de elaboración... Teniendo en cuenta que el Gobierno es plenamente consciente del lugar preferente que este sector debe ocupar, es lógico que el crecimiento de las inversiones públicas en el mismo será superior al del resto de los sectores. Esto hará que el porcentaje mencionado (12 por 100 en el II Plan) crezca ostensiblemente alcanzando seguramente el porcentaje que el procurador menciona (22 por 100), o al menos **acercándose sustancialmente**.

Respecto al **segundo ruego**, la importancia de la EGB, recogida en la Ley, tendrá su reflejo en las directrices del III Plan, buscando la consolidación de la obligatoriedad y gratuidad de aquélla, como principio básico del III Plan.

Lo referente al **tercer ruego** cabe incluirlo dentro del problema de la **eficiencia**. El objetivo social en torno a la EGB puede lograrse a través de la **iniciativa privada o estatal**; el que se opte por una u otra dependerá del grado en que se consiga el objetivo mencionado a través de cada una. La decisión será la consecuencia de un proceso de cálculo de los beneficios y los **costes que una y otra alternativa llevan consigo** (4).

2.3. Comentario breve.

La respuesta del Gobierno al primer ruego o petición, digamos que es clara y directa. No se puede precisar el porcentaje exacto. Sí se mantiene la prioridad del sector educativo a la hora de asignar los recursos hasta alcanzar la meta del promedio europeo, del 22 al 26 por 100 de los Presupuestos Nacionales.

No podemos decir lo mismo de la segunda contestación, pues la pregunta o ruego era muy concreta: «que no se reduzcan las cifras de recursos que solicitan las Subcomisiones del propio Plan para EGB, formación profesional de primer grado y menores subnormales». La respuesta es general y no se entiende. ¿Es que los estudios y datos aportados por la Subcomisión de EGB del Plan de

(4) En realidad, el tercer ruego lo firma un procurador, pero implícitamente los firman todos los procuradores de la Subcomisión de EGB del Plan de Desarrollo, que acordaron esas cifras del 35 ó 40 por 100.

Desarrollo no permiten—no son de fiar—contestar directa y positivamente al segundo ruego?

Pero donde el procurador familiar por Vizcaya puso el dedo en la llaga fue en el ruego tercero. Apoyándose en la cifra que la Subcomisión citada había acordado (pág. 174), pedía que un 35 ó 40 por 100 de los recursos se asignen indiscriminadamente, es decir, en igualdad de condiciones a la iniciativa no estatal para la enseñanza general básica. Tratándose de la EGB ¿era mucho pedir la asignación de ese porcentaje sin discriminación? Ciertamente, no.

No obstante, la tercera contestación del Gobierno tiene su valor como criterio que se debería seguir: se admite el principio de que el **objetivo social** en la EGB puede lograrse con la iniciativa privada y con la estatal. La opción por una o por otra alternativa es cuestión de **eficiencia** y de cálculo de **costes**. Dos criterios válidos. Pero una cosa es la teoría y otra la aplicación práctica.

Simplemente preguntamos: ¿cómo se compagina esta respuesta con la disposición adicional 2, núm. 3, y el dilema planteado a las secciones filiales antes expuesto? Sencillamente, no se pueden explicar porque no son coherentes. Aplicando el criterio, al menos de los **costes**, ¿no supone menos costo al Erario público la no discriminación, a la hora de aplicar los recursos, entre enseñanza estatal e iniciativa privada? En general—salvo casos excepcionales—, supuestas las inversiones de la iniciativa privada existentes en edificios, instalaciones, profesorado, etc., con la Subcomisión antes citada, hay que responder afirmativamente. El problema está en que se ha hecho una opción en favor de la enseñanza estatal con todas sus consecuencias, como la que señalamos a continuación.

3. CIERRE DE CENTROS NO ESTATALES

El procurador de Barcelona, señor Ros Piñol, dirigía al Gobierno un ruego, con fecha 28 de febrero de 1972 («B. O. C.» de 13 de marzo de 1972), referente al cierre de centros de enseñanza no estatales. La contestación del Ministerio de Educación y Ciencia aparece, en el citado Boletín, el 13 de mayo de 1972.

3.1. Contenido del ruego del procurador.

En los últimos meses—dice don Juan Ros Piñol—se viene observando que gran número de colegios dedicados a la enseñanza, **no estatales**, se están cerrando en Barcelona (también viene ocurrien-

do en distintos puntos de la nación), según datos recogidos, excede de treinta en el pasado curso y, naturalmente, existe gran inquietud entre los padres de los alumnos, los profesores y los ciudadanos...

Actualmente existen rumores muy fundados de inminentes cierres... Por ello, a V. E. ruega:

Que el Gobierno dicte un Decreto o (si cree preferible) se elabore un proyecto donde se establezca de forma rotunda y muy clara, que mientras quede resuelta la Ley General de Educación, **en todos sus aspectos de seguridad para los alumnos y profesorado, se prohíba el cierre (de cualquier clase) de Centros de Enseñanza.**

3.2. Contestación del Ministerio de Educación y Ciencia.

... Si pese a todos los esfuerzos el titular de un Centro, bien sea a consecuencia del cambio del sistema educativo, bien sea por otras razones, decide proceder al cierre del mismo, **el respeto a la iniciativa privada obliga en último término a aceptar su decisión...**

En la Circular de la Dirección General de Programación e Inversiones de 28 de enero de 1972, publicada en la «Colección Legislativa» del Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 1 (enero 1972), se establece que, en caso de que se presente una solicitud de cierre, se abrirá un expediente en el que se dará audiencia al Sindicato.

En lo que se refiere a los Centros **no estatales** que en el futuro hayan de abrirse, el proyecto de Decreto de autorización de nuevos Centros... prevé ya que el cierre de los Centros de nueva creación vendrá condicionado a la **previa autorización** del Departamento.

3.3. Análisis breve del problema planteado.

Esta vez tenemos que estar en desacuerdo con el ruego del procurador de Barcelona señor Ros Piñol, por la rotundidad con que pide un Decreto de prohibición de cerrar cualquier Centro. Su ruego se apoya en dos hechos que él no analiza: treinta Centros que han cerrado y los rumores fundados de otros inminentes cierres. ¿Por qué no se ha detenido el procurador de Barcelona a estudiar las verdaderas causas que motivan esos cierres? Prescindir de las causas, justificadas o injustificadas (caso raro) y de las medidas posibles para poner un remedio ante un problema tan serio nos parece poco realista e invalida el ruego o petición.

La respuesta del Ministerio es coherente desde su punto de vista: a) En primer lugar, respeto a la **iniciativa privada** de los Cen-

tros creados con anterioridad a la Ley de Educación. b) En segundo lugar, abrir un **expediente** ante la solicitud de cerrar un Centro no estatal, con audiencia del Sindicato. c) Y en tercer lugar, respecto de los Centros no estatales que se creen ahora, **condicionar el cierre** a la previa autorización del Departamento.

Sin embargo, el problema de fondo no se aborda por el mal planteamiento del ruego. En la mayoría de los Centros no estatales, al menos los así llamados de la Iglesia (y perdón por el ejemplo, que no me gusta), se ha planteado un problema de costos. Esto lo saben bien muchos profesores y padres de alumnos que participan en la marcha de esos Centros. Supongamos que, por razones económicas, la iniciativa privada decide el cierre. La hipótesis no es nada utópica. ¿Qué medidas hay previstas para evitar el cierre? Según la respuesta que comentamos, «abrir un expediente, con audiencia del Sindicato, con el fin de que éste proponga fórmulas que eviten todos los perjuicios que del cierre se derivarían».

A un problema de costos del Centro no estatal—los gastos tienden a aumentarse—, no hay más fórmulas que aumentar los ingresos; es decir, las matrículas, lo que es antipopular si no anti-social, o contar con subvenciones. Esta opción no aparece clara después de lo que hemos tratado de poner de relieve en los comentarios a los dos ruegos anteriores, secciones filiales y educación y III Plan de Desarrollo. Digamos que las opciones son siempre políticas; las consecuencias que de ellas se derivan son económicas y, sobre todo, sociales, como se demuestra en el tema de los cierres de Centros no estatales (5).

4—CONCESION DE BECAS

Refiriéndose a la concesión de becas en Colegios Mayores, el procurador de Zaragoza D. Juan Antonio Cremades Royo, presentó un ruego con fecha 7 de marzo de 1972 («B. O. C.» de 17 de mayo de 1972). Apoyándose en la gran lentitud con que se tramitan los expedientes, que ocasiona graves daños a los padres de los alumnos y a los mismos Colegios Mayores, ruega al Ministro de Educación y ciencia que adopte medidas adecuadas para que:

- 1.º La concesión de becas se realice antes de comenzar el curso académico; y

(5) La opción es eminentemente estatal. Lo demuestra no sólo la disposición adicional 2.ª, n. 3 de la Ley, sino el art. 4.º del Decreto 2.458/1970, en el que se señala el sistema de implantación de la gratuidad. Los niveles declarados gratuitos lo serán todos para el curso 1975-76 en los Centros estatales. No así en los no estatales, que deberán esperar y celebrar los correspondientes conciertos. Sobre la opción discriminatoria en la gratuidad, cfr. J. M. Lumbreras, «La gratuidad de la enseñanza», en **Razón y Fe**, sept.-oct. 1971.

2.º El importe de las becas se haga efectivo dentro del primer trimestre del curso para que fueron concedidas.

4.1. Contestación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Una característica del nuevo Régimen General de Ayudas («Boletín Oficial del Estado» del 24 de marzo de 1972) es, precisamente, la agilización de los trámites, y por ello el art. 28 establece que, terminado el plazo de recepción de solicitudes, la Delegaciones provinciales... adoptarán la decisión de aceptar o denegar la solicitud **con carácter provisional**, y solamente en lo que se refiere al aspecto económico.

Cuando, en el mes de junio, se realicen los exámenes y aporten las notas, se les comunicará **definitivamente** si se le concede o no la ayuda solicitada, de forma tal que en julio o agosto los candidatos sabrán si disfrutan de beca el próximo curso.

... Se confía en que para el próximo año académico los alumnos recibirán efectivamente sus becas dentro del plazo indicado por el señor procurador («B. O. de las Cortes», 23 de mayo de 1972).

4.2. Comentario.

El tema de las becas o ayudas económicas, su adjudicación, trámites, plazos de entrega, etc., tiene problemas planteados de bastante mayor envergadura que la mera lentitud con que se tramitan los expedientes de solicitud y se hacen efectivos los importes de las ayudas concedidas. Tampoco creemos que pueda reducirse el problema de las becas a las ayudas económicas en Colegios Mayores, como ha hecho el procurador de Zaragoza. Su ruego es válido también para las demás becas.

Según la contestación del Ministerio, la nueva normativa del Régimen General de Ayudas va a terminar con el problema de la lentitud en la tramitación de las solicitudes y concesiones de becas. En cuanto a conseguir que el importe de las becas se haga efectivo en el primer trimestre, el Ministerio de Educación y Ciencia dice que «confía» en que se logrará. No lo afirma con seguridad.

La segunda parte de la respuesta del Ministerio nos ha recordado el ruego del procurador en Cortes y Consejero Nacional doña Monserrat Tey Planas, firmado el 14 de febrero, en Barcelona, y contestado en el «B. O. de las Cortes» de 30 de mayo de 1972. Por falta de espacio—no de interés—no le abrimos un lugar aquí como a los otros ruegos.

El ruego y las preguntas versan sobre la demora o retención que padece el profesorado de enseñanza primaria de ciertas retribuciones complemento del sueldo: gratificaciones, indemnizaciones por casa-habitación (la actualización de las indemnizaciones por este concepto), etc. También la respuesta del Ministerio habla de la modernización y mecanización del procedimiento o sistema de abono de haberes anteriormente vigente. No obstante, por dos veces, advertimos en esta respuesta del Ministerio que se insiste en las dificultades, todavía insalvables, de carácter financiero (6).

5 ¿POSIBLE APLAZAMIENTO DEL CALENDARIO EN LA APLICACION DE LA LEY?

El ruego que ha obtenido una respuesta más lacónica por parte del Ministerio lo firmaba el 14 de marzo, en Madrid, el procurador D. Juan Reig Martín. La contestación aparece en el «B. O. de las Cortes» de fecha 31 de mayo de 1972. Es un ruego técnico, y todo hace prever que puede ser aceptado en sus planteamientos esenciales.

5.1. Contenido y fundamentación del ruego.

Se ruego un aplazamiento «que supone que los alumnos que en el presente curso se encuentran en el segundo de Bachillerato (sistema que se pretende extinguir) deben continuar sus estudios con arreglo al antiguo sistema, no afectándoles el calendario de implantación de la reforma educativa de la Ley General de Educación» (7).

El ruego se fundamenta en las siguientes consideraciones: a) Como garantía de la eficacia de la reforma educativa. b) Para eliminar el riesgo que supone la implantación de nuevos sistemas educativos sin previa preparación y mentalización. c) Y, sobre todo, porque la implantación para el curso 1972-1973 del primer curso de Bachillerato superior, con arreglo al nuevo sistema, **supone que los alumnos que así fuesen tratados tendrían que soportar ocho cursos de Bachillerato**, lo que representaría un incremento

(6) Refiriéndose a la insuficiencia de las actuales indemnizaciones de casa-habitación, se dice: «Ante la limitación de los recursos financieros disponibles, se ha dado preferencia al mejoramiento de otros elementos del «status» económico del Magisterio, como, por ejemplo, la elevación de su coeficiente...». Lo mismo se indica más adelante respecto a gratificaciones e incentivos.

(7) Aceptar este ruego, supone modificar el Decreto 2.459/1970, de 22 de agosto, en uno de sus puntos nada más, pero importante.

del período de edad escolar y el consiguiente aumento de gastos para las familias (8).

5.2. Contestación del Ministerio.

El proyecto de Decreto de ordenación del curso académico 1972-1973, que actualmente se encuentra en período de elaboración por este Departamento, **toma ya en consideración los inconvenientes** que en el ruego se señalan, y es **posible** que, a la vista de los mismos se adopte alguna decisión en el mismo sentido de los apuntados por el señor procurador.

5.3. Comentario breve.

De la respuesta del Ministerio parece deducirse que el ruego, bastante lógico y coherente, ha sido aceptado. Es laudable, y por eso lo subrayamos, esta flexibilidad del Ministerio. Más aún, ante respuestas como éstas, cobran mayor valor las palabras del Ministro de Educación y Ciencia que acabamos de leer en una carta dirigida al director de «ABC», referentes a otro tema.

«Me permite el tema (sobre el cierre de Centros docentes privados) poner de manifiesto que siempre ha sido norma que ha guiado mi conducta, y especialmente durante mi gestión en el Ministerio de Educación y Ciencia, huir de cualquier rígido dogmatismo, por lo que no constituye para mí problema alguno proceder a las modificaciones que en cada caso resulten más ajustadas a la realidad o, si necesario fuese, a subsanar cualquier error cometido» (9).

Esta misma flexibilidad en la aplicación de la Ley nos gustaría verla traducida en casos más importantes que el mero aplazamiento del calendario de implantación de la reforma educativa. Uno de esos casos es el que viene a continuación.

6. EL SISTEMA DE CONCIERTOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Sobre este tema, uno de los más peliagudos, encontramos un par de ruegos en el «B. O. de las Cortes». El primero lleva la firma

(8) Se añaden otros razonamientos en pro del aplazamiento, tales como la mejor programación, la mentalización del profesorado, el establecimiento de cursos con carácter experimental y minoritario, el ejemplo del C. O. U. generalizado, que en expresión de J. Reig Martín «ha supuesto una precipitación, con evidente perjuicio, que afecta incluso, en algunos casos, al desarrollo de la personalidad del joven estudiante, desconcertados y confusos por las nuevas técnicas...».

(9) «ABC» del 28 de junio de 1972.

del procurador en Cortes por el tercio de representación familiar de Zaragoza D. Julián Muro Navarro, y el segundo lo firma en Madrid, el 12 de junio de 1972, D. Carlos Bonet Hernando (10).

6.1. Contenido de ambos ruegos.

El primero, después de reconocer la eficaz y extraordinaria labor que viene desarrollando el Departamento, ante la «situación de desconcierto y reservas en los padres de alumnos...», plantea lo siguiente:

«El Ministerio de Educación y Ciencia debe responder aclarando en qué términos, fechas aproximadas y condiciones específicas habrán de llevarse a cabo los conciertos con los Centros no estatales previstos en la Ley General de Educación.»

El segundo, apoyándose en la disposición transitoria segunda, apartado 8, de la Ley de Educación, así como en la disposición transitoria tercera, plantea las siguientes preguntas:

— ¿Qué tipo de conciertos están previstos por el Ministerio de Educación y Ciencia para sustituir la fórmula de patronato actualmente existente?

— ¿Cuándo se van a regular estos conciertos y con qué criterios?

— ¿Cuándo se van a clasificar los Centros de enseñanza no estatal en concordancia con lo estipulado en la Ley de Educación? (11).

6.2. Contestación del Ministerio.

La respuesta del Ministerio se refiere al primero de los ruegos, pues el del Sr. Bonet Hernando no ha obtenido todavía contestación.

«La obligación que al Ministerio de Educación y Ciencia y al Gobierno impone el apartado 3 de la disposición adicional segunda de la Ley General de Educación ha obligado a consagrar la mayor parte de los créditos disponibles a la creación de puestos escolares... No está muy lejano el día en que ha de iniciarse el estable-

(10) «B. O. de las Cortes» de 31 de mayo y 22 de junio de 1972.

(11) La disposición transitoria segunda, en su apartado 8, dice que «los Centros construidos con aportaciones a fondo perdido del Estado y a los que éste dé el profesorado, quedarán sometidos a los conciertos que se celebren por el Ministerio de Educación y Ciencia con los interesados».

cimiento de los conciertos previstos en los artículos 94, a) y 96 de la misma Ley de Educación.»

La extensión del régimen de gratuidad al quinto curso de EGB impartido en secciones filiales, colegios libres adoptados y Centros de patronato ha ampliado en una cifra importante el número de puestos gratuitos en Centros no estatales hasta un total que excede de los ochocientos mil. La mecánica prevista en la Orden de fecha 1 de enero de 1972 permitirá aumentar aún más este total mediante las subvenciones a Centros situados en zonas suburbanas o rurales deprimidas.

En cuanto al sacrificio económico que han de soportar los padres de alumnos que reciben enseñanzas en Centros de Bachillerato no estatales, las medidas adecuadas y previstas son, por una parte, el fomento de becas de estudio, y por otra, una correcta selección del alumnado en Centros estatales, criterios que la Administración pretende perfeccionar hasta tanto se llegue a la aplicación de conciertos en dicho nivel para conseguir en él la gratuidad total, cosa que la Ley pospone a la gratuidad en EGB y Formación Profesional de Primer Grado» (12).

6.3. Breve comentario.

El problema de los conciertos sigue sin resolver, aunque de la respuesta del Ministerio se deduce que la fecha de iniciación no está lejana. El orden de prioridades que se establecen: creación de nuevos puestos escolares, extensión de la gratuidad en secciones filiales, Centros de patronato, Centros situados en zonas suburbanas o rurales deprimidas es lógico y admisible.

Sin embargo, lo dicho al principio respecto a la transformación de las secciones filiales—en Centros estatales o Centros no estatales de pago—, así como las cuestiones suscitadas en el ruego del Sr. Bonet Hernando referentes a los Centros de patronato, y que están por obtener respuesta, relativizan la contestación del Ministerio.

(12) Creemos que no se responde a la argumentación del procurador de Zaragoza, cuando se refiere a la discriminación o peligro de ella. Dice así: «Los alumnos de Centros estatales tienen una educación **subvencionada** con cargo a los presupuestos del Estado. Los alumnos de Centros no estatales han de atender a soportar en su totalidad el costo de la educación. El gasto público destinado a educación no es **consuntivo**, sino de **inversión**, y sus efectos revierten al contribuyente, quien se beneficia de la enseñanza como **servicio público**.... En resumen, a lo que debe tender la Administración educativa, con urgencia, es a garantizar la educación como **servicio público**, posibilitando no sólo el acceso a la misma, sino el soporte de gastos iguales a igual utilización del servicio educativo. De otro modo, se estará incidiendo en una nueva y peligrosa discriminación por razones económicas» (cfr. «B. O. de las Cortes» de 31 de mayo de 1972).

Adviértase, además, cómo la contestación del Ministerio a la que nos estamos refiriendo se apoya en la disposición adicional segunda, apartado 3, de la que se deduce no sólo una prioridad por la creación de nuevos puestos escolares, sino una prioridad—por no decir discriminación—en la subvención de la enseñanza estatal. Interpretar los artículos 94, a) y 96, referentes a los conciertos, a la luz de esa disposición adicional puede condicionar y retrasar excesivamente los conciertos, en contra del espíritu de la misma Ley.

Ojalá que los temores y apuros por los que están pasando muchos Centros no estatales queden disipados al ver traducidas a hechos concretos, en forma de conciertos, las recientes palabras del Ministro de Educación y Ciencia: «En todo caso, puedo asegurarle (se refiere al director del «ABC») que el Ministerio está en permanente contacto con los representantes de la enseñanza privada para llevar a efecto y apoyar financieramente esta operación sin traumas de ningún género y con la mira puesta exclusivamente en la mejora de los Centros y, en cuanto sea posible, sin perjuicio para los titulares de los mismos».

Que el momento económico de estos Centros no estatales no es bueno, lo demuestran las recientes declaraciones de un portavoz de la F. E. R. E. al diario «Informaciones», ante la ruptura de las negociaciones para el convenio de la enseñanza no estatal. Citamos literalmente: «Nosotros sostenemos: Primero, que los profesores de la enseñanza privada están mal pagados—no hay derecho a que sigan en esta penuria—; segundo, que los colegios de la Iglesia no pueden pagarles más, y tercero, que, por supuesto, no somos partidarios (sic). Ahora bien: el Estado no parece dispuesto a esta subvención. Así están las cosas.»

¿Qué hay de la gratuidad de la enseñanza?

Por Juan M.^a LUMBRERAS MEABE, S. J.

1. LA LEY DE EDUCACION Y SU APLICACION

La Ley General de Educación declara, en su artículo 2.º, que «la Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles», y que «quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una Formación Profesional de primer grado» (art. 2.º. 2). La Ley en su articulado no hacía discriminación alguna entre los alumnos estatales y los no estatales, «todos iguales ante la Ley».

Sin embargo, han pasado ya dos cursos desde que la Ley fue aprobada y sigue aún en pie la discriminación entre los alumnos estatales y los no estatales. ¿Por qué? Es evidente que el artículo 2.º de la Ley es una declaración de principios, una fijación de objetivos, que encierra una parte, sin duda fundamental, de la filosofía de la Ley, pero la manera concreta de realizar la gratuidad para todos no aparece hasta el artículo 94, 4, a, que dice así:

«En el más breve plazo, y como máximo al concluir el período previsto para la aplicación de la Ley—diez años—, la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.»

La gratuidad mencionada, por lo tanto, debe ser una realidad efectiva «en el más breve plazo», aunque tenga ese margen de tiempo, como tope, de diez años. En el año 1980, como máximo, todos deben gozar de una educación gratuita. La gratuidad se logra-

rá, además, no por un mandato impositivo de la autoridad, como creen algunos, sino mediante subvenciones del Estado, que cubrirá con los fondos públicos—de todos y para todos—que él administra en nombre de la sociedad, los costes reales de la educación. Los Centros no estatales subvencionados, al igual que los estatales, no cobrarán nada y la gratuidad será un hecho para todos los alumnos.

Lo decimos en futuro, ya que aún... no hay nada. Ni está calculado definitivamente el coste real actual del alumno oficial, ni han sido establecidas las normas generales de los conciertos (que se pueden elaborar, aunque no se conozca el coste real por alumno), ni hay, por consiguientemente conciertos, ni subvenciones, ni gratuidad. Esta es la realidad que la pongo de relieve para que la opinión pública conozca la verdad y presione, no a los colegios estatales, como si se opusieran a la gratuidad, cuando han sido sus grandes defensores, sino a la Administración, a fin de que la gratuidad sea efectiva «en el más breve plazo».

1.1. Razones legales.

¿Hay alguna razón legal que dé apoyo a esta injusta discriminación? Desgraciadamente, sí. Es la disposición adicional segunda, 3, de la Ley y el Decreto del 22 de agosto de 1970 («B. O. E.» 5 de septiembre).

La disposición adicional implanta la discriminación al decir, a pesar de todos los artículos de la Ley relativos a la gratuidad (94,4; 96; 13,3), que «el Gobierno atenderá preferentemente a la Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado para cubrir los puestos escolares gratuitos en los Centros estatales». Esta disposición, contraria a todo el espíritu no discriminador de la Ley y aun a las Leyes Fundamentales, fue aprobada, respondiendo a una enmienda «in voce», en la Comisión de Presupuestos, que se reunió un solo día.

El Decreto de 22 de agosto de 1970 sigue el espíritu discriminador de la disposición adicional y establece que la educación en los Centros estatales será gratuita desde el momento en que se vaya implantando el nuevo sistema escolar: la Educación Preescolar, la Educación General Básica, la Formación Profesional de primer grado (art. 4. a). Los Centros no estatales no gratuitos, por el contrario, serán gratuitos cuando se den a conocer las normas generales de los conciertos y a medida que, de acuerdo con los planes regionales o comarcales, se extienda la gratuidad a todo el territorio nacional (art. 4, c). Es una manera de dejarlo, por ahora, todo en el aire y sin aplicabilidad inmediata.

1.2. La situación de hecho.

La gratuidad se implanta automáticamente en los Centros estatales. El Estado va creando centenares de miles de nuevos puestos escolares gratuitos, pues al ser propios, están subvencionados. Nos alegramos de esta expansión de los puestos escolares, pero pedimos que el Estado tenga en cuenta su misión subsidiaria a la hora de ejecutar, que respete los Centros no estatales ya existentes, que cuente con las iniciativas de la sociedad y que implante la igualdad económica para todos los españoles, «todos iguales ante la Ley». De lo contrario, nadie podrá sobrevivir a esta competencia desleal. Los Centros no estatales no son gratuitos; más aún, todavía elevan sus pensiones y la opinión pública se enfrenta, cada vez más, pero injustamente.

Ante esta realidad insostenible, debida a la injusta discriminación mantenida respecto a los alumnos de los Centros no estatales, a sus padres y a los Centros mismos, se han levantado voces autorizadas de las Conferencias Episcopales, del Sindicato Nacional de Enseñanza, de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza y de los Padres de Familia.

1.3. La Orden de 1 de enero de 1972.

En esta fecha («B. O. E.» 10 de febrero), se firmó una Orden que da un paso efectivo, aunque tímido, hacia la gratuidad de la educación en los Centros no estatales.

A partir del curso 1972-73, el Estado subvencionará los cinco primeros cursos de Educación General Básica de los Centros situados en zonas rurales y de suburbios, entregando a los Centros no estatales que lo soliciten libremente **el coste del personal necesario** calculado sobre la cantidad que destina el Estado a su personal contratado en este nivel y **una cantidad alzada en concepto de gastos de sostenimiento** (excluida la cuota de amortización), obtenida de lo que el Estado destina a estas atenciones. El Centro se compromete a impartir gratuitamente la primera etapa de Educación General Básica.

Es un primer paso, que permitirá que el día que se implanten los conciertos no partamos de cero. No se sabe en qué cifras concretas se traducirán esos conceptos abstractos, pero muchos Centros rurales y de suburbios, en un acto de generosidad, movidos por su deseo de servicio, han solicitado las subvenciones de la citada Orden.

La postura de la Federación de Religiosos de Enseñanza fue pedir que, puesto que quedan ocho años para implantar la gratuidad

y son ocho los cursos de la Educación General Básica, se comenzara en el curso 1972-73 haciendo gratuito el primer curso en toda la nación; gratuidad que se iría ampliando año a año hasta llegar a 1980. Hubiera tenido la ventaja de la claridad y de que sabríamos todos, los padres de familia, los Centros y la opinión pública a qué atenernos. El Ministerio de Educación y Ciencia ha preferido comenzar por los Centros que atienden a los económicamente débiles. Nos parece muy bien, aunque nada sabemos del futuro.

En lo que no estamos de acuerdo es en que no se haya comenzado a realizar la gratuidad mediante la fórmula de los conciertos, ya que la Orden ni paga por alumno una cantidad igual al coste del alumno oficial, ni entrega la cuota de amortización y de intereses por las inversiones requeridas. Se ha dicho que hasta 1974-75 no estará en funcionamiento la Educación General Básica en su totalidad y que no se puede calcular el coste. Con todo respeto, objetamos que, en primer lugar, no es necesario que una actividad, la que sea, esté en funcionamiento para calcular sus costes, y, en segundo lugar, el coste de la primera etapa es perfectamente calculable, pues está ya funcionando. En cuanto a las normas de los conciertos, creo que, fundamentalmente, están en la Ley y que no hubiera sido tan difícil elaborarlas ya. Los Centros, además, necesitan luz y saber a qué se lanzan, y no se les puede exigir que vivan en un continuo acto de fe, menos cuando tantos hechos no les alientan a ello.

2. ¿POR QUE SUBEN LOS HONORARIOS DE LOS CENTROS NO ESTATALES?

La opinión pública, desconociendo la Ley, se admira de que los Centros no estatales no sean ya gratuitos, y se indigna cuando palpa que aún suben sus pensiones. ¿Por qué sucede esto? Creemos que la respuesta es clara: porque aún no hay subvenciones, porque la educación es costosa y porque lo será cada día más.

2.1. ¿Cuál es el coste de la enseñanza?

Con un carácter orientador, ya que se elaboran con más precisión los costes reales de la enseñanza en los diversos niveles y grados, ofrecemos a continuación los módulos de **los costes**, así de **sostenimiento** por alumno al año, como de inversión por puesto escolar, calculados por la Comisión de Enseñanza y Formación Profesional del III Plan de Desarrollo (1).

(1) Comisión de Enseñanza y Formación Profesional: «La educación en España. III Plan de Desarrollo», págs. 13 y 18. Madrid, 1971.

Módulo del coste ordinario anual por alumno
(en pesetas corrientes)

Años académicos	E. G. B. 1.º etapa	E. G. B. 2.º etapa	Form. Prof. 1.º	B. U. P.
1972-73	7.039	11.670	12.125	15.913
1973-74	7.391	12.253	12.731	16.708
1974-75	7.761	12.866	13.368	17.544
1975-76	8.149	13.509	14.036	18.421

Módulos del coste de inversión por puesto escolar
(en pesetas corrientes)

Años académicos	Educ. Gen. Básica	Form. Prof. 1.º y 2.º	B. U. P.
1972-73	35.716	64.827	48.437
1973-74	37.505	68.068	51.195
1974-75	39.414	71.472	53.757
1975-76	41.347	75.045	56.445

Los costes de **sostenimiento**, los **costes medios**, de un alumno universitario alcanzan, según declaraciones de los Excmos. señores Rectores de las Universidades de Madrid, la suma de 35.000 pesetas anuales.

La enseñanza es costosa y, como vemos por los módulos transcritos, lo será cada vez más. Los Centros no estatales, sin ayuda ni subvenciones para cubrir los costes de sostenimiento, han de cobrar no para cubrir sus costes reales—¿cuántos Centros cierran su ejercicio con déficit!—, sino para poder funcionar. Los Centros estatales cobran sólo las tasas de matrícula, un coste político, sin relación con el coste real, porque el 100 por 100 ó el 90 por 100 de sus costes está cubierto con las aportaciones del presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia. ¿No debe ser el presupuesto para todos? ¿No somos todos iguales ante la Ley?

2.2. ¿Por qué suben las pensiones?

Porque los costes, por una serie de causas a las que los Centros son ajenos, se encarecen cada vez más. ¿Qué causas son éstas? En primer lugar, la elevación del nivel general de precios, del coste de la vida, que afecta a los colegios como a todos los demás. El año 1971, la elevación alcanzó un 10 por 100. Y, en segundo lugar, por una serie de causas específicas de la enseñanza y educación, como son la nueva Ordenanza laboral del 30 de septiembre de 1970; la elevación de las cuotas de la Seguridad Social en medio del

curso, en abril de 1971; los nuevos Convenios Colectivos; la transformación material de los Centros, exigida por recientes Ordenes (19 de junio de 1971 y 30 de diciembre de 1971); la implantación progresiva de nuevos métodos pedagógicos más caros; la multiplicación de las materias optativas, etc.

Para no hablar en abstracto, veamos lo que supuso en la elevación de los costes de personal, los de más peso en el coste total, la Ordenanza laboral de septiembre de 1970, ya comenzado el curso (2):

a) **Honorarios anuales de un maestro de Primaria:** Octubre de 1969, 72.000 ptas.; octubre de 1971, 96.000 ptas. Aumento, 33 por 100.

Antigüedad. Cálculo de un trienio: Octubre de 1969, 800 ptas.; octubre de 1971, 3.840 ptas. Aumento, 380 por 100.

Base de cotización de la Seguridad Social: Octubre de 1969, 3.660 ptas. mensuales (tarifa 5.^a); octubre de 1971, 6.6420 ptas. mensuales (tarifa 2.^a). Aumento, 75 por 100.

b) **Honorarios anuales de un licenciado (seis horas diarias) (3):** Octubre de 1969, 132.300 ptas.; octubre de 1971, 193.500 pesetas. Aumento, 46,2 por 100.

Antigüedad: Octubre de 1969, 300 ptas.; octubre de 1971, 420 pesetas. Aumento, 45 por 100.

Base de cotización de la Seguridad Social: Octubre de 1969, 6.330 ptas. mensuales; octubre de 1971, 7.500 ptas. Aumento, 18 por 100.

Con estos incrementos de los costes, comprenderemos que los Centros no estatales no tienen más remedio que elevar sus precios, con mucho sentimiento, mientras no sean subvencionados, como es de justicia. También palparemos que la elevación del 14 por 100, que se autorizó en cumplimiento de la Orden de 9 de agosto de 1971, era totalmente insuficiente, y que dicho 14 por 100 sólo cubría el incremento del coste de la vida.

2.3. El futuro.

Se prepara una nueva Ordenanza laboral o una revisión parcial de la última; acaba de ser aprobada una nueva Ley de Seguridad

(2) Estudio tomado de la revista «Didascalia», núm. 14, julio-agosto 1971. Madrid.

(3) Para simplificar estudiamos la remuneración de un licenciado en un colegio de primera categoría, es decir, de más de 250 alumnos.

Social; se firman nuevos Convenios Colectivos; el coste de la vida sigue creciendo, como lo palpamos día a día. ¿Qué futuro aguarda a los Centros no estatales? No hace falta ser un experto futurólogo para prever que los Centros no estatales, **dejados a sí solos**, se hundirán pronto, ya que la continua elevación de sus pensiones por el incremento de los costes hará que sean inasequibles a la mayoría de las familias, que enviarán a sus hijos a los Centros estatales gratuitos, no por estatales, sino por subvencionados, con unos fondos que proceden de todos y deben beneficiar a todos. Más aún, antes de que la carestía de la enseñanza y la competencia desleal acabaran con los Centros no estatales, muchos Centros, en concreto los de la Iglesia, cerrarían sus puertas para evitar el escándalo de ser, a la fuerza, cada vez más caros y más clasistas.

Este futuro cierto y tan negro está condicionado por aquella cláusula «dejados a sí solos». Es decir, que la única salvación, y la de justicia, está en que los alumnos de los Centros no estatales y sus padres reciban una enseñanza gratuita, al estar subvencionados con los fondos públicos, al igual que los alumnos y las familias que asisten y envían a sus hijos a los Centros del Estado.

Esta solución es aún de justicia legal y lo que urge es que todos, los padres de familia, los alumnos, los profesores, los Centros, la opinión pública, etc., apremien a la Administración, por los medios legales, para que la Ley se cumpla «en el más breve plazo». Con atacar a los Centros, que sufren una situación de discriminación injusta, sólo se logra caminar hacia el monopolio estatal de la educación, contrario a los derechos de la persona humana y a todas nuestras leyes y crear un fabuloso problema de escolarización.

3. NUESTRA POSTURA

La postura, frente al presente problema, de todos los promotores de la enseñanza no estatal se concreta en las conclusiones de la Comisión Permanente de la Unión Nacional de Centros, que fueron presentadas al Excmo. Sr. Ministro, D. José Luis Villar Palasí, en la Comisión Permanente del Sindicato Nacional de Enseñanza, celebrada en Madrid los días 7 y 8 de junio de 1972.

«1.º Que se implante la gratuidad «en el más breve plazo» en los niveles declarados gratuitos por la Ley, y mientras tanto que se haga público con toda urgencia el calendario de la implantación progresiva de la gratuidad. (La opinión pública, y sobre todo los padres de familia y los Centros necesitan conocerlo y no vivir en una continua incertidumbre y duda.)

2.º Que se den a conocer, a ser posible antes del 30 de junio de 1972, las normas generales de los conciertos que deberán res-

petar el carácter no estatal de los Centros, especialmente en lo que se refiere a la selección del profesorado, y garantizar la libertad de los padres para elegir los Centros educadores de sus hijos, salvada siempre la integración del alumnado.

3.^a Que se proceda cuanto antes al cálculo y publicación del coste real por alumno de la enseñanza en los distintos niveles y grados y a la fijación de las cuotas de amortización y de intereses del capital invertido.» (Ello ayudará, además, como normativa, en orden a la regulación de los precios.)

No queremos privilegios, sino igualdad. Sólo pedimos que se cumpla la Ley. El Conde de Romanones escribió: «Establecí diferencia de trato entre el alumno oficial y el no oficial, a fin de fomentar la enseñanza del Estado, que arrastraba vida mísera en inútil competencia con la dada por las Ordenes religiosas, cuyos colegios estaban muy concurridos, mientras se hallaban desiertas las aulas de los institutos» (4). Hoy, la situación ha cambiado totalmente. Los Centros todos, los estatales y los no estatales, unos y otros abarrotados, no son suficientes para atender a las crecientes necesidades escolares. Ya es hora de acabar también, real y efectivamente, con toda diferencia y discriminación no sólo por justicia, sino aun por realismo.

(4) Conde de Romanones: «Notas de una vida», tomo III, cap. IV, págs. 164 y 165.

La empresa, ¿una sociedad de capitales o una comunidad de personas?

Por PEDRO URIARTE

Nos ayudará a responder a esta pregunta la respuesta que previamente demos a esta otra: ¿de quién es la empresa? Cabe responder a ella diciendo que es de alguien o que no es de nadie.

Quien responda que la empresa es de los capitalistas, o de los obreros, o del Estado, o de todos juntos, está concibiendo a la empresa como un objeto de propiedad. De los tres elementos que integran sociológicamente la empresa: hombres, dinamismo laboral, capital, se ha quedado sólo con este último y a él le ha atribuido toda la sustantividad.

Quien responda que la empresa es de nadie, posiblemente lo dirá porque estima que la empresa son unos hombres creadores de una comunidad, que utiliza funcionalmente el dinamismo laboral e instrumentalmente los bienes de producción para el logro del objetivo empresarial. Y entonces, como las personas constituyentes de la empresa no son objeto de propiedad, la empresa no puede ser de nadie.

Estamos enfrentados con una doble opción: la empresa es fundamentalmente:

- una sociedad de capitales, o
- una comunidad de personas.

Predominio jurídico en la empresa capitalista

En la empresa se entrecruzan diversos aspectos: el jurídico, el técnico-económico y el psico-sociológico. En los sistemas de ges-

ción, la atención se ha centrado en los aspectos técnico-económicos y en los psico-sociológicos. Con relación a la naturaleza de la empresa se han destacado más los aspectos jurídicos.

A los juristas no les ha resultado fácil su tarea. No acaban de armonizar todos los componentes de la empresa: patrimonio, dinamismo del empresario, actividad de los asalariados, clientela, organización (1). En esta confusión, sus opiniones acabarán siendo sesgadas por las directrices de un Derecho Mercantil que tiende a contemplar a la empresa como algo que se vende, se hereda, se da en usufructo, en prenda, en arrendamiento (2).

Jurídicamente, la empresa, en sus componentes aislados y en su conjunto, es un objeto de tráfico y consecuentemente un objeto de propiedad. El titular de esa propiedad es el empresario, ordinariamente colectivo. Por ello, las empresas tomarán forma de sociedades.

Aunque dentro del sistema capitalista no falten algunas empresas personalistas, la empresa-tipo será la Sociedad Anónima, esto es, una sociedad de acciones, una sociedad de capitales, que permite sin más el que sea considerada como objeto de tráfico y objeto de propiedad.

Los titulares de la propiedad de la empresa S. A. serán los accionistas. Ellos tendrán en exclusiva el poder de gestionar la empresa y de reservarse exclusivamente los resultados que se obtengan (3).

Desde esta posición de poder y de fuerza, los accionistas contratarán a los trabajadores. Mientras ellos se integran a la empresa mediante un contrato de sociedad, los trabajadores estarán ligados mediante un contrato de trabajo tan poco vinculante que les deja fuera de la empresa y al margen de cualquier participación en la gestión o en los resultados. De esta manera, bajo la envoltura jurídica del contrato de trabajo se oculta un doble antagonismo: económico, en el momento de fijar el precio para el dinamismo laboral, y sociológico, entre los que tienen todo el poder en la empresa y los que no tienen opción sino de someterse (4).

(1) J. Garrigues: **Curso de Derecho Mercantil**, 1968, t. I, págs. 142-171.

(2) *ibidem*, págs. 171-182.

Esto no impide que, paradójicamente, la empresa sea contemplada como persona jurídica (cf. art. 2 de la **Ley de Sociedades Anónimas**), aunque es cierto que dicha personalidad jurídica ha sido construida en medio de empeñadísimas controversias (cf. J. Garrigues, obra citada, pág. 280).

(3) Artículos 48-70 y 102-110 de la **Ley de S. A.**

(4) J. Garrigues, en **Hacia un nuevo Derecho Mercantil**, Editorial Tecnos, 1971, dirá: «En lugar de crear un Derecho único para la empresa, hemos creado dos Derechos distintos: el Derecho del capital, que es el propio de la S. A., y el Derecho del trabajo, que se manifiesta en el contrato laboral. Ambos Derechos marchan por caminos absolutamente distintos; por caminos además antagónicos, y ninguno de ellos responde a la idea de la empresa como comunidad de trabajo» (págs. 279-280).

Predominio dialéctico de la empresa colectivista

Los fondos ocultos del contrato de trabajo, desde la perspectiva marxista, pueden ser explicados de la siguiente manera: el capitalista, apoyado en la propiedad privada de los bienes de producción, compra el acto laboral del obrero, escindiendo con esta compra su personalidad, puesto que el dinamismo laboral se identifica con el mismo trabajador; segundo, explota al trabajador, porque, al pagarle un salario de menor valor que el rendimiento, se queda con una plusvalía, prolongando así la despersonalización inicial con la desposesión; tercero, el capitalista, con la plusvalía va acumulando capital, esto es, el instrumento de explotación y de despersonalización de unos hombres sometidos a unas máquinas, cuando en realidad son ellos los verdaderos sujetos activos. En caso de que los trabajadores acepten esta situación como natural, a la despersonalización y a la explotación que sufren añadirán la alienación.

La raíz de todo este proceso dialéctico está en la propiedad privada. Ella estará también en el origen de las dos clases sociales, capitalistas y proletarios, y de la lucha de clases. Cuando la contradicción existente entre el carácter social de la producción —de las fuerzas productivas— y la apropiación privada—las relaciones de producción—alcance un punto máximo, la lucha de clases estallará en revolución y tras ella vendrá la dictadura del proletariado. El acto fundamental de esta dictadura será la supresión de la propiedad privada de los bienes de producción y la implantación de la propiedad socializada. Quitada la raíz del antagonismo entre los hombres, será ya posible su reconciliación (5).

La U. R. S. S. protagonizó la revolución y la dictadura del proletariado. Suprimió la propiedad privada, pero no la socializó, sino que la estatalizó. En la Constitución rusa de 1936, la empresa industrial está considerada como un conjunto de medios de producción, propiedad del Estado, y como sujeto de una actividad económica dirigida por unos administradores, que actúan en nombre del Estado. Este cambio de propietario, de privado a colectivo, no ha impedido que la alienación continúe en Rusia y en los países colectivistas (6).

(5) J.-Y. Calvez: *La pensée de Karl Marx*, Editions du Seuil, 1956, páginas 294-315, 450-475, 522-524.

(6) El marxista polaco A. Schaff: *Le Marxisme et l'individu*, Armand Colin, 1968, dirá: «La experiencia que conocemos de la revolución socialista demuestra que no hay desaparición automática de las diversas formas de alienación, comprendida la económica, después de la abolición del régimen de propiedad privada» (pág. 209).

¿Coincidencia alienante?

Las empresas-tipo de los dos sistemas económicos tienen una coincidencia radical: la empresa está identificada y reducida a los bienes de producción, al capital; tiene unos propietarios, en un caso privados y en otro público; está mandada por los propietarios, capitalistas o Estado; los trabajadores están marginados, puesto que en ninguno de ellos tienen una auténtica participación en los resultados y menos en la gestión.

Hay en los dos tipos de empresa una coincidencia alienante, originada por una percepción falsa y mutilada de la realidad empresarial. En los dos sistemas se ha escamoteado a los hombres y se ha dado importancia a unos bienes materiales y a unos vínculos jurídicos de propiedad.

Cualquiera que sea la definición que se adopte para la empresa, ésta consistirá siempre en un conjunto de elementos diversos: hombres, dinamismo laboral y medios materiales e inmateriales de producción. Combinados unos con otros, formarán todos ellos una unidad económica. No puede, por tanto, confundirse a la empresa con sólo los medios materiales de producción o con sola la comunidad de trabajo. La empresa es una realidad viva, integrada por personas unidas y equipadas con unos medios de producción, y una realidad así, por su propia naturaleza, no es susceptible de apropiación (7).

Jerarquizando, los elementos de la empresa tendrían categoría

- instrumental: los medios de producción, el capital;
- funcional: el dinamismo laboral, el trabajo;
- sustantiva: los hombres que aportan capital y/o trabajo, constitutivos de una comunidad empresarial. Todos estos hombres, mediante sus aportaciones económicas y laborales, se integran en la comunidad, y, al ser socios, serán los participantes en el mando y en los resultados.

Miembros de la comunidad

Es claro que son miembros de la comunidad empresarial los trabajadores, los aportadores del dinamismo laboral. De hecho, éste se identifica con ellos mismos.

(7) Rovirosa: *¿De quién es la empresa?*, Editorial ZYX, págs. 31-35; J. Leblond: *Structure rationnelle de l'entreprise*, Les éditions d'organisation, 1958, págs. 13-18; A. Dubois: *Confidences d'un patron sur la réforme de l'entreprise*, Economie et Humanisme, 1960, págs. 35-38.

En teoría será discutible si también los capitalistas, los aportadores de capital, quedan fuera o no de la comunidad empresarial. La autogestión yugoslava y las cooperativas, de hecho, los han excluido (8).

Pero, sin embargo, llegado el momento en que los prejuicios ideológicos se enfrentan con la realidad, los yugoslavos admitirán un Comité de Negocios, que, compuesto por inversores privados y por trabajadores, deciden las directrices y la política a las que ha de subordinarse la autogestión (9); y el movimiento cooperativo se abrirá a los ahorradores—a los capitalistas inversores—, proponiéndoles la participación en la gestión y en los resultados de las cooperativas (10).

Yendo más a fondo en el análisis de los prejuicios ideológicos, posiblemente se descubrirá, combinada con elementos afectivos, una distorsión cognoscitiva. Las cuestiones empresariales se plantean en términos de capital y de trabajo, con los que se escamotean los hombres-aportadores bajo sus aportaciones; en términos de capitalistas y trabajadores, con los que se destacan la oposición de intereses radicada en la distinta posición que tienen en la empresa. Ahora bien, ¿por qué no destacar a los hombres, realidades básicas de toda comunidad humana, diferenciándoles—aunque sin negarlo—de su **status** un tanto opuesto y subordinándoles claramente sus respectivas aportaciones?

Son los hombres los que constituyen la comunidad empresarial. A ella se integran mediante aportaciones de diferente naturaleza, que les sitúan en unos determinados **status** un tanto encontrados y con intereses en cierto grado opuestos. Habrá que encontrar las fórmulas de equidad que respeten los diversos intereses; pero son los hombres los que, por lo que tienen de común, lo humano, constituyen la comunidad.

Miembros serán, por tanto, de la comunidad empresarial los hombres, aportadores de trabajo y/o de capital.

Deslindando el campo con los reformistas

Si a la autogestión yugoslava y a las cooperativas se les podría considerar como posiciones más humanas del extremo en que se

(8) J. M. Riaza y otros: **Cooperativas de producción**, Ediciones Deusto, 1968, págs. 104-105.

(9) A. Meister: **Les reculs de l'autogestion yougoslave**, en *Esprit*, 395, 1970, págs. 367-385.

M. J. Broekmeyer (editor): **Yugoslav Workers' Selfmanagement**, D. Reidel, página 79.

(10) Caja Laboral Popular (editor): **Una experiencia cooperativa**, 1967, página 237.

encuentran las empresas colectivistas, del otro extremo, del de la empresa capitalista, surgen voces que reclaman una reforma.

Los reformistas, sin querer convertir la empresa capitalista en una empresa colectivista, pero sin contentarse con simples rectificaciones de la sociedad anónima, pretenden hacerla evolucionar y transformar la empresa desde su interior, porque aceptan en principio el sistema capitalista en el que está integrada la empresa (11).

Entre los reformistas hay dos corrientes: la de aquellos que tienden a crear un equilibrio de poderes de la empresa y la de aquellos que pretenden institucionalizar la empresa.

El equilibrio de poderes algunos lo ponen entre los capitalistas, la dirección y los trabajadores (12); otros lo establecen entre los trabajadores, los accionistas y el Estado (13). Con este equilibrio de poderes la empresa quedaría reformada.

Ahora bien, ¿cuál es el origen del poder, y de un poder que puede reclamar en un determinado momento sumisión y obediencia?

Algunos quieren poner el origen del poder en la competencia empresarial (14). Pero, aparte de que en esta respuesta apreciamos una confusión entre el nivel de gestión y el nivel de la estructura de la empresa (15), la competencia por sí sola no parece ser el origen de una autoridad que impone la obediencia, aun cuando sea uno de los rasgos por los que un hombre pueda ser candidato para un puesto directivo.

Bloch-Lainé, distinguiendo los dos niveles, el de la gestión y el de la estructura de la empresa, defiende una única autoridad-directiva nacida de una triple fuente: capitalistas, trabajadores y Estado, controlada por las tres (16). Consigue con ello equilibrar el poder, pero le quedará por explicar qué es la empresa, ese ente tripartito cuyas partes están superficialmente unidas por unos intereses comunes.

Otros reformistas tratarán de responder a la pregunta sobre qué es la empresa y propondrán cambios estructurales.

(11) Ph. de Woot: **Doctrina de la empresa**, Ediciones Rialp, 1970, pág. 69.

(12) J. M. Elorduy: «Evolucionando hacia una estructura de poder más justa», **Información Comercial Española**, 427, 1969, págs. 41-48.

(13) F. Blonch-Lainé: **Pour une réforme de l'entreprise**, Seuil, págs. 70-73.

(14) J. M. Elorduy, en el artículo citado; P. F. Drucker: **Que sera demain...?**, Les éditions d'organisation, 1959, pág. 86; Ph. de Woot, obra citada, págs. 235-242, 186.

(15) L. Salleron: **Autorité et Commandement dans l'entreprise**, Editions de l'entreprise moderna, 1960, págs. 17-33.

(16) F. Bloch-Lainé, obra citada, págs. 38-42, 70-73.

E. de Barsy y R. Henrion proponen un tipo de empresa de características invertidas a la sociedad anónima: los trabajadores estarían ligados a la empresa con una especie de contrato de sociedad y los accionistas, mediante un contrato de capital (17). De hecho, De Barsy propone para la empresa esta definición: «Es una composición, más o menos estable, dinámica y jerarquizada, de hombres y de bienes, orientada hacia el ejercicio de una función económica». En ella no destacan sustantivamente los hombres. Más aún, Henrion y De Barsy fundamentan la libertad de emprender no en el dinamismo de los hombres libres, sino en el derecho de propiedad.

En la categoría de institucionalistas habrá que incluir a A. Garrigues y a G. Senén de la Fuente, cuando proponen la formación de una empresa-sociedad en la que se integrarían, sin perder su autonomía y respectiva personalidad jurídica, las entidades de capitalistas, de trabajadores y de directivos (18).

Una sociedad superior encubriría y coordinaría la sociedad anónima, organismo colector de capitales, y el establecimiento, organismo técnico-económico constitutivo de la comunidad de trabajo. Capitalistas y trabajadores formarían, en función de sus intereses contrapuestos, unos subgrupos estancos, coordinados externamente, con riesgo de continuar siendo antagónicos en la práctica.

Resumiendo: los reformistas, que buscan el equilibrio de poderes, tratan de reducir el conflicto estructural creado por el dominio exclusivo de los capitalistas más con unas fórmulas pragmáticas que con unas fórmulas derivadas de la misma naturaleza de la empresa; los que buscan una reforma institucional no acaban de dar primacía explícita a los hombres que constituyen una comunidad empresarial, que utiliza funcionalmente el dinamismo laboral e instrumentalmente los bienes de producción.

Continúan escamoteando a los hombres. Hablan de equilibrio de poderes, de comunidad de intereses, de conjuntos jerarquizados, de superestructuras empresariales, pero continúan hablando, sin embargo, de grupos divididos: capitalistas, trabajadores, directivos, representantes de la sociedad, como si entre ellos no pudieran formar una única comunidad de hombres. Tratan de convertir una empresa antagónica en una empresa contractual, tratan de suavizar los conflictos entre rivales, pero parecen no pensar en una empresa comunitaria.

Son sencillamente reformistas. No son innovadores.

(17) Citados por Ph. de Woot: «Reforma de la empresa: Francia, Bélgica, Holanda», *Información Comercial Española*, 427, 1969, págs. 19-84.

(18) «Planteamiento jurídico de la reforma de la empresa», *Boletín de Estudios Económicos*, 83, 1971, págs. 475-487. Cf. también J. Garrigues: *Hacia un nuevo...*, págs. 297-331.

Concepción innovadora

Una postura innovadora parece reclamar, pero no por razones valorativas, sino por simples razones de realismo sociológico, el que se dé un giro a la visión que se tiene de la empresa.

No basta con alejarse un poco de la visión cosista de la empresa capitalista, ni de la visión cósmico-dialéctica de la empresa colectivista. Es preciso dar la primacía al que la tiene: al hombre, y situar en su sitio al **status** social con todas sus diferencias y a las aportaciones, sean éstas funcionales, como la del dinamismo laboral, o instrumentales, como la del capital.

En la empresa se encuentran los hombres y sus aportaciones laborales y/o económicas. La empresa es sociológicamente una comunidad empresarial: en ella destacan los hombres que, mediante sus aportaciones laborales y/o económicas, han formado una comunidad dinámica que utiliza esas aportaciones funcional e instrumentalmente para el logro de un objetivo humano, técnico y económico.

Para esta empresa así será preciso elaborar un Derecho, liberado de las elucubraciones mutiladoras del Derecho Mercantil.

Naturalmente, quien conciba así la empresa no podrá menos de caer en la cuenta

- en el momento de la implantación: la realidad histórica actual, con sus luchas, sus prejuicios, sus leyes, sus sistemas económicos, etc...
- en el proceso de mantenimiento: los egocentrismos de los hombres, la oposición de intereses, la complejidad de la problemática grupal, etc.

Esto es: no ha de soñar, pero sí ha de saber distinguir lo que es la estrategia y lo que es la meta, de tal manera que la misma estrategia no se convierta en freno y obstáculo para el logro de una auténtica comunidad humana, que requerirá, junto a la aceptación de situaciones conflictivas y de intereses encontrados, unas normas que regulen equitativamente la participación de todos los miembros en la autoridad y en los resultados.

El papel del laico según la doctrina social católica y la sociología

Por JOSE M. GONZALEZ PARAMO *

«La creación es un plan de Dios para rodearse de seres dignos de su amor» (Henri Bergson).

1.—INTRODUCCION

El hombre, creyente o no, siente la necesidad de ser en acto todo lo que puede ser. El anhelo profundo de la felicidad expresa, en abstracción, esa exigencia. La Doctrina Social Católica recoge todas las posibilidades que el hombre tiene de responder a ella en el principio de la prioridad ontológica de la persona. En el edificio doctrinal el principio es clave en cuanto sobre él se basan los derechos del hombre y el conjunto de principios que pueden hacerlos posibles (bien común, solidaridad, subsidiaridad, etc.). Desde el centro de la persona misma, de cada persona—no desde el reconocimiento externo de los demás—el principio puede formularse así: «el hombre es responsable de alcanzar su propia plenitud», de efectuar su autodespliegue, de realizar sus potencialidades en su ciclo vital. Si cree, puede decir «ser perfecto» con trascendencia religante. Según nuestra filosofía, el ciclo vital de cualquier hombre—católico o no, creyente o increyente—tiene un sentido. El encontrarse a sí mismo, el conocerse y hacerse no es un acontecimiento propio de seres selectos, algo fortuito o esporádico; debe ser el resultado de una tarea de la que se es responsable por el hecho de ser hombre, cualquiera que sea nuestro contexto de oportunidades, en la medida en que eso sea posible. Los derechos del hombre para la filosofía social cristiana se fundamentan en eso. El conjunto de condiciones (bien común), la prioridad de las responsabilidades en el orden (subsidiaridad), la aportación a la mejora de las condiciones (colaboración), inician una astronomía de principios y derechos dirigidos a hacer posible el desarrollo

* Profesor de Sociología en la Universidad de Madrid; de Estructura Social de España, en la Escuela de Sociología; de Política Social, en el Instituto Social León XIII, y de Socioeconomía, en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, de la American Political Science, de la Verein für Sozialpolitik y de la Societé de Economie et Science Sociale. Jefe del Servicio de Estudios Sociales de la Confederación Española de Cajas de Ahorro.

de todo el hombre y de todos los hombres. Los derechos son contrapartida de deberes incardinados en ese deber central de ser aquello que libremente se tiene que ser. Se es libre «para ser» sin malograrse. Se respeta la vida «para ser» sin truncamiento; se tiene derecho a asociarse cuando «para ser» se necesita unión. No se puede abocar a instancias superiores aquello cuyo ejercicio desarrolla a los propios interesados, porque si se aboca, el hombre no podría ser plenamente.

El enfoque del papel del laico que trato de exponer surge de una filosofía aplicable al creyente y al no creyente. No obstante, el rol del laico se acrece para el creyente, porque la verdad revelada—no poseída por el increyente—, en el grado en que el creyente la posea y hasta el grado en que la posea, agranda las posibilidades de ser con perspectivas sobrenaturales y escatológicas. La manera de lograrse y «ser» del laico católico le sitúa en la responsabilidad de «ser él» y de hacerse «en» y «con» los demás con responsabilidades específicas, amén de las generales que incumben a los increyentes.

2.—¿QUE ES EL SEGLAR?

Seglar deriva de *seculum*, siglo, como implicación en lo temporal, distinguido de lo intemporal o eterno. Laico deriva de *laicos*, pueblo, por distinguirlo de jerarquía, de los que mandan en el pueblo. En una primera significación etimológica, es sinónimo a pueblo, yuxtapuesto a jerarquía, temporal intrincado en lo eterno, lo profano ante lo sagrado. Distinguimos para aclarar, pero en la vida real esos órdenes son inseparables.

Seglar, laico, son adjetivos que señalan a aquellos que no son jerarquía y se sitúan existencialmente en el plano de lo temporal y profano, los cuales, sin embargo, por esa comunicación profética e institucionalizada de Dios al mundo que se llama Iglesia, forman parte de ella, en un decisivo papel que los relaciona inseparablemente con los planos jerárquico, sagrado y eterno. Desde su posición temporal, profana y sin «protestas sacra», participan, por su creencia católica, en las misiones generales de la Iglesia, y su vida trasciende de un modo nuevo por la creencia operativa de una fe con obras.

3.—¿CUAL ES EL PAPEL DEL SEGLAR EN LA IGLESIA EN GENERAL?

En la misión de la Iglesia todos son o deben de ser activos. (Históricamente esta verdad estuvo oscurecida en determinados momentos.) Tal actividad se realiza desde un terreno secular, pero participa teológicamente en la misión profética, sacerdotal y real, es decir, en la misión asignada por Cristo a la Iglesia toda. La dignidad categorial—distinguible de la persona—con que el laico desempeña su rol está destinada a servir con eficacia a la Iglesia. «La comunidad de los cristianos recibe el don, y todos los miembros de la comunidad dan a Cristo a los demás para reconducir el mundo a Cristo» (1).

3.1.—Acción del cristiano

El cristiano debe ser oportunidad y comunicación de fe, esperanza y amor, para que a través de él Cristo se comunique al mundo.

(1) Guerra Campos: «Conferencia a las Hermandades de Trabajo», 20 de febrero de 1969.

La reconducción del hombre Dios trino se realiza a través de las tres misiones enunciadas.

a) Misión sacerdotal. El seglar participa en ella uniendo su oblación, su ofrecimiento de dolores y pecados, sus dolores y rechazos, su humildad, la creación toda, en adoración sacerdotal del laico a Dios.

b) Misión profética. El seglar participa con sus palabras y sus obras, habla en nombre de Dios. El profeta no es el adivino, el zahorí ni el prospector; es cualquiera, laico o no, que hable del presente, del pasado o del futuro; habla y obra en nombre de Dios, que se manifiesta en su persona a pesar de su pecado cuando se enfrenta con él.

c) Misión real. El seglar participa en la función real de Cristo y de sus sacerdotes, entendida como realización sobre la realidad, como dominio de lo inferior, como poder sobre el mundo para ponerlo al servicio del amor, por encima del pecado, del dolor y de la muerte. Se trata de la paradójica realeza de quien dijo que servir es reinar.

Es necesario mejorar continuamente la competencia para la acción y el conocimiento de las leyes y de la situación en que se realizan y de las normas del orden moral objetivo respecto a ellas (**Pacem in Terris** 150: AAS 55 (1963), 297).

A pesar de todas esas dificultades, la acción obliga, desde la parábola de los talentos, hasta Paulo VI, y no sólo la acción individual o familiar y profesional, sino la acción en pro de un nuevo orden justo de convivencia y de una restauración total. Lo cual exige clarividencia, impulso, genio inventivo, caridad, etcétera, y todo ello orientado a Dios (2). Dentro de la acción general hay dos campos especiales de actuación que merece la pena esbozar.

3.2.—Acción Católica

La Acción Católica es una forma específica de acción asociada del seglar para cooperar en la misión apostólica de la Iglesia, según la propia condición y con propia responsabilidad, pero bajo la dirección de la jerarquía.

Tal Acción se despliega entre los propios asociados (autoformación), en sus comunidades y ambientes), en cualquier parcela del orden temporal (obreros, empresarios, universitarios).

Su misión evangelizadora se realiza mediante el testimonio de la conducta en el contexto de cada uno, tratando de adaptar sus viejas consignas a los nuevos tiempos (piedad, estudio, acción).

Sus misiones pueden esquematizarse así:

a) Misión evangelizadora (difusión de principios, oración, promoción de la vida sacramental).

b) Misión de instauración cristiana del orden temporal (difusión de la doctrina social católica, iluminación de la acción de los seglares en la sociedad civil).

Sus campos de actuación son:

a') Ambitos y circunstancias (parroquias, feligresías, diócesis...).

(2) Gutiérrez García, José Luis: **Conceptos fundamentales de doctrina de la Iglesia**, tomo I, págs. 7-16.

b') El mundo (familia, profesión, estado, vecindad, ocio, asociaciones, país, mundo).

c') Ambientes y segmentaciones especializadas (preparación de los militantes para actuar en ellos).

Sus militantes actúan bajo la superior dirección jerárquica, pero mantienen su iniciativa. Por no haber resuelto hasta dónde puede llegar el control y la iniciativa y a pesar del aprecio inmovible de la Iglesia a la Acción Católica, hoy vive un momento de crisis.

Su ideal de constituir una escuela de formación del perfecto ciudadano cristiano (**Firmissimam constantiam** 37-40: AAS 29 (1937), 1971198), la exclusión de la actividad política y sindical directa (por la **Quadragesimo anno** 96: AAS 23 (1931), 208.209), y otros documentos históricos vinculados a otras circunstancias, han hecho promulgar unas normas al Concilio Vaticano (para que la acción del seglar pueda ser calificada de acción católica) que todavía no han resuelto acertadamente la crisis de modo visible. Tales notas se reflejan en **Apostolicam Actuositatem** (20: AAS 58 (1966), 856) y coinciden esencialmente con lo expuesto, si añadimos que la Acción Católica constituye una unión orgánica que extiende la labor de la Iglesia sin que ella se comprometa en los campos correspondientes a la específica actividad del seglar (3).

3.3.—Acción social cristiana

Tal acción referida al campo socio-económico es más limitada que la acción temporal cristiana, pues, en opinión de Gutiérrez García, deja fuera el campo

(3) La Acción Católica, como instrumento especial de la Jerarquía que respeta la específica autonomía de los laicos, actúa con una corresponsabilidad a la que no se ha conseguido aún adaptación. Eso puede deducirse de los hechos y de ciertas aclaraciones (ver en «YA» de 25 de mayo de 1971 la exposición de Mons. Morcillo). Sus tareas concretas se enumeraron y fundamentaron por el Cardenal Quiroga Palacios (ver «YA», 26 de mayo 1971). En junio, día 26 (ver «YA» del 27 de ese mes), Paulo VI preconiza un cambio de métodos e incita a la originalidad en la solución de los problemas presentes y futuros. Se trata para el Pontífice de: 1.º, un apostolado de laicos no dotado de las funciones del sacerdote ministerial; 2.º, libre y voluntario; 3.º, obediente; 4.º, organizado; 5.º, coordinado con el apostolado de la Jerarquía. Recientemente (17-V-72), el Cardenal Enrique y Tarancón, en su pastoral con motivo del Día Nacional de la Acción Católica, ha abordado dos cuestiones prácticas:

«Primera cuestión: ¿En qué consiste y cómo se ha de concretar actualmente la cooperación directa e inmediata con el apostolado de la jerarquía, distintivo de la Acción Católica?...

No interesan seglares clericalizados: perdería su razón de ser la A. C. Como no interesan tampoco clérigos aseglarados...

Los seglares de A. C. adquieren una **responsabilidad especial**, normal en el planteamiento y realización de la acción pastoral propia de los pastores, que puede llamarse corresponsabilidad si se entiende esta palabra rectamente.

Tienen, pues, derecho a intervenir en la planificación de la pastoral y en su realización: son una fuerza del **dispositivo pastoral** normal de la Iglesia con la que hay que contar...

Segunda cuestión: ¿Deben existir ahora conjuntamente la A. C. general y los movimientos especializados? ¿Qué movimientos son ahora más necesarios?...

El problema «acuciante» de la juventud:

- la juventud universitaria, que tiene características propias;
- la pastoral en los ambientes obreros;
- los movimientos matrimoniales» (véase pág. 22, «YA», 17-V-72).

de la política, el de la ciencia y otros semejantes. Tal acción se delimita en la **Graves de communi** y se propugna en todas las encíclicas denominadas sociales, desde la **Rerum Novarum**. Tal acción requiere: 1, unidad de pensamiento; 2, de acción; 3, un despliegue amplio de 3.1 (hombres) y 3.2 (obras) (**Graves de communi** 15: ALL 21).

Sus condiciones de eficacia son:

- 1.º Virtudes cristianas y obediencia al Episcopado (**Graves de communi**).
- 2.º Estudio profundo y difusión intensa de la doctrina social católica (**Divini Redemptoris**).
- 3.º Sentido del bien posible y de la obligatoriedad de realizarlo (**Mater et Magistra**) (4).

Se distingue esta acción de la Acción Católica en que la parte técnica, financiera o económica de estas obras no debe caer dentro de la Acción Católica, siquiera la Acción Católica forme los directivos que promuevan estas obras.

La acción social cristiana tiene que extenderse a todo el ámbito de lo temporal (la cultura, etc.), hasta confundirse con la acción temporal asociada, pero optativa, del cristiano. Dudamos si ésta puede confundirse totalmente con aquélla, pues hay ámbitos y asociaciones no cristianas que, siendo lícitas y meritorias, no admiten plenamente esa denominación, aunque el cristiano pueda desarrollar en ellas su misión temporal. Los ámbitos pro-familiares, la pertenencia a asociaciones técnicas o políticas, pueden plantear problemas de este estilo.

3.4.—Acción temporal del cristiano

La acción temporal del cristiano es la más extensa, porque abarca a todos los cristianos y a todos los ámbitos. La omisión, la indolencia, la abulia, la acedia son pecados graves para el cristiano (**Ecce Ego** 35: AAS 47 (1955), 29).

Su evitación implica un continuo esfuerzo de la pedagogía cristiana para que el hombre establezca, con la coherencia de la fe y la conducta, las bases de su actividad. No salva la ortodoxia sin ortopraxia.

El trabajo, la actividad, tiene para el cristiano no sólo el aspecto crematístico de medio de vida, sino el teológico y hondo de medio de muerte. Morir por algo y en todo cotidianamente y hacer de lo que hacemos el motivo profundo de salvación es el ideal de acción temporal del cristiano.

No obstante, este ideal ha de realizarse dentro de un pluralismo que lo dificulta y con una sobrenaturalización a través de los medios que luego se verán. Podemos establecer como principio orientador que resulta sospechosa toda oración del laico que directa o indirectamente no se traduce en acción por los demás en los ámbitos en que se es responsable, y que es sospechosa toda acción intensiva que aparta de la oración y del encuentro del hombre con Dios, de quien y a quien todo se dirige.

Este dinamismo ha de inspirarse en el espíritu de las bienaventuranzas y de la pobreza (o disponibilidad y desnudez del hombre ante Dios). La **Mater**

(4) Ver textos de la obra citada de J. L. Gutiérrez, pág. 31.

et Magistra y el Concilio (5) insisten en ello. «El sentido exacto de lo sobrenatural fecunda la acción temporal del cristiano, vigoriza y acrece la eficacia propia de las instituciones temporales» (6). Lo cual no nos sitúa ante el fracaso, inevitable a veces, con el talante calvinista que podría ver en él un símbolo de reprobación.

Un riesgo a conjurar con cautela es el de identificarse con el espíritu del mundo. Hay que evitar un espiritualismo ilusorio y un realismo derrotista y materializante (**L'importance** 23: AAS 42 (1950), 256-257). Los criterios magisteriales para acertar son:

- 1.º Obediencia (7).
- 2.º Afán de coincidencias con católicos y no católicos (8).
- 3.º Huida del afán progresista y del afán inmovilizado (**Ecclesiam Suam**, número 56).
- 4.º Mantener la insatisfacción de uno mismo (**Pacem in Terris**, núm. 155).
- 5.º Magnanimidad para acometer cada vez empresas de mayor volumen (**Pacem in Terris**, núm. 156).

3.5.—Papel del laico

El papel del laico, según sus posibilidades, puede y debe extenderse a los cuatro campos distinguidos, pues dentro de su vocación está «buscar el Reino de Dios, tratando y ordenando, según Dios, los asuntos temporales». Su cometido se extiende a todos los ámbitos, a todas las profesiones y situaciones del modo esbozado aquí y más por extenso y exacto dicho en la **Lumen Gentium**.

Conviene no olvidar que a la Iglesia le interesa mantener la unidad en la variedad y que el apostolado laico se unifica en el crecimiento de la Iglesia y de la santificación. Hay «variedad de ministerios y unidad de misión»: la «**consecratio mundi**», y ello conlleva desde lo temporal, la acción a través de la familia y la profesión, hasta el saneamiento de las estructuras y los ambientes del mundo.

Los seculares han de ser para el mundo lo que el alma es para el cuerpo (**Lumen Gentium**, núm. 38). Para ello, conscientes de nuestros defectos, fobias e insuficiencias, debemos aspirar continuamente a la perfección (**Gaudium et Spes**, 43), alcanzando nuestra talla y llegando en el estudio hasta donde podamos (**Gaudium et Spes**, 60, 2). Sin rehuir ninguna actividad, pues la política obliga, como indicaremos al mencionar ese punto en la **Octogesima Adveniens**, como obliga en algún grado la cooperación internacional.

Lo destacable es el deber misional de los seculares. Todos somos **missi**, enviados, para preparar los caminos de la gracia. Y para ello hemos de convertirnos en testigos e instrumentos vivos (**ad Gentes**, 41, 1) en tierras cristianas (41, 2) y no cristianas (41, 3), cooperando con los menos desarrollados (41,4), etc., y en el ecumenismo (**Unitatis redintegratio**). En definitiva,

(5) Gutiérrez García, J. L., op. cit., pág. 38.

(6) Ibidem, pág. 39.

(7) Ibidem, pág. 40.

(8) Ibidem, pág. 41.

si los cristianos no tendemos a la perfección, padece la imagen y la persuasión misionera de la Iglesia (**Unitatis redintegratio**, 4, 6).

4.—EL TIEMPO Y EL ESPACIO SOCIAL

El papel del seglar está condicionado por la especial incidencia en la propia responsabilidad de las edades y de las crisis de las edades, y por el espacio social que proporciona la profesión y el conjunto de cualidades y ocasiones de cada uno. Desde el nacimiento hasta la muerte, el hombre crece o debe crecer a través de un proceso crítico, hasta la madurez y el contacto con lo absoluto, en el maravilloso esquema de Guardini, en edad, en bondad y en sabiduría ante Dios y ante los hombres.

El hombre se extiende y profundiza en el ámbito familiar y profesional. Ambos hechos nos llevan a unas conclusiones que podrían ser éstas:

1.º Nuestra responsabilidad depende de nuestra posición en el tiempo y en el espacio social;

2.º pero nuestra posición depende de nosotros y de Dios; por eso,

3.º la principal decisión del cristiano para realizar su papel como seglar es asumirse a «sí mismo y a su circunstancia», sin marginarse de la realidad, porque no se dan las circunstancias externas que nos moverían a actuar. La coartada del idealismo que fía para largo lo que puede hacer hoy, que se exculpa de hacer en el presente con los medios de presente, es la base de numerosas frustraciones esenciales. El papel del seglar es el que corresponde a la realización perfecta de lo que es, con los años que tiene, en la profesión que el mundo le permite, en la familia y en los ámbitos en que él, voluntaria o involuntariamente, está: orientado a Cristo; y todo lo demás lleva a la frustración del presente por un sueño anacrónico y utópico.

5.—EL SEGLAR Y SU PAPEL EN UN MUNDO DE CRISIS

En la crisis cultural y religiosa que actualmente padecemos se manifiesta la resistencia integrista, gnóstica, cántara, a dejar de interpretar el mundo según categorías estáticas.

La gente—los seglares son gente—vive bajo un planteamiento de seguridad a cualquier precio, y esto lleva a olvidar el carácter personal y dinámico, y por tanto, arriesgado, de la salvación cristiana. El contexto de la crisis desorienta. El ansia de seguridad lleva a la renuncia de cualquier postura que angustie o arriesgue, y todo ello a una enajenación (como precio de la seguridad). Ni se discurre por cuenta propia ni se es libre de verdad. Las consecuencias actitudinales de esto explicarían muchas posturas que no responden al papel del seglar. Vamos a ver algunos puntos.

5.1.—El seglar ante la revolución

La seguridad o la desesperación puede llevar a falsos roles, por **romanticismo revolucionario** (que es una actitud desesperada e irracional que pone el nuevo orden que se sueña por encima de la obediencia a Dios); el **nacionalismo espiritualista** (que cree que vale la fe sin obras y que la nación sacralizada está

por encima de Dios); el **tradicionalismo integrista** («el orden actual es sagrado» es el dogma de los que padecen esta tentación); la **no-violencia absoluta** (que esconde pocas ganas de hacer y se olvida que sólo los «violentos consiguen el reino»). He aquí cuatro deformaciones operantes en la interpretación del propio rol, suscitadas por una época en crisis, cuyo remedio se busca o no se busca de esas maneras. (Véanse los artículos del autor en «Ya», abril 1969.)

Sólo la auténtica y humilde reflexión sobre la sospecha de que nunca estamos del todo en lo cierto puede conducirnos a pensar con Blanc que «el Evangelio no está en la continuidad homogénea con la historia humana, sino que es la **levadura que la conduce más allá de su propia lógica**».

5.2.—El seglar y la violencia

La firmeza en la verdad de Gandhi orientó a muchos cristianos hacia la inusitada violencia de una acción pacífica, y en cualquier caso hizo revisar posturas que afectan al rol del seglar.

Ni la violencia sin eficacia de Espartaco; ni la violencia eficaz de Lenin; ni otras violencias recetables, aclaran el papel de cada seglar ante la violencia.

Pero conviene decir, para timoratos y dogmáticos, que la violencia puede ser necesaria y justa, que la violencia ha de ser proporcionada y que nunca puede esconderse una omisión grave tras el pretexto de que uno, como cristiano, no puede ejercer la violencia que pide cada rol o cada ocasión.

Violencia puede ser una presión, una operación quirúrgica, el castigo al hijo. (Véanse los artículos del autor en «Ya», mayo 1969.)

No es fácil esquematizar en breve las condiciones de licitud o necesidad de la violencia. Baste decir en un trabajo como éste que el papel del laico exige auto y heteroviolencias, que se regulan, no se suprimen, por la moral objetiva.

5.3.—Evangelización oral o actuante

La mera transmisión oral de pautas cristianas, la inteligencia bíblica, el juicio cristiano y crítico de las situaciones, si se quedan en eso para el seglar, prolongan una triste imagen histórica.

Si el cristiano no llega a la conclusión práctica de lo que debe hacer y **lo hace**, el cristiano no lo es realmente. La mera crítica respecto a patrones de conducta ideales lleva a la inacción a muchos, y lo que requiere cualquier vida que aspira a ser completa es acción, no palabras; reformas prácticas, no sólo denuncias. De acuerdo con las leyes de una realidad que se endurece estérilmente con la denuncia.

6.—«OCTOGESIMA ADVENIENS»

6.1.—Las misiones

La **Octogesima Adveniens**, respecto al papel del seglar, más que una ampliación, es una explicitación que el P. Echenique fundamenta en que toda la

Iglesia es misionera, en todos sus miembros, por exigencia radical del bautismo. Por eso se subrayan también algunas aportaciones concretas del laicado a las obras de las misiones: 1) formación de la conciencia universal y misionera de los seglares; 2) la promoción de vocaciones misioneras, y 3) el incremento de las ayudas económicas.

Lo misionero en el seglar es el oxígeno del apostolado. No existe, según Echenique, dilema alguno entre desarrollo y Evangelio, si el desarrollo tiene una eficacia misionera.

6.2.—El compromiso temporal

El seglar no puede hacer frente a su responsabilidad de dar su propia talla si no se compromete con arreglo a su vocación, carismas y circunstancias en una cotidiana acción dirigida al desarrollo integral de la humanidad y hace, por su parte, que se cumplan los designios de Dios en la historia. Por eso, F. Guerrero, después de huir de las tres tentaciones más específicas de la acción temporal (espiritualidad desencarnada, exageración de la autonomía de lo temporal y negación de la autonomía relativa de las realidades terrenas) señala, como condiciones del compromiso a través del cual se cumple el papel del laico, las siguientes:

- 1.º conversión personal
- 2.º especificar su aportación a la transformación positiva (**Oct. Adveniens 36**)
- 3.º adhesión a sistemas respetuosos con lo sustancial de su fe y de la concepción cristiana del hombre (26) y acción asociada con otros cristianos
- 4.º promover lo cualitativo junto con lo cuantitativo
- 5.º no excluir la política sin razón (46 p. 2.º)
- 6.º respeto a la legítima variedad de opciones
- 7.º realización de unidad y la comunión por la fe, la palabra bíblica, la caridad, la eucaristía y la liturgia
- 8.º dejar margen a los hermanos, margen a la fraternidad
- 9.º cuidar que se acepten las explicaciones mutuas.

6.3.—Las asociaciones

Diríamos que los principios son: libertad de formas y obligaciones. Cualquiera que sea el fin de las asociaciones de cristianos (temporal, apostólica o mixto) ha de responder su aplicación a las exigencias de la fe.

Buena es la preocupación por la eficacia temporal, siempre que no desplace la significación básica desde el punto de vista de la fe. Y esto vale desde cualquier simple obra hasta las obras pretenciosas o inspiradas de una revolución. Advirtiéndose respecto a éstas que no puede hacerse de la revolución un absoluto. Tales principios se aplican a:

6.4.—La extensión del compromiso

Mejor diríamos: la explicación del compromiso se refiere según la **Octogésima Adveniens** a los siguientes puntos:

- promover mayor y mejor justicia (núm. 2)
- respeto y actuación de las distintas situaciones (núm. 3)
- profundización en la misión del cristiano y de sus comunidades (núm. 4)
- y en el mensaje específico de la Iglesia y la cuestión social (núm. 5)
- situar los problemas del cambio actual en el contexto de una situación nueva (núm. 7)
- atender a los problemas de la urbanización (núm. 8)
- ídem, a los de la industrialización (núm. 9)
- resolver los problemas de la nueva soledad y el nuevo proletariado urbano (número 10)
- los problemas de la familia nuclear (núm. 11)
- crear nuevos modos de proximidad entre los hombres hacia Dios (núm. 12)
- resolver los problemas reales de los jóvenes (transmisión de valores, creencias, autoridad)
- ídem de la mujer (núm. 13)
- ídem de los trabajadores sindicatos, etc. (núm. 14)
- atender a las víctimas de los cambios (nuevos pobres, minusválidos, ancianos, marginados, etc.) (núm. 15)
- resolver cristianamente las discriminaciones y buscar la igualdad de oportunidades (núm. 6)
- ídem de los problemas de la emigración (núm. 17)
- crear puestos de trabajo (núm. 18)
- creatividad para los nuevos problemas (núm. 19)
- resolver los problemas y aprovechar las virtualidades de la civilización de la imagen (núm. 20)
- cuidar el ambiente, la ecología y evitar la polución (núm. 21)
- fomentar la igualdad y la participación (núm. 22)
- ídem de un sentido mayor de servicio y respeto al prójimo (núm. 23)
- participar en la búsqueda del perfeccionamiento político (núm. 24)
- ídem en la acción política (núm. 25)
- no participar en ideologías contrarias a la fe (núms. 26 y 27)
- no convertir las ideologías en ídolos (núms. 28, 29 y 30)
- aceptar lo aceptable del atractivo del socialismo (núms. 31, 32, 33 y 34)
- ídem del liberalismo (núms. 35 y 36)
- evitar las utopías (núm. 37)
- cautela en la respuesta científica a las interrogantes humanas (núms. 38, 39 y 40)
- promover el desarrollo cuantitativo y cualitativo a la par que el desarrollo de la conciencia (núm. 41).
- mostrar el dinamismo de la Doctrina Social Católica (núm. 42)

- promover una mayor justicia concreta en la distribución y en el desarrollo de los países pobres (núm. 43)
- impedir el abuso de las nuevas potencias y de las empresas multinacionales (núm. 44)
- buscar el cambio de los corazones y de las estructuras (núm. 45)
- difundir el sentido cristiano de la acción política que decide en definitiva sobre todo lo demás. Tomar en serio la política (núm. 46)
- participar y promover la participación en todas las estructuras (núm. 47)
- promover el compromiso en la acción (núms. 48 y 49)
- promover el pluralismo y organizarlo (núm. 50)
- concretar las exigencias de la fe cristiana (núm. 51)
- promover el apostolado en el plano internacional (núm. 52)

Todo esto, incluido en el papel del seglar, explica un programa extenso de acción reformadora porque la actividad meramente conservadora no refleja plenamente una actitud cristiana (9).

6.5.—Estrategia social, acción social, política social, pastoral

La estrategia social es un requerimiento para toda acción social de conjunto; por tanto la política social, la política económica y la pastoral, en cuanto acciones sociales de conjunto, necesitan planteamientos estratégicos para llevar a cabo con éxito la acción exigida para alcanzar sus objetivos.

Para un sociólogo, los aspectos de la «acción social», si se inspira en Talcott Parsons, contemplan al mismo tiempo el plano cultural, el plano institucional, el plano psicológico y el plano biológico de quienes participan en ella. La acción es unitaria, pero está indudablemente configurada desde cuatro ángulos sociales que inciden en la personalidad de quienes actúan. Es menester estudiar los aspectos valorativos vigentes en cuanto orientadores generales de la acción. Es menester reestudiar los aspectos institucionales y las tendencias institucionalizadoras, en cuanto se traducen en organizaciones sociales para un fin concreto, para una función práctica. Todo ello ha de ser complementado, por un lado, con la motivación y el conocimiento de la estructura de la personalidad, y, por otro, en lo que pueda influir en el reclutamiento y puesta en marcha de los individuos.

En otros términos, los problemas básicos de la acción social, según una estrategia que persigue determinadas metas, inscritas en los modelos plurales de conducta cristianamente inspirados, se cifran en dos términos: diagnóstico y terapéutica. Dicho en términos prácticos: estudio de la situación y planificación.

El diagnóstico de la situación debe tener en cuenta los estudios sociológicos de base realizados «ad hoc», con metodología estricta, averiguando el estado de las cosas y la realidad tal cual es, no tal como nos gustaría que fuese y en este sentido, el servicio de sociólogos profesionales puede ser inestimable para los planteamientos de la acción de los seglares, e incluso para los planteamientos pastorales.

La planificación obedece a una metodología básicamente política. Es preciso estudiar quiénes son los actores, qué fines o representaciones mentales de

(9) Gutiérrez García, J. L., en diario **Informaciones**: «Comentario inmediatamente posterior a la **Octogesima Adveniens**».

estados futuros de las cosas se desean, qué circunstancias del mundo exterior están sometidas a su control y cuáles no. Este planteamiento, estratégico y práctico, sólo podrá ser responsable y salir de la generalidad y la abstracción hacia la actividad concreta cuando los seglares se planteen sus estrategias con el auxilio de técnicos en planificación y expertos en política práctica. Sólo así, a la vista de las metas perseguidas, podrán establecerse las varias alternativas solucionadoras, conocerse los obstáculos, los efectos, impacto de la acción estratégicamente dirigida y los efectos inducidos o últimos y las medidas correctoras a emplear en las eventualidades previsibles.

La acción social del seglar no puede ser una respuesta unilateralmente dictada a las circunstancias problemáticas; ha de partir del conjunto captable de los datos de la situación e incidir sobre todo en los aspectos estructurales, pues se trata fundamentalmente de promover y controlar el cambio en el marco de un contexto cuyas leyes autónomas hay que tener en cuenta para no marginarse en la ucronía.

El contexto y el sentido histórico, con frecuencia son marcos condicionantes, fuerzas de las que hay que valerse y a las que resulta ocioso e injustificado oponerse por sistema. Todo ello implica el auxilio especializado de sociólogos, políticos y economistas, por mencionar sólo alguno de los especialistas que pueden intervenir en el diagnóstico y la planificación en los diversos campos especializados en que se quieren incluir. El conocimiento tendencialmente científico y la aplicación de las técnicas no surgen de la buena intención sino del estudio y la experiencia de la realidad en la cual lo fundamental es hacer, aunque lo hecho no «salga perfecto» y orar aunque aparentemente se haga menos. Aquí vale, reducido a términos operativos, un pensamiento de Bergson «actuar como hombres de pensamiento (y de oración) y pensar como hombres de acción».

Como Morse en 1966 afirmaba que el verdadero progreso es de naturaleza moral en la que participan creyentes e increyentes; el cristiano no se puede atar incondicionalmente a ningún movimiento, pero en el terreno práctico, debe dialogar con los movimientos no cristianos y aun religiosos, colaborando en acciones concretas que conduzcan al desarrollo espiritual y moral de la situación. Sin dejarse absorber, con lealtad. En la práctica histórica, los hombres que siguen una doctrina, aun condenable, siguen siendo hombres con los que se pueden realizar valores.

6.6.—El papel del laico y la sociología

Un artículo como el presente, que incluye la palabra sociología en el título, con la intención de hacer ver su necesidad para las realizaciones prácticas y para la planificación de la acción, está obligado a reflejar una serie de cuestiones teóricas de indudable prestancia y utilidad práctica. Es por ello necesario justificarse cuando lo único que se pretende es hacer ver que el problema de los valores, perturbando la actividad del sociólogo, es un problema que podía expresarse en términos más operativos hablando de minimización de la subjetividad (o maximización de la objetividad, que es lo mismo). El pensar que, como creyente, un sociólogo—sólo por creyente—se ve perturbado por sus creencias metafísicas, es olvidar que no existe hombre sin prejuicio. Los católicos no parten de una verdad extra-científica, ni la doctrina social católica les impide actuar empíricamente, respetando las leyes del método experimental. El hecho de que en un determinado país los sociólogos católicos realicen más o menos labor, de mayor o menor calidad, no depende tanto del hecho de ser católicos cuanto de no responder profesionalmente a la altura que les exigiría precisamente su ética.

El tema tiene un desarrollo mayor desde otros puntos de vista. Los modelos de conducta cristianamente inspirados en que, según la propuesta de Sorge, debe de traducirse una doctrina social católica que respeta el pluralismo y las leyes de la sociedad, permitirían mayores desarrollos que el presente, que nos proponemos en trabajos ulteriores (10). Resulta inaceptable la afirmación de que sociólogos, críticos y católicos «siendo ideológicamente tan diversos, coinciden, sin embargo, en el rechazo de una orientación empírica, en su menor dedicación a una actividad profesional o a la docencia universitaria, en la más baja fecundidad editorial, en la preferencia por los trabajos de índole cualitativa o ensayística, en la escasa capacidad para trabajar en equipo y, últimamente, en la vaga actitud ético-humanística de condena de la sociedad establecida». Y es menos aceptable todavía el que «estos caracteres comunes se derivan del hecho fundamental de que ambos parten de una **verdad** extra-científica, sea la «doctrina social católica» o el marxismo-leninismo» (en todas sus versiones y revisiones).

Lo que sí sería cierto es la confusión, ya indicada por Leclerc (y por nosotros recogida en «la Empresa y la Política social») de la sociología cristiana con un **mixtum compositum** de filosofía social, doctrina social de la Iglesia y un recetario más o menos arbitrista de soluciones, confundiendo los planos normativo y descriptivo, etc... Sobre la extra-cientificidad de los fines, en el tomo I de mi obra antes mencionada, se dan las ideas de Swiedineck (11) y otros autores, igual que las consideraciones sobre la cientificidad de los medios. Basta que un sociólogo católico no rechace la orientación empírica, que uno o varios se dediquen **full-time** a la actividad profesional o a la docencia universitaria, que uno solo sea fecundo editorialmente, para que las afirmaciones anteriores caigan por su base. El hecho de la «verdad extracientífica», como causa de estos caracteres comunes, carece en absoluto de sentido. Cuando un sociólogo-sociólogo ha logrado salir de aquella confusión de la sociología, como **pandemonium** asistemático de lo relacionado con lo social, su infecundidad, su rechazo de la empiria, su ensayismo, han de atribuirse más a su deficiente calidad humana que a la perturbación de su visión por lo metafísico o a su enfoque intelectual obnubilado por la escatología. Su verdad meta-empírica, por otro lado, en el caso de los católicos, obliga al máximo rendimiento del talento. Otra cosa será el cumplir. El tema es importante y no renuncio a la esperanza de disponer de tiempo para aclarar esta cuestión, **máxime** teniendo en cuenta que este trabajo, aunque se titula **El papel del laico según la doctrina social de la Iglesia Católica y la sociología**, se refiere fundamentalmente al aspecto doctrinal, aunque trate de llamar la atención brevemente sobre la utilidad que la sociología correctamente entendida tendría para desempeñar ese papel. El viejo problema de la razón y la fe, la sectaria polémica laicista sobre la castración que supone una creencia, ha decaído. No tiene sentido plantearla ahora, cuando el católico, precisamente por ser católico, siente reforzada su obligación científica de ser objetivo, y cuando hombres como Alexis Carrel, Max Planck, Fleming, Leloir o Szent-Gyorgy, pertenecieron, por ejemplo, a la Academia Pontificia de Ciencias, como nos acaba de recordar el profesor Lora Tamayo (ver «YA», 25-5-72).

7.—¿Cómo puede realizar esto el seglar?

La inmensa tarea exige realismo y potencia sobrenatural. El encuentro Nacional de Apostolado Seglar indicó que el cristianismo tiene que estar muy atento

(10) Amando de Miguel: **Sociología o subversión**, Ed. Plaza-Janes, Barcelona, 1972, págs. 105 y s.

(11) J. M. González Páramo: **La empresa y la política social**, Ed. Rialp, Madrid, 1966, pág. 35.

a la vida, manejar el diálogo, la cordialidad, propias de quien está muy unido a Jesucristo, y promover jerárquicamente las organizaciones y secretariados, los estudios monográficos y demás. En definitiva ver, juzgar y actuar con medios adecuados). Esto lo pide el realismo pero el transrealismo de lo sobrenatural exige más. Por ello veamos

El documento colectivo del Episcopado español.

Publicado en «Ya» el 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 1971, recoge los puntos sin los cuales la acción del seglar es sobrenaturalmente imposible:

1.º Fe, esperanza y caridad (a ello dedica el documento los puntos 1, 2, 3, 4 y 5).

2.º Medios de perfección a nivel individual (6).

- vinculación a la Iglesia (7)
- espiritualidad y sacramentos (8)
- indispensabilidad de la oración (9)
- culto a la palabra (10) de Dios
- abnegación y sacrificio (11)
- espiritualidad apostólica (12)
- comunitarismo cristiano (13)
- devoción a María (14).

3.º Ejercicio de la profesión guiados del espíritu del Evangelio (22).

4.º Espiritualidad de bienaventuranzas (23).

5.º Descubrir las ventajas y los inconvenientes de las novedades (25).

CONCLUSION

La definición del papel del laico, y del laicado en consecuencia, es una dramática cuestión a resolver a la vista de esas perspectivas y exigencias, con las variables indicadas en este trabajo. Todo cristiano maduro ha de resolverlo él con la ayuda que pueda procurarse. Todos tienen los criterios de orientación, pero el riesgo de decidir sigue siendo suyo. Es claro el papel de cada seglar en abstracto, difícil de llenarlo existencialmente; y para situarnos cada uno en nuestro lugar en el dinamismo sobrenatural y misterioso de la Iglesia no hay recetas ni fórmulas magistrales. No es posible resolver la cuestión si no nos sentimos responsables de ello, pero ¿quién dijo que la solución, aun la intelectual, pueda conseguirla el cristiano sin dolor y esfuerzo?

BIBLIOGRAFIA MANEJADA

HUYGHE: *Guiados por el espíritu* (Ed. Paulinas, Madrid, 1966).

Concilio Vaticano II (Ed. BAC, Madrid, 1966):

- Constitución dogmática sobre la Iglesia.
- Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual.
- Decreto del apostolado de los seglares.

TORRES CALVO, Angel: *Diccionario de los textos conciliares*, tomo II, páginas 1831-58.

GUTIERREZ GARCIA, José Luis: **Conceptos fundamentales de doctrina de la Iglesia**, tomo I, págs. 7-42.

GUARDINI, Romano: **La aceptación de sí mismo** (Ed. Guadarrama, Madrid, 1962).

VON BALTHASAR: **Seriedad con las cosas** (Ed. Sígueme, Salamanca, 1968).

ESCRIVA DE BALAGUER, J. M.: **Conversaciones con Monseñor Escrivá de Balaguer** (Ed. Rialp, Madrid, 1970).

Varios artículos e informaciones, entre ellos:

GUERRERO, F.: «El compromiso temporal en la **Octogesima Adveniens**», en **Apostolado de los laicos**, núm. 2, 1971.

ECHENIQUE, J. M.: «Jalones para una teología de los laicos», *ibidem*.

JOBLIN, J.: «La doctrina social de la Iglesia», en **Razón y Fe**, 1972.

Documentos últimos:

- **Octogesima Adveniens** (varias ediciones).
- «Documento colectivo del episcopado español», «Ya», 28 y 29 de septiembre y 1 de octubre de 1971.
- «Carta pastoral del Cardenal presidente de la Conferencia Episcopal española», 15-V-72.
- «Mr. Dorado Soto, Presidente de la Comisión Episcopal de Apostolado Seglar», «Ya», 25-V-72.

1. Introduction

The first part of the document discusses the importance of maintaining accurate records and the role of the auditor in this process.

It is essential for the auditor to ensure that all transactions are properly recorded and that the books are balanced.

The second part of the document deals with the various methods used to audit the books and the importance of selecting the most appropriate method.

The auditor should always exercise judgment and discretion in the selection of the audit method and should be guided by the nature of the business.

The third part of the document discusses the various types of errors that may occur in the books and the methods used to detect them.

It is the duty of the auditor to detect all errors and to report them to the management and the shareholders.

The fourth part of the document deals with the various types of frauds that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be alert for signs of fraud and should take all necessary steps to detect and prevent it.

The fifth part of the document discusses the various types of irregularities that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for irregularities and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The sixth part of the document deals with the various types of misstatements that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for misstatements and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The seventh part of the document discusses the various types of omissions that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for omissions and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The eighth part of the document deals with the various types of duplications that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for duplications and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The ninth part of the document discusses the various types of transpositions that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for transpositions and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The tenth part of the document deals with the various types of errors that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for errors and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The eleventh part of the document discusses the various types of irregularities that may occur in the books and the methods used to detect them.

The auditor should always be on the lookout for irregularities and should take all necessary steps to detect and prevent them.

The twelfth part of the document deals with the various types of misstatements that may occur in the books and the methods used to detect them.

ESTUDIO BIBLIOGRAFICO

La Prensa Obrera en España

Por VICTOR MANUEL ARBELOA

III

(1900-1923)

TERCERA ENTREGA

Cuando preparo la breve presentación de esta tercera entrega recibo una agradable carta de Renée Lamberet, de quien he hablado varias veces en esta serie, y que me dice, entre otras cosas:

«Vous avez réalisé là un travail très précis et extrêmement profitable. Hereusement, le temps est passé des obstacles presque insurmontables pour des travaux de bibliographie de caractère social qui fût celui de la décennie qui a suivi la Première Guerre Mondiale et où je devais remettre à l'éditeur ma «Chronologie et Bibliographie»: à Amsterdam, l'Institut commençait à peine son catalogue, n'avait pas terminé de récupérer ses fonds dispersés et la collection Montseny n'était pas à la disposition des lecteurs. En Espagne les conditions de travail étaient aussi fort difficiles et la Bibliothèque Arús fermée. Ces temps sont hereusement terminés.»

Las palabras de aliento y de agradecimiento de Renée Lamberet, a quien yo había dedicado mi trabajo en la primera entrega del primer período, me sirven de nuevo estímulo y me son más apreciadas que cualquier crítica elogiosa.

Cambio en esta entrega el orden habitual de las anteriores. Puesto que estoy todavía muy lejos de la lista total, incluso para este período, me ha parecido más práctico el alinear las fichas de las publicaciones por orden cronológico. Destacan sobre todos hoy los dos **Suplemento a la Revista Blanca**, dirigidos por Federico Urales (Juan Montseny), polémicos y activísimos órganos anar-

quistas y que reclaman el estudio paralelo de revistas tan importantes como **Tierra y Libertad** y **La Revista Blanca**, en sus diversas épocas, pero que no he podido todavía terminar. También **El Productor**, al que seguirán otras ediciones del mismo título en épocas posteriores, ocupa un puesto cimero en la historia de la prensa ácrata. Por la otra parte, **El Obrero Español**, periódico socialista español en París, es un curioso y raro ejemplo de la prensa de emigración, que un día no lejano había de alcanzar tan numerosa y dramática importancia.

Junto a ellos, el periódico campesino de Barcelona y Valls, **La Voz del Campesino**, que había de conocer, en su tercera época —1932-1933, Cádiz—, y en manos de la CNT un floreciente renacimiento; la **Revista Cooperativa Catalana**; **Alba Social**, de Valencia, y **El Cosmopolita**, de Valladolid, forman este breve conjunto que puedo ofrecer a los investigadores y amantes de nuestra historia obrera, en espera de poder ofrecerles un día un estudio más completo y clarificador.

SUPLEMENTO A «LA REVISTA BLANCA»

Desde el núm. 26 (11 de noviembre de 1899):

«LA REVISTA BLANCA»: SUPLEMENTO núm

Lema: «Justicia.—Amor.»

Lugar de edición:

Madrid. Administración, Ponzano, 8. Desde el núm. 22 (14 de octubre de 1899): Administración, San Oropio, 7. Desde el núm. 72 (29 de septiembre de 1900): Administración, Cristóbal Bordiú, 1.

Frecuencia: «Se publica los sábados».

Publicación:

Desde el 19 de mayo de 1899, núm. 1, hasta el 18 de enero de 1901, número 140; desde él continúa con el nombre de **Tierra y Libertad**, hasta el 25 de octubre de 1902, núm. 180.

Páginas: Cuatro.

Precio:

Número suelto, 5 cts. Suscripción al trimestre, 1 pta., y al año, 4 ptas., en «España, Portugal y costas de Africa».

Formato: 49 × 34,8 cm.

Objeto y tendencia:

«Reducidos a la nada los grandes ideales del pasado—escriben los redactores en el primer número—, de sus residuos hase formado un aspecto deforme: el capitalismo, y la patria, la religión y la política no son más que un sistema de capitalizar.» La lucha hoy se libra entre los que defienden diferentes sistemas de riqueza: los espíritus superiores que un día lucharon por la religión, la patria o la política luchan ahora por el ideal libertario, «mucho más generoso, mucho más perfecto y mucho más práctico», ideal que, «antes y después de decir no al pobre, al hombre, haz lo que te parezca, le dice: come lo que te dé la gana». «Convencidos de que el hombre es hijo de la sociedad, no haremos la guerra al hombre, haremos la guerra a la sociedad. No serán nuestros enemigos ni los monárquicos, ni los republicanos, ni los socialistas; lo serán aquellos sistemas que en una u otra forma perpetúen la autoridad y la desigualdad, el despotismo y la escasez. Contra nadie usaremos malas armas; en todas partes expondremos nuestras ideas noblemente. No se hallarán en estas columnas ni la frase mortificante ni el concepto injurioso. Se hallará el ideal honradamente defendido, y sobre todos los hombres y sobre todas las cosas, al ideal colocaremos. (...) Nuestros amigos, todos los hombres; nuestros enemigos, todos los regímenes autoritarios, más enemigos cuanto más déspotas. Nuestros amigos, todos los seres humanos; nuestros enemigos, todos los sistemas que amparen la desigualdad de clases, más enemigos cuanto más teocráticos» («Nuestros propósitos», por «La Redacción de este Suplemento», núm. 1).

Secciones:

«Movimiento social» (Interior y Exterior). «Cementerio del obrero». «Dichos y hechos» (desde en núm. 53). «Dares y tomares» (correspondencia a la revista). «Ojeando la prensa» (tono generalmente polémico). Desde el núm. 88 (19 de enero de 1901): «Crónicas barcelonesas», por Angel Cunillera.

Redacción y colaboradores:

Fue el fundador y director Federico Urales, «Juan Montseny».

Trabajos de Leopoldo Bonafulla, Federico Urales, Teresa Claramunt, Soledad Gustavo, Anselmo Lorenzo, F. Herrero y Vaquero, Fermín Salvochea, D. Espinosa, Tarrida del Mármol, Antonio Gaicerán, Félix Basanta, Antonio Cruz, José López Montenegro, José Prat, Remigio Olivares, Luis Bonafoux, R. Suárez, Amalia Carvía, Antonia Izurieta (Gijón), Ricardo Mella, Bruno Ibáñez, Vicente García, Juan Cordero (Lebrija), Francisco

Navés, C. Romeo, Angel Cunillera, Antonio Apolo, J. Pons Villaplana, M. Reguera, Francisco Rovira, Aquilino Gómez, Donato Luben, F. Suárez, Vicente García, José Ribalta, José Sanjurjo, Ricardo J. Requena, A. Montaner...

Trabajos más importantes:

Desde el núm. 1 al 22 (14 de octubre de 1899) se publica en folletín el drama de Federico Urales **Honor, alma y vida**. Desde el núm. 23 (28 de octubre), el folletín **Un enemigo del pueblo**, de Enrique Ibsen. Los 38 primeros números consagran buena parte de su espacio a la campaña por las víctimas de Montjuich, en forma de cartas, fotos, relatos, poemas, etcétera; a partir del núm. 39 (10 de febrero de 1900) comienza la campaña en pro de las víctimas de los procesos de Jerez; a las dos campañas se une la de en favor de las víctimas del proceso de «Cambios nuevos». «Nuestro socialismo», por Federico Urales, núm. 35 (13 de enero de 1900). Serie de artículos «Acratas y demócratas» (contra los socialistas), por Leopoldo Bonafulla, núms. 23 (21 de octubre), 29 (2 de diciembre), 33 (30 de diciembre), 40 (17 de febrero de 1900), 48 (14 de abril), 56 (9 de junio) y siguientes. «Una nueva víctima» (sobre el suicidio de Antonio Sendrás, contra el individualismo de una sociedad, causa de todos los males), por su amigo Fermín Salvochea; «Camino de la muerte» (dura crítica del libro de Pío Baroja **Vidas sombrías**, dedicado a Pedro Corominas), por Federico Urales, núm. 44 (17 de marzo). «El verdadero anarquismo», de Sebastián Faure, traducido por Leopoldo Bonafulla, núm. 54 (25 de mayo). «Al pueblo», por José Sánchez (condenado a cadena perpetua en 1892, preso en Ceuta, esperando una campaña internacional como la promovida en favor de las víctimas de Montjuich, que los libere de la prisión), núm. 57 (16 de junio); vuelve sobre el mismo punto en el número 67 (25 de agosto), «A todos los libertarios». «La conspiración burguesa», de Pedro Kropotkin, traducido por Anselmo Lorenzo, núm. 63 (28 de julio). «Los tormentos de Jerez» (carta de Baldomero Oller, recién salido del presidio, dirigida a Ramón Cala, negando la «fatídica leyenda de la Mano Negra»), núm. 64 (4 de agosto). «Liebknecht» (nota necrológica y apunte biográfico: «Fue un verdadero revolucionario hasta que dio en la manía de querer ser diputado»), núm. 66 (18 de agosto). «Nietzsche» («no pudo ser anarquista, porque le faltaba el sentimiento de la solidaridad humana»), por Federico Urales, núm. 68 (1 de septiembre). «La invasión negra» (contra el clericalismo), de Pedro Kropotkin, traducido de **Les Temps Nouveaux** por Fermín Salvochea, núm. 70 (15 de septiembre). «Nuestros congresos», por R. Mella, núms. 76 (27 de octubre) y 77 (3 de noviembre). «Luchas de hoy» (sobre Pi y Margall, que estudia el anarquismo y no está plenamente de acuerdo con él), por Federico Urales, números 78 (10 de noviembre) y 81 (1 de diciembre). «Urgencia de la huelga general», por Tarrida del Mármol, núm. 89 (26 de enero de 1901). «Bases científicas de la anarquía», de Pedro Kropotkin, del núm. 102 (27 de abril) al 135 (14 de diciembre). «A nuestros amigos de España», por Eliseo Reclus (con foto), núm. 108 (8 de junio). Desde el núm. 128 (26 de octubre) se publican el manifiesto y los estatutos del segundo congreso de la Federación Regional Española, en folletín. «La política parlamentaria en el movimiento socialista», por Enrique Malatesta, número 137 (28 de diciembre).

* * *

En el núm. 138 (4 de enero de 1902) se anuncia la próxima aparición de **Tierra y Libertad**, fundiendo en él el **Suplemento a la Revista Blanca**: «Inútil decir que las tendencias de **Tierra y Libertad** serán las mismas de **Suplemento** y las mismas también las personas que lo escribirán.» Se suprime el **Suplemento de La Revista Blanca** «para que ambas publicaciones anden más desembarazadamente» y en vista de las reformas planeadas en **La Revista Blanca**, **Tierra y Libertad** semanal será un primer paso hacia **Tierra y Libertad** diario.

«La redacción estará compuesta de Soledad Gustavo, Fermín Salvochea, Antonio Apolo y Federico Urales.»

Tierra y Libertad se publica desde el núm. 141 (25 de enero de 1902), con las mismas páginas, precio y formato y con la misma dirección.

Trabajos más importantes:

Desde el núm. 141, y dirigida por Soledad Gustavo, comienza la campaña en pro de las víctimas «de la invención de la **Mano Negra**»; especialmente sobre el origen de la leyenda, escribe el núm. 147 (8 de marzo). «Ramón de Cala» (nota necrológica), por Fermín Salvochea, núm. 166 (19 de julio). «Militarismo profesional», por M. Bakounin, tomado de **The Labour Leader**, de Londres, traducido por Fermín Salvochea, núm. 170 (16 de agosto). «En Montserrat» (agria impresión del monasterio y su contorno), por Anselmo Lorenzo, núm. 173 (6 de septiembre). «Ernesto Alvarez» (nota necrológica), por el mismo, núm. 179 (18 de octubre).

Observaciones:

La publicación, en todas sus etapas, es—y en contra de los afirmado en su presentación—muy polémica, a veces agresivamente polémica. Por ejemplo, contra los socialistas, v. gr., los núms. 49 (21 de abril de 1900) y 51 (5 de mayo), contra los que descargan los tópicos ataques: pasado anarquista de Pablo Iglesias, autoritarismo de partido, cambalaches y negocios de la Unión General, etc. En el núm. 68 (1 de septiembre de 1900), al final de la polémica antisocialista llevada por Antonio Galcerán, escriben los redactores: «Créanos el amigo Galcerán: con esa gente no hay más que un procedimiento: el de **arre allá**.» En el núm. 149 (22 de marzo de 1901) se escribe, por ejemplo: «Oh, no; esos mercaderes de votos, esos comediantes, no son socialistas; son vuestros mayores enemigos y debéis arrojarlos de vuestro lado.»

Otra de las acerbas polémicas la dirige Federico Urales contra «Clarín», el autor de **La Regenta**, al que acusa de clerical, burgués, antianarquista, etcétera, en sus diversos artículos publicados en la prensa burguesa. Puede verse la rúbrica, firmada por Urales, «Para Clarín, el desdichado», en los núms. 104 (11 de mayo de 1901), 138 (4 de enero de 1902) y siguientes. También en los núms. 30 (9 de diciembre de 1899) y siguientes arremeten Urales y Soledad Gustavo contra «Clarín».

Según el núm. 7 (1 de julio de 1899), el núm. 6 fue denunciado por el editorial «Malditos seáis, asesinos», sobre Montjuich, reclamando el apoyo

de los radicales—«Para los radicales», dice el subtítulo—para vengar lo sucedido, y con dibujo de los instrumentos de tortura, bajo el epígrafe «Símbolos de la civilización española». Según el núm. 24 (28 de octubre) eran ya cuatro las denuncias caídas sobre artículos referentes a Montjuich. En el núm. 22 (14 de octubre) se escribe refiriéndose al jefe radical: «nuestro querido amigo Alejandro Lerroux», que va a emprender viaje a Andalucía en propaganda huelguista, pidiendo se aúnen los esfuerzos en Andalucía para el éxito de la campaña. Para todo lo referente al asunto, «dirigirse a Lerroux o a Urales».

Hay numerosas traducciones de poemas, de autores célebres y de desconocidos, hechas por Fermín Salvochea, que con frecuencia firma: Salvochea, y en cuya grafía equipara la v con la b, la c con la k, usando siempre estas últimas. Hay también varios poemas propios de Salvochea.

Desde el núm. 164 (5 de julio de 1902), el título va entre grabados tomados de **La Revista Blanca**.

Lugar donde se conserva:

En el IISG se conservan dos colecciones: una contiene los núms. 1-140 del **Suplemento a La Revista Blanca** y los núms. 141-150 de **Tierra y Libertad**; la otra, los núms. 1-180.

Citado:

R. Lamberet, **MOS**, p. 78: «**Tierra y Libertad**. Suplemento de La Revista Blanca. Madrid, 20 mai 1899, sq. Directeur, F. Urales.»

«SUPLEMENTO SEMANAL A LA REVISTA BLANCA»

(En el núm. 13 se suprime «semanal»).

Subtítulo:

Eco de la acción internacional contra la guerra y la explotación.

Lugar de edición:

Madrid.
Imp. de A. Marzo, San Hermenegildo, 32, dpd., teléfono 3/127.

Publicación:

Desde el 1 de septiembre de 1904, núm. 1, «segunda serie», al 24 de noviembre de 1904, núm. 13.

Páginas:

Dieciséis.

Precio:

En el núm. 3 se dice: número suelto, 5 cts.; suscripción por un trimestre, 1 pts., por un año, 3'50 pts.

Secciones:

«Tribuna de las sociedades obreras españolas». «Movimiento societario internacional». «Acción del proletariado internacional contra la guerra». «Dichos y hechos». «Movimiento social y librepensador» (noticias sobre España). «Noticias de todo el mundo». «Hazañas militaristas». «Crónica parisién» (firmada por C. Malato).

Redacción y colaboradores:

Se encuentran firmas de Luisa Michel, C. Malato, Francisco Castro, Ecio Bartalini, Raymond Recouly, Adrián del Monte, Federico Urales, Alberto Hernández Oliva (Ceuta), G. Sergi, José Ponce (Cádiz), André Girard, César Flores, Roberto Malferit, Teresa Mañé, Sigfredo Nacht (Buczaez, Austria), Federico Iniescar (Tenerife), Rafael Urbano, Juan Cordero, Manuel Paulimé (Medina Sidonia)...

Trabajos más importantes:

Se abre el primer número con un breve artículo, dirigido «a mis amigos de España», por Luisa Michel, titulado «Muerte a la guerra»; en el mismo número «El congreso de Amsterdam» (contra los social demócratas), por C. Malato. «El congreso socialista y la huelga general» (congreso socialista de Amsterdam rechazando dicha huelga por motivos sociales y admitiéndola en contadas ocasiones por razones políticas), por Andrés del Monte, núm. 3 (15 de septiembre). Desde el núm. 7 hay un extenso apartado (serie de artículos). «Las ideas y los hombres: Un cáncer en el anarquismo español», escrito por Federico Urales y Soledad Gustavo, donde explican su retirada de la prensa anarquista, las vicisitudes de **Tierra y Libertad**, diario, a la vez que mantiene una agria polémica con Antonio Apolo y su periódico **El Rebelde**, con Leopoldo Bonafulla y **El Productor**, con José Prat y **Natura**, con Camba, Cordobés y otros anarquistas, a quienes el más moderado calificativo que se les propina es el de canallas... Junto a esta lamentable y baja polémica se enzarza otra, basada en lo que escribe desde la cárcel el albañil anarquista César Flores, detenido en Barcelona por llevar un paquete de dinamita, que acusa a Apolo de delator. Lo más interesante de la polémica es el primer artículo en el que Urales anuncia que deja **La Revista Blanca** en manos

de Anselmo Lorenzo y **Tierra y Libertad** en las de Abelardo Saavedra, regente de una escuela laica en Madrid, y en las de Francisco G. Sola, redactor de los dos periódicos. En el núm. 11 (10 de noviembre) Teresa Mañé escribe la «Memoria sobre la vida del diario **Tierra y Libertad**», que empezó a publicarse el 1 de agosto de 1903, y que hacía Urales, Mañé, una hermana de ésta y una sobrina, junto con Apolo y Camba, a quienes se les pone como chupa de dómine y sobre quienes se carga la muerte del periódico.

Observaciones:

En todos los números se anuncia y propaga **Tierra y Libertad**. En el número 1 se añade al contenido del número de ese periódico: «Todos los trabajos que se insertan en **Tierra y Libertad**, así originales como traducidos, son de pago; lo mismo decimos de los grabados».

En el mismo número 1, bajo el epígrafe «Lerroux en La Coruña» se habla del «ex compañero Sr. Lerroux» y a él se refiere cuando se anatematiza a los «farsantes políticos que engañan al pueblo en nombre de la revolución, y que sin criterio fijo ni buena voluntad mienten en cada mítin que hablan y defienden hoy lo que mañana han de olvidar». En otros números de la revista se vapulea al Sr. Lerroux.

En varios números se inserta «Una súplica» exigiendo el pago de los importes debidos.

En el núm. 11 se dice que el anterior fue denunciado.

Lugar donde se encuentra: IISG.

«EL PRODUCTOR»

Lugar de edición:

Barcelona. Oficinas, calle de Ferlandina, 49, 1.º, 2.º. Desde el núm. 11 (14 de septiembre de 1901): oficinas, calle de Provenza, 35, 2.º, 2.º. Desde el núm. 1 de la tercera época, oficinas, Argüelles, 11, 1.º, 2.º, Barcelona-Gracia.

Imp. de la Vda. de J. Miguel, Mayor, 23, Gracia. Desde el núm. 1 de la tercera época, la misma imprenta con dirección en Junqueras, 7, Gracia.

Frecuencia:

«Sale todos los sábados».

Publicación:

Se conserva desde el 6 de julio de 1901, núm. 1, hasta el 19 de abril de 1906, núm. 48 de la época cuarta.

Objeto y tendencia:

«Venimos del mundo trabajador—dicen sus redactores—: somos de los oprimidos, pertenecemos a la clase de los desahuciados y vamos en busca de una libertad hasta hoy vilipendiada, libertad necesaria para el desarrollo de nuestras facultades físicas, morales e intelectuales. (...) Por eso hemos escogido este título **El Productor**, porque sintetiza todo un programa. Fortalecer el criterio de la verdad y alentar a los que desempeñan la misión social más importante en el camino de su emancipación. No tenemos compromisos, sí, nos equivocábamos, tenemos uno que no cedemos por todos los tesoros materiales de la tierra: Justicia por las víctimas de Montjuich» («El prólogo de nuestra obra», por **La Redacción**, núm. 1).

Secciones:

«Crónica obrera (España). Crónica exterior». Desde el núm. 1 de la tercera época: «Crónica general» (España). «Notas sueltas» (gacetilla dentro del movimiento anarquista). «Bibliografía». En la época cuarta, a la «Crónica general» sustituye «Movimiento social», que desde el número 12 se titula «Ecos proletarios».

Redacción y colaboradores:

Dirige el periódico Leopoldo Bonafulla.

Hay trabajos firmados por José López Montenegro, Antonio Cruz, Luis Bonafoux, Jaime Vidal, Sebastián Suñé, Teresa Claramunt, Enrique Guzmán (Gijón), Juan Mujal, José Allado, Casimiro Terradas (Manresa), Anselmo Lorenzo, Samuel Torner, A. López Rodrigo, Claudio Escamillo, Francisco Guerrero Moreno (Cádiz), José Alarcón, Juan Ortega, A. Francesch, Concha Sala, Ceferino Moro, Adela Camprubí, Juan Palomo, Luis Zurdo, Vicente Carreras, José Mas Gomeri, J. Mir y Mir, José Torralvo (cárcel de San Roque), J. Perramunt (Roda), Joaquín Coca (Barcelona), Juan Illa (Manlleu), C. Flores (Figueras), Vicente García (Merthyr), José Machargo (Gijón), José Agramunt, Anselmo de la Hoz (Córdoba), Miguel Martínez (cárcel de Carlet), José Ponce (Cádiz), Francisco Biasi (Barcelona), José Guerrero (Jaén), J. Médico, José Bergillo (cárcel de Barcelona), P. Rodríguez del Valle (Jerez), Antonio Sugrañes (Reus), P. Carbonell, José Sánchez Rosa, Antonio Nayen (Tarragona), Acracio Progreso (París), Guillermo Fernández, José Prat, N. Farnesio (Barcelona), Gil Monfeixé (Zaragoza), Bernardo Merino, J. Cabrera Díaz (Tenerife), Gonzalo Adelid, Jerónimo Salmerón (La Unión), José Amorós (París), Lorenzo Pahissa, Pompeyo Pena, Agustín Carbonell, José S. Duque, Antonio Luque (Málaga), Abayá, Luis Onteniente, etc.

Desde el núm. 3 de la tercera época (13 de diciembre de 1902): «Por lo no firmado, Leopoldo Bonafulla».

Trabajos más importantes:

«La trata de blancas» (propone como remedio la abolición de todo matrimonio y «la destrucción de la familia actual, universalizándola», junto con la abolición de la propiedad privada), núm. 14 de la tercera época (28 de febrero de 1903). Manifiesto de los delegados al III Congreso de la Federación Regional Española, núm. 27 (30 de mayo). Acuerdos del congreso de las sociedades metalúrgicas de España, en Barcelona, los días 31 de mayo al 2 de junio de 1903, núm. 28 (6 de junio). «Que se nos asesine» (duros apóstrofes ante la persecución del periódico) y «De Francia: Cesarismo» (contra el gobierno republicano y sobre la vida difícil de los anarquistas en Francia), por Acracio Progreso [Francisco Ferrer], número 51 (14 de noviembre). «La santa intransigencia» (de los principios y de los hechos anarquistas, junto con la necesaria tolerancia), por R. Mella, núm. 52 (21 de noviembre). «El congreso antimilitarista de Amsterdam» (crónicas desde París de Pedro Vallina), núms. 86 y 87 (16 y 23 de julio de 1904), representante, junto con S. Nacht, de España y él solo de Portugal). «A los senyors de «Cu-Cut» (a raíz del atentado al rey en París y de la posición del periódico, contraria a los anarquistas autores del hecho; La nota de la redacción califica a **Cu-Cut** como «periódico escrito en catalán, subvencionado por los reaccionarios más recalcitantes que se esconden en las sacristías y conventos de la capital barcelonesa», núm. 10 de la cuarta época, 17 de junio de 1905). Varios artículos más sobre el mismo tema en los números siguientes en el mismo tono elevado de insultos.

Observaciones:

En los números 1-3 de la tercera época y en otros varios de la cuarta hay manifiestos, apelaciones, etc., a la solidaridad con las víctimas de la Mano Negra, a la que se dedican también algunos espacios, pero sin la importancia ni el interés de **Tierra y Libertad**.

Lugar donde se encuentra:

En el IISG están los núms. 1, 2, 4, 11, 15-24, 26, 30 de la segunda época. Los núms. 1-18, 20-22, 24-37, 39-52, 54, 55, 58-76, 78-87, 90, más los suplementos de dos páginas a los núms. 36 y 64, dedicado este último a los hechos de Alcalá del Valle. De la cuarta época están los números 1, 3-28, 29-36, 48.

Citado:

R. Lamberet, MOS, p. 79: «**El Productor**. Gracia (Barcelona), Juillet 1901-1904. Directeur, Leopoldo Bonafulla (Anarchiste)».

Páginas:

Cuatro.

Precio:

Número suelto, 5 cts. Desde el núm. 1 de la tercera época: Suscripción por un año en España, 4 pts.; extranjero, lo mismo más el franqueo.

* * *

La tercera época comienza el 30 de noviembre de 1902 y termina el 13 de agosto de 1904. La cuarta época comienza el 15 de abril de 1905 y termina el 19 de abril de 1906.

«EL COSMOPOLITA»

Lugar de edición:

Valladolid. Oficinas, Panaderos, 18.

Imprenta de Eduardo Sáenz, Valladolid. Desde el núm. 5 (7 de septiembre de 1901): Imp. de Osbaldo Lozano, Conde Ansúrez, 15.

Frecuencia:

«Sale todos los sábados».

Publicación:

Se conserva desde el 10 de agosto de 1901, núm. 1, hasta el 12 de octubre del mismo año, núm. 10.

Páginas:

Cuatro.

Precio:

Número suelto, 5 cts. Suscripción: Valladolid y provincia, 1 pta. al trimestre; 5 pts. al año. Pago adelantado.

Formato:

41,3 × 30,1 cm.

Objeto y tendencia:

Anarquista.

«Nuestra empresa no es lucrativa; odiamos el dinero, que no trae más que disgustos entre los humanos y si de él nos servimos ahora es porque a ello nos obliga la actual sociedad. Queremos propagar la buena nueva, la próxima redención del oprimido; queremos ilustrarnos y que se ilustren nuestros hijos y compañeras para recibir dignamente la nueva era de emancipación social, y, pese a los poderosos interesados en impedirlo, el día llegará y por muy utopistas que nos tengan, lo conseguiremos». Proponen la organización «bajo la idea libertaria» y hasta, si llegara el caso, la huida al campo abandonando así toda producción y haciendo imposible incluso la reacción represiva por falta de municiones y de brazos. «Nosotros tampoco os amenazamos con la guerra—termina—, **no hacemos más que no hacer nada**. Compañeros, ¡viva la unión obrera internacional! ¡Adelante con la huelga general universitaria!» («Nuestros propósitos», núm. 1).

Secciones:

«Notas semanales». «Movimiento obrero». «Última hora».

Redacción y colaboradores:

Firmas de Anselmo Lorenzo, F. Herrero Vaquero, Ambrosio Gutiérrez Lázaro, J. Médico (Reus), Manuel Calle Llamas, C. López-Sarmiento, Juan Biscamps, Soledad Gustavo, Antonia Izuíta, Fermín Salvochea, Federico Otrebón (Ferrol), Valentín Flores, J. Grave, Antonio Cruz, José Alarcón, Guillermo Fernández, Miguel Ruiz, Francisco Castro (Ferrol), Guillermo Fernández, Segundo Ferreira (Ferrol), Luis Pérez (Gijón)...

Sabemos por el núm. 6 (14 de septiembre) que eran redactores del periódico Tapia, Palacios y Gutiérrez.

Trabajos más importantes:

«Los precursores de **Cosmópolis**», por Anselmo Lorenzo, núm. 1. «El Desarme», de Fermín Salvochea, núm. 3 (24 de agosto). En este número comienza la publicación del folleto de E. Malatesta **Entre campesinos**, traducido por José Prat y editado en Valladolid, 1901, en la imprenta del periódico. «La simplicidad de la idea anarquista», de J. Grave, núm. 4 y 5 (31 de agosto y 7 de septiembre). «El proletariado militante» (anuncia el libro de Lorenzo, a 3 pts., de venta en la redacción de **El Cosmopolita** y transcribe el artículo «Paz a los hombres y guerra a las instituciones»), núm. 4. «Marxistas y libertarios», por José Alarcón (contra los socialistas y su órgano de prensa: «cáfila de farsantes de que se compone el cotarro adormidera»), núm. 5 (7 de septiembre). Carta de Ricardo Mella al director de **El Progreso**, Riquelme, saliendo al paso de las declaraciones de éste en el núm. 143 de su periódico, sobre la reunión tenida en Madrid el 19 de septiembre de 1886 y convocada por Enrique Borrel, cuando la sublevación de Villacampa, a la que asistieron Mella, Tarrida

del Mármol, Francisco Tomás, etc., para tratar de la conveniencia de participar en la lucha electoral, a lo que se opusieron los anarquistas, número 6 (14 de septiembre). «A vuela pluma», por José Alarcón (contra Nákens y **El Motín**, que critican el divisionismo de los anarquistas y hasta acusan a Lorenzo de vender su libro a 3 pts.), núm. 8 (28 de septiembre). «Abajo las tutelas» («Como zorra al acecho, hace tiempo que el partido socialista ronda el campo obrero de esta capital»), núm. 10 (12 de octubre).

El periódico publica varias circulares de la Federación Regional Española.

Observaciones:

En el núm. 6 los redactores del periódico piden «elementos pecuniarios»: «un pequeño esfuerzo por parte de cada uno sería suficiente para regularizar la tirada de **El Cosmopolita**».

La suscripción por **El Cosmopolita** llega en el núm. 9 (5 de octubre) a 45,00 pts. Hay en la lista un donativo que dice: «En vez de unas copas: 1,00 pts.».

En el núm. 10 el periódico vallisoletano declara que recibe **L'Education Liberaire**, órgano de las bibliotecas de educación libertaria, París; **Regeneration**, órgano de la Liga de la Regeneración Humana, París; **La Aurora**, anarquista, de Spring Valley; **El Rebelde** y **El Despertar**, de Buenos Aires y Nueva York, respectivamente; **La Voz del Pueblo**, Elche; **La Revolución**, Zaragoza; **La Democracia**, La Bañeza.

Lugar en que se encuentra:

Los diez números, en el IISG.

Citado:

Ri. Lamberet, MOS, p. 80: «**El Cosmopolita**, Valladolid, 10 aout, 1901, sq.».

«REVISTA COOPERATIVA CATALANA»

Subtítulo:

Órgano de la Cámara Regional de las Sociedades Cooperativas de Cataluña y Baleares.

Lemas:

Uno para todos, todos para uno. Todo por el trabajo y para el trabajo.

Lugar de edición:

Barcelona. Redacción, Juan Salas Antón, Ausías March, núm. 2.

V. M. ARBELOA

Administración, Eladio Gardó, Riera San Juan, 27 y 29.

Impreso en el establecimiento tipográfico de la Vda. de J. de Miguel, Junqueras, 7, Gracia.

Frecuencia:

«Publicación mensual».

Publicación:

Se conservan los núms. 38 y 39, de junio y julio de 1902, respectivamente.

Páginas:

Quince, además de las cubiertas, que son de color y llevan anuncios en las contraportadas.

Precio:

En España, para las suscripciones hechas por las cooperativas, 0,75 cts.: al trimestre; para el público, 1,00 pts.; número suelto, 0,50 cts. En el extranjero, 8,00 pts.

Formato:

21,9 × 13,6 cms.

Secciones:

«Legislación obrera». «A través del cooperativismo» «Sección administrativa».

Trabajos más importantes:

En el núm. 38 se inserta el proyecto de constitución de la cooperativa central de Cataluña y Baleares, y los proyectos de ley sobre el instituto de trabajos preparados, respectivamente, por el ministro Canalejas y por la comisión parlamentaria. En el núm. 39 hay un trabajo de E. Durán Amat (Masnou) titulado «Fecundidad de la propaganda» (sobre la instrucción promovida por las cooperativas); también el decreto sobre contrato de trabajo, de 26 de julio de 1902, la circular sobre el descanso semanal, de 26 de julio del mismo año, etc.

Lugar donde se encuentra: IISG.

(Continuará.)

BIBLIOGRAFIA

07. Periodismo

ALTABELLA, JOSE: «**Las Provincias**», eje histórico del periodismo valenciano. 1866-1969, Madrid, 1971, Editora Nacional. 167 páginas más 27 de apéndices.

Este es el tercer «Premio Marqueses de Taurisano», instituido en 1962 para promover la historia del periodismo español, que recae en el hemerógrafo José Altabella, especialista número uno en nuestro país. Los anteriores fueron concedidos a los estudios del mismo autor, «**El Faro de Vigo**» y su **proyección histórica**, en colaboración con Francisco Leal Insúa, publicado en 1965, y «**El Norte de Castilla**» en su marco periodístico. 1854-1965, publicado un año más tarde.

Después de estudiar en cuatro capítulos la tradición juglaresca valenciana—antecedente del periodismo—, el gaceterismo barroco, el diarismo dieciochesco—con la fundación en 1790 de **Diario de Valencia**—y el periodismo valenciano de los primeros tercios del siglo XIX, Altabella entra, por fin, en el estudio de **La Opinión**, 1860, antesala de **Las Provincias**, que nace el 31 de enero de 1866, bajo la dirección del escritor Teodoro Llorente Olivares. Desde este momento, Altabella hace una rápida descripción histórica del diario, mezclando periodísticamente algunas de las fechas y anécdotas principales con las biografías de los fundadores y redactores, sin descuidar noticias sobre la imprenta, tirada del periódico—siguiendo la estadísticas oficiales—, números extraordinarios, etc. En el apéndice documental—lo que no había hecho en sus anteriores trabajos— transcribe algunos documentos importantes sobre el origen y la historia de **Las Provincias**, entre ellos, el editorial fundacional—que seguirá siendo norma hasta hoy—, donde la publicación se define apolítica, independiente de los Gobiernos y defensora del «modesto criterio del sentido práctico», dentro de la esfera conservadora valencianista y española, como lo prueba la historia del periódico y la misma actitud política de su primer director. Una rica y larga bibliografía sobre el periodismo valenciano, y concretamente sobre el diario estudiado, cierra la monografía. Algunos grabados y fotografías ilustran el libro.

Me parece imprescindible esta clase de trabajos para la verdadera promoción del periodismo en España y pasos muy bien dados para la redacción, en su día, de la verdadera historia del periodismo en España, que nadie como Altabella, con su pasmosa erudición y sus inigualables instrumentos de trabajo, puede acometer. Pero echo en falta una mucho más apurada historia de la línea ideológica de los periódicos que trata, aunque sean «apolíticos»—que nunca lo son del todo—como **Las Provincias**. Por ejemplo, creo que hubiera sido de gran utilidad decirnos, por lo menos a grandes líneas, la actitud del diario en los momentos decisivos de su historia y ante acontecimientos políticos genera-

BIBLIOGRAFIA

les: la crisis del 98, el año 17, la Dictadura, la República, la victoria de Franco, etcétera, momentos que sólo se aluden o se tocan por los pelos. En este sentido, tal vez una selección de artículos representativos, como índice de la obra, podrían llenar de alguna manera este vacío.

Víctor Manuel Arbeloa.

MARQUERIE, ALFREDO: **Personas y personajes. Memorias informales.** Dopesa, Barcelona, 1971. 301 págs.

El autor es conocido como periodista, literato, crítico teatral por sus libros numerosos y sus actividades por radio y televisión. Se trata aquí de sus memorias, que ayudan para conocer la historia y costumbres de una época y abren una luz sobre los personajes y ambientes descritos. Resalta la documentación, la sólida erudición, y ello con sabrosa amenidad. Ha conseguido el autor síntesis apreciables por su concisión y exactitud. También el libro se halla empedrado de anécdotas que ayudan a comprender con claridad y rapidez los seres y las cosas. Se describen cosas vividas y se reflejan impresiones del autor. También es sabido que el autor ha estado en relación con la vida del circo; por eso, en el libro consta un «Intermedio circense», con fuerza notable de sugestión. En fin, el autor ha profundizado en lo más íntimo de la entraña española a través de personajes representativos, y nos ofrece una visión de ciertos aspectos de la misma con originalidad.

M. B.

172. **Ética social**

GARCIA ESTEBANEZ, EMILIO: **El bien común y la moral política.** Barcelona, Herder, 1970. 167 págs., 21,5 cm.

El autor tiene tesis propia sobre el tema central de la moral política; a saber, ¿cuál es el objeto moral de la política? El autor va a precisar su pensamiento dentro de la línea clásica escolástica del concepto de bien común. Sobre campo tan trillado, el autor añade consideraciones agudas, partiendo de la situación de pluralismo social en que vivimos, que impide una definición singular y exclusiva del bien común.

Para llegar al planteamiento pluralista, el autor hace un recorrido histórico por unos cuantos pensadores cumbres de la filosofía política: Aristóteles, la Stoa y San Agustín, Santo Tomás, Maquiavelo. En la exposición de estos autores creemos que está lo más interesante del libro. Efectivamente, la exposición es muy clara, porque a ella ha precedido una inteligente labor de simplificación, muy directa, porque repite generosamente las ideas que han ido apareciendo, de modo que el lector novel va a tener siempre fresco en la memoria el esquema mental de los autores estudiados, y muy documentada, con manejo continuo de las fuentes.

La lectura del libro es aconsejable para los que quieran introducirse en esta vital problemática a través de un enfoque histórico y sabiendo que prácticamente

el libro acaba en Maquiavelo. La historia, por tanto, no está completa. Algún punto hemos encontrado en el que discrepamos totalmente del autor, como es el emparejamiento del enfoque Aristóteles y Hegel con Maquiavolo.

Respecto a la aportación del autor a la solución del problema, hay que alabar el planteamiento de la ética política en una sociedad pluralista. Con todo, creemos que en este punto el autor no ha dejado madurar con paz su pensamiento y por eso encontramos algunas imprecisiones, como es el uso del concepto de sociedad perfecta o el no tener en cuenta la presencia de la coactividad en las actuaciones del poder político a la hora de compaginarlas con el pluralismo social.

F. Prieto, S. J.

LOPEZ CASTELLON, ENRIQUE: **Psicología científica y ética actual**. Editorial Fragua, Madrid, 1972. 697 págs.

Enrique López Castellón, profesor de Etica en la Universidad de Madrid, se enfrenta con una ardua tarea: ofrecer al lector un extenso resumen de las aportaciones de la Psicología científica al campo de la Etica.

Con José Todolí (catedrático de Etica y Sociología de la Universidad de Madrid), podemos suscribir que la Psicología no solamente ha contribuido a poner de relieve los aspectos negativos y represores de la vieja moral, sino que, además, nos ha ofrecido una orientación y un medio de fundamentar el comportamiento moral en los resultados de la investigación científica. El estudio del hombre está poniendo de relieve la importancia de la valoración moral. Por eso es más importante y plausible esta obra sistemática en un momento de crisis y de búsqueda; y más todavía por la orientación positiva que adopta, procurando mostrar más los logros de las distintas escuelas que las críticas negativas y los juicios personales.

El orden de la obra es claro. Dividida en tres grandes apartados, en el primero se trata de los problemas generales que afectan a las relaciones entre la Etica y la Psicología; en el segundo se pasa revista a las escuelas que se han ocupado preferentemente del estudio de la conducta humana (Estructuralismo, Wundt; Funcionalismo, W. James, Baldwin, Dewey, Bergson; Behaviorismo, de Watson a Skinner); en el tercero se encaran los problemas éticos que plantea el psicoanálisis, haciendo una especial referencia a los autores más importantes dentro de esta línea (Freud, Jung, Neumann, Fromm, Marcuse). Todo ello salpicado a lo largo y a lo ancho de citas y de textos.

Una buena y necesaria aportación general, que deseamos se vaya matizando con posteriores trabajos más especializados.

Fco. Javier G. Forcada.

301. Sociología

FORNARI, FRANCO: **La desmitificación de la paz y de la guerra**. Dopesa, Barcelona, 1971. 334 págs.

Este volumen se publica bajo los auspicios del Instituto de Polemología (Investigación sobre la Paz) y de Investigación sobre los Conflictos, que tiene

BIBLIOGRAFIA

por objeto estimular la investigación científica, de carácter específicamente interdisciplinario, centrada en los problemas de la guerra y de la paz. El ensayo de Giuliano Pontara **La investigación interdisciplinar y multidisciplinar sobre la paz** procura al lector la posibilidad de echar una ojeada panorámica a las diferentes problemáticas de la Investigación sobre la Paz y al estado de las investigaciones en este campo. El ensayo «Aspectos psiquiátricos de la prevención de la guerra nuclear» es el resultado de una investigación colectiva de los psiquiatras norteamericanos que describe el síndrome de deshumanización como modalidad patológica de experiencia social, expresada mediante la incapacidad para tolerar la angustia derivada de las implicaciones personales en relación con las destrucciones masivas provocadas por la guerra nuclear. El ensayo de Luigi Pagliarini, **¿Se puede organizar la esperanza?**, analiza la vida del Instituto de Polemología como ejemplificación del tipo de problemas que se le presentan a un segundo grupo, creado con el objetivo de actuar en favor de la paz. El presentador del libro, con su ensayo **La desacralización de la guerra y los fundamentos de la ciencia**, intenta poner de relieve la especial problematicidad que aparece cuando se hace ciencia sobre la supervivencia, partiendo explícitamente del rechazo de la neutralidad científica.

M. B.

KELLER, SUZANNE: **Más allá de la clase dirigente**. Editorial Tecnos. Colección de Ciencias Sociales. Madrid, 1971. 319 págs.

La idea principal de esta obra es que el destino de las sociedades industriales depende de los actos y de las ideas de sus élites estratégicas. A medida que tales sociedades se han convertido en algo más diferenciado y centralizado, estas élites se han multiplicado y se han hecho más esenciales. Tienen, pues, la necesidad de dominar los principios de su desarrollo y crecimiento. Con este fin, se ha realizado cuidadosamente un examen de las diversas élites estratégicas, considerando con preferencia de qué modo coexisten dentro de una sociedad determinada, en una época concreta, mejor que sus orígenes históricos y su proceso de formación y decadencia. Según esto, el plan de este libro puede dividirse en cuatro partes. La primera trata de determinar la anatomía de las élites estratégicas; la segunda, la función de esas élites; la tercera, el reclutamiento de las élites estratégicas; la cuarta, su supervivencia. Cada parte corresponde a una serie de problemas que pueden resumirse así: cuántas élites estratégicas existen y cómo y por qué han surgido. Cuáles son; especialmente, sus responsabilidades sociales. Quiénes pueden tener acceso a ellas y qué recompensas y obligaciones les esperan. Cómo y por qué las élites estratégicas sobreviven y perecen. Véanse los títulos de los capítulos: Antecedentes históricos de las élites. Sus fuerzas concomitantes. Sus funciones sociales. Su necesidad y casos seleccionados. Su relación con el orden moral. Su papel simbólico. Su reclutamiento, responsabilidades y privilegios. Sus orígenes sociales y profesionales en Estados Unidos. Su resurgimiento y su declinación. Su relación con la igualdad y libertad. Nueve apéndices terminan esta obra.

M. B.

Paths of Sociological Imagination. Ed. por Daniel Kubat. Pittsburgh, 1971. 584 páginas.

El libro recoge los discursos de inauguración de los Congresos de la American Sociological Association desde 1946. Se trata de la exposición hecha por

los presidentes de esta asociación de científicos de la Sociología, entre los que se encuentran personalidades tan relevantes como Lazarfeld, Sorokin, Merton y Parsons.

Los autores presentan aspectos relevantes de la Sociología americana, y en muchas ocasiones hacen un balance crítico de la evolución que la Sociología ha tenido en América desde 1946.

Las aportaciones de los 35 sociólogos—presidentes de esta asociación americana de Sociología—son de especial interés para cuantos en nuestro país se interesan por los avances, problemas y perspectivas de una ciencia que en Estados Unidos tiene su más alto exponente de desarrollo y una específica dirección.

El libro reúne las conferencias de inauguración de los congresos en dos partes muy significativas: Primera, «Hacia una mejor sociedad», y segunda, «Hacia una mejor Sociología». Cada una de estas partes se desarrolla según el mismo esquema: a) Qué es lo que debe hacerse. b) Qué es lo que hay que conocer.

Aunque no todo el material recogido es del mismo valor, no obstante, hay una variada gama de temas de innegable interés para el sociólogo que desde Europa quiera pulsar la vitalidad y los problemas propios de la Sociología americana.

V. S.

PONIATOWSKI, MICHEL: **Las opciones de la esperanza**. Editorial Dopesa, Barcelona, 1971. 215 págs., 18 cm.

Se suma esta obra a la ya amplia corriente de reflexiones sobre el cambio de era cultural—revolución informática, le llama Poniatowski—que está realizándose en nuestra sociedad occidental.

Las innovaciones técnicas que muy probablemente van a estar en manos del hombre en el último tercio del siglo XX y comienzos del XXI tendrán, sin duda, un influjo patente en la constitución biológica del hombre y en sus mismos productos sociales, tales como la Moral, el Derecho y la vida socio-económica. Si el hombre no quiere renunciar a su papel de constructor de la realidad social, no debe dejarse sorprender por los cambios que la tecnología creciente impondrá en su vida; debe, incluso, dirigir esa evolución hacia un mayor y más rico humanismo. De ahí la función clave de la política en los próximos lustros.

El autor, colaborador de Giscard d'Estaing, suscita en el lector numerosos ecos; por un lado, de la teleología poética de un Teilhard, y por otro, del énfasis casi mítico en la organización y en la cibernética, tal como lo mostrara antes que él Servan-Schreiber. Su obra resulta así enormemente sugerente, en el mismo grado en que serían indefinidamente cuestionables cada una de sus afirmaciones. Cara y cruz de este tipo de obras, que ciertamente han logrado atraer y entusiasmar últimamente a los postgraduados y profesionales de tipo técnico.

A. Guillén.

BIBLIOGRAFIA

304. Cuestión social. Política social

GARCIA-NIETO, BUSQUETS, MARIMON: **La nueva Ley Sindical**. Análisis de una protesta. Segunda edición. Ed. Estela. Barcelona, 1970. 186 págs.

El análisis de una protesta es, naturalmente, una nueva forma de protestar. Una forma más académica y seguramente más eficiente, aunque no todo lo que sería de esperar. Con respecto a lo académico, hay que aclarar que es sólo incipiente, porque el librito está pensado más como ensayo periodístico que como estudio. Recoge ordenadamente montones de citas que, muy bien hilvanadas, dan al lector una visión de la Ley distinta de la oficial. El libro se publicó cuando comenzaba la discusión de la Ley en las Cortes. Hasta ese punto llega el trabajo de recopilación.

P. F.

32. Política. Generalidades

PLONCARD D'ASSAC, J.: **Doctrinas del nacionalismo**. Barcelona, Ediciones Aervo, 1971. 332 págs. (Colección «Al quite», v. 3-4.)

El autor no se define claramente, pero las indicaciones del prólogo y el tratamiento que da a los pensadores y políticos de los que se ocupa permiten concluir que ha tomado partido por el nacionalismo. En este sentido, el libro sería un libro nacionalista. De todos modos, que el autor pretenda ganar adeptos o no importa poco, porque no ha influido mucho en el contenido del libro. Se trata de una exposición del pensamiento de los más conspicuos adalides del nacionalismo en este siglo XX. Y qué duda cabe que todos ellos entran con mayor o menor facilidad dentro de la corriente fascista. Citemos a los principales recogidos en las páginas que recensamos: Maurras y Pétain, en Francia; Mussolini, en Italia; Hitler, en Alemania; Primo de Rivera, en España; Salazar, en Portugal. En la exposición de su pensamiento, sin dejar de lado la sistematización, se ha preferido el palpito potente de sus afirmaciones más rotundas. Ya puede el lector concluir que este libro es de los que se lee con la respiración apresurada. Es un libro lleno de pasión política.

Tres indicaciones para terminar: Primera, la exposición de los autores es fiel a su pensamiento, con una cierta benevolencia para no entrar en aspectos que podrían hacer a dichos autores menos simpáticos. Segunda, es una exposición sin crítica alguna; esto es tarea del lector, y a estas alturas del siglo XX no debe ser tarea difícil. Tercera, su lectura es muy agradable, porque tiene «garra», pero supone un lector históricamente preparado para que sepa enmarcar las afirmaciones de los nacionalistas en su época propia.

P. Martínez.

CAMUNAS SOLIS, I., Y OTROS: **España. Perspectiva 1972**. Guadiana de Publicaciones. Madrid, 1972. 297 págs.

El puesto que ya han ocupado en el mercado de los libros políticos nacionales desde 1968 estas **Perspectivas** de Guadiana se ve consolidado en este año,

en el que irónicamente se ha confiado la crónica del año a un escritor humorista: Luis Carandel. Tres han sido los polos en torno a los que ha girado el último período político: la vida internacional, la contestación, tanto en la Iglesia como en el mundo del trabajo, y el peso conservador del bloque tecnocrático. 1971 pasará a la historia de España como el del desafío que la comunidad eclesial reunida en su asamblea conjunta lanzó al **stablishment**, tal como recogen los capítulos del obispo de Segovia y José J. Toharia. Porque para el trabajador español, como mantiene Antonio L. Marzal, está bloqueada la participación.

La nueva aportación de este libro en su versión 72 es el estudio de la tecnocracia que hacen los profesores Jiménez Blanco y Solé-Tura. «En la ideología de los tecnócratas figura como una de sus afirmaciones básicas la de que sin desarrollo económico no puede haber una democracia política estable. Reforzados con textos de sociólogos, especialmente americanos, deshacen los dos autores el mito de la tecnocracia, desmontando Solé-Tura la tesis de que son una clase social y demostrando cómo son el aparato identificado con el Gobierno y la derecha liberal para mantener la fortaleza y estabilidad del sistema.

C. G.

GIL ROBLES, JOSE MARIA: **Discursos parlamentarios, 1931-1936**. Madrid (Taurus), 1971. 683 págs., más 195 de apéndices.

José María Gil Robles se ha encarado aquí valientemente con su pasado político y él mismo ha escrito unas páginas de epílogo sobre las tres legislaturas republicanas, sobre los mejores oradores de las mismas, sobre la CEDA y sobre su misma actuación. Páginas que se resuelven en un medido canto al Parlamento y al régimen que de él se deriva. Pablo Bertrán de Heredia, discípulo del político cristiano, profesor hoy en la Universidad de Texas, ha corrido con la tarea ímproba de la selección de discursos, que injerta en un breve esquema histórico del período en forma de días y de principales acontecimientos. Carlos Seco Serrano, ya ducho en prólogos, escribe el estudio preliminar, siguiendo los principales puntos doctrinales y principales etapas políticas de la República. Seco subraya la pasión legalista de Gil Robles y, citando textos personales de Manuel Giménez Fernández, presenta la dramática situación de la CEDA, dividida en tres muy diversas facciones, neutralizada, por una parte, por la orientación reaccionaria de dos de ellas, y por la enemiga de las izquierdas, por la otra. Sin velar la ofensiva antisocialista del entonces caudillo de las derechas, Seco resalta también «la infatigable propaganda social» emprendida por Gil Robles, a la vez que sus escasos resultados. Aquí es donde el análisis de Seco se queda un tanto en una buena voluntad apologética. Si es verdad que gran parte de la CEDA se opuso a los planteamientos de un Chapaprieta o de un Giménez Fernández, el problema era mucho más grave y habría que ir a las raíces de las mismas soluciones, que incluso los demócratas cristianos y gilroblistas proponían entonces.

Pero la parte más importante del libro no es el estudio preliminar, sino las numerosas páginas de los discursos. Aun sin la pasional y apasionante actualidad en que nacieron, la obra sigue siendo apasionante y viene a ser como una segunda parte imprescindible del libro, publicado hace poco por Ariel, **No fue posible la paz**. En los apéndices se transcriben los Reglamentos de las Cortes de aquella época, la Constitución republicana del 31, el Estatuto de Cataluña, la

BIBLIOGRAFIA

lista de los diputados de las tres legislaturas, el reglamento de la minoría popular agraria, las normas de las Comisiones técnicas de Acción Popular y una impresionante lista de actos públicos en que intervino Gil Robles, con indicación de día, mes, año y lugar. El primer apéndice lo constituye, curiosamente, un estudio sobre el palacio del Congreso, escrito por Antonio Jiménez Landi. Fermín Solana ha preparado los índices de materias, de nombres y el analítico. Un corto número de fotografías de las principales figuras republicanas y del autor, de entonces y de ahora, ilustran el magnífico volumen.

Aunque Bertrán de Heredia no se reduce a insertar discursos en el lugar apropiado, sino que transcribe a veces trozos de otros oradores y aun discusiones enteras, además de discursos, alocuciones, etc., no parlamentarias del jefe de la CEDA, uno hubiera deseado, para mayor claridad y facilidad de lectura, una mayor separación entre los periodos parlamentarios, tal vez precedidos de una breve introducción. El libro aparece demasiado apelmazado, y tanta y tan prieta página no invita mucho a la lectura. Algunos «lapsus» extravagantes, como el de hacer a Domingo Palet Barba—diputado esquerrista de Barcelona en 1936—nacionalista vasco, no merman para nada la seriedad, la pulcritud, la gran utilidad de un libro modelo como éste, al que pronto seguirá, en la misma colección, el dedicado a la labor parlamentaria de Julián Besteiro.

Víctor Manuel Arbeloa.

Obras Completas de Donoso Cortés. Edición preparada por Carlos Valverde. Dos tomos. B. A. C., Madrid, 1970. 1.031 y 1.081 págs.

Agotada la edición a cargo del hispanista alemán Juretschke, publicada por la B. A. C. en 1946, se ha querido otra que la mejorase en lo posible. Carlos Valverde se dio a una intensa investigación, y dejando algunas cosas menos importantes, para evitar una extensión excesiva, se presenta todo lo que ha hecho de Donoso un pensador digno de figurar en el catálogo de los grandes. En reacción contra las desfiguraciones que se han hecho de Donoso, se le presenta dentro de sus circunstancias históricas y en ellas se encuadra su pensamiento. Una larga introducción expone sistemáticamente su ideología, que sirve de fundamento y ayuda a una mejor inteligencia de las ideas de Donoso. Primero, se analiza la circunstancia europea de su tiempo: la transformación económica y social, el liberalismo, el deísmo, la filosofía. La circunstancia española, en especial la decadencia, la penetración del pensamiento de más allá de las fronteras, el caos político. En unas ochenta páginas se traza lo más esencial de la biografía de Donoso. En una cuarta parte se exponen los motivos y características de su pensamiento: visión de la Europa moderna, profetismo, sentido teológico, tradicionalismo filosófico, humanismo e historia, pesimismo. La última parte se destina a la exposición del pensamiento orgánico de Donoso: el orden universal como principio de filosofía; el orden antropológico: individuo, familia, sociedad; la perturbación del orden: libertad, pecado, revoluciones; el cristianismo, orden perfecto. Donoso escribió según lo iba exigiendo su azarosa vida pública, pero en el fondo corría una interpretación muy clara y muy filosófica de Dios, del hombre y del mundo. En esas coordenadas hay que situar cada uno de sus escritos, y en ellas alcanzan significación.

M. B.

327. Política internacional

FRANKEL, JOSEPH: **Conflicto y armonía en la política internacional**. Barcelona, Dopesa, 1971. 311 págs. (Colección «Testimonio de Actualidad», v. 10.)

Una visión panorámica de lo que es la política internacional, sus agentes, sus problemas. Una teoría de las relaciones internacionales, expuesta a un nivel bastante elemental, de modo que el libro pueda servir como manual divulgador, introductor, de la política internacional. El lector sin especial preparación se encontrará a gusto, porque la exposición es clara y rezumando en todo momento sentido común. Por eso mismo opinamos que su contenido va a decir poco a los estudiantes de los últimos cursos y a los postgraduados en relaciones internacionales, aunque así se indique en la solapa del libro.

El autor manifiesta una sólida preparación. Se mueve con gran soltura desde los aspectos más teóricos y de conjunto, como es la historia de los sistemas internacionales hasta los datos de la actualidad. Creemos que debe mencionarse la seriedad con que están tratados los temas de la moral internacional. Implícitamente, encontramos que el libro es una toma de postura en pro de un mundo más armónico y menos conflictivo; es decir, más justo.

P. Martínez.

33. Economía

KUCZINSKI, JURGEN: **Breve historia de la Economía**. Miguel Castellote, editor. Madrid, 1972. 258 págs.

Es una historia de la Humanidad desde que el hombre comenzara a utilizar la mano como órgano de trabajo, y resaltando precisamente las relaciones sociales en esa tarea común de la producción y la distribución de los productos arrancados a la naturaleza. Con esto quedan dichas sus pretensiones y sus límites. Basada literalmente en Marx y Engels, esta «Historia» viene a ser, más bien, la exposición ordenada de las tesis expuestas en **El origen de la familia, la propiedad y el Estado**, en el III tomo de **El Capital**, y algo en la **Correspondencia** privada de ambos, con retazos complementarios de las otras obras históricas de uno y otro, y del análisis de Lenin, **El imperialismo, fase superior del capitalismo**. La selección y ordenación que hace de los datos clásicos de todos los manuales está encaminada a la presentación más clara y nítida de la tesis marxista. Tesis que es expuesta también en su sentido más fiel a Marx, esto es, como condicionamiento básico de los aspectos económicos en lo cultural y político, pero sin pretender afirmar el determinismo absoluto que marxistas posteriores han querido defender. La «Historia» aquí recorrida termina en el capitalismo industrial y en la prognosis de Lenin sobre su futuro.

Libro que no aporta datos nuevos de ningún tipo, y menos que nada, histórico-económicos. Su valor, en cambio, es indiscutible como exhaustiva exposición de la tesis filosófica subyacente a la metodología marxista del materialismo histórico.

A. Guillén.

BIBLIOGRAFIA

NEEDLEMAN, L.: **Análisis regional. Textos escogidos**. Edit. Tecnos, Madrid, 1972. 350 págs.

Nos encontramos ante una antología de veinte estudios de diferentes especialistas en economía regional, escritos en el período 1957 a 1966. Todos son ingleses, como el autor, o norteamericanos. La gama de temas, bastante comprehensiva: Contabilidad e **input-output** regionales, desarrollo regional, técnicas estadísticas regionales. Creemos se trata de un libro de gran interés, puesto que, primero, el análisis regional está cada vez más en el centro de la planificación, incluso a niveles supranacionales (como el Mercado Común Europeo) y, además, los estudios aquí recogidos son de autores de primera talla en esta ciencia de la economía regional, que apenas cuenta con veinte años de vida. Creemos que este libro puede ser de gran utilidad, tanto para los estudiosos de la técnica o metodología del análisis regional como para los interesados en los problemas de la política económica a ese nivel.

J. G.

3351. Socialismo

DE LA CIERVA, RICARDO: **Historia perdida del socialismo español**, Madrid, Editora Nacional, 1972. 289 páginas.

El profesor Ricardo de la Cierva, autor de varios libros de historia contemporánea de España, ha reunido en este libro los capítulos esenciales que se publicaron en serie en el madrileño **El Alcázar** durante el mes de diciembre de 1969. Mejor que «modesta plataforma de una desapasionada observación histórica», creo que a estos trabajos reunidos les cuadra el calificativo de «capítulos ansiosos, trazados como anticipación de mayores profundidades monográficas», que de las dos maneras los llama su autor. El libro es un ensayo, más que un resumen histórico, una breve interpretación global más que una síntesis biográfica. Aunque la mayor parte del volumen está dedicada a la República y guerra civil, que el autor conoce mucho mejor que las etapas anteriores, el libro recoge los períodos de toda la historia socialista, fijándose en los principales acontecimientos y primeras figuras: fundación del partido y de la central socialista sindical; crisis del año 1917; colaboración con la Dictadura; participación en el Gobierno republicano; sublevación de octubre; escisión de las dos ejecutivas socialistas; guerra civil, y crisis internas y externas durante la misma.

La Cierva enfoca demasiado la historia del socialismo español en torno a tres figuras, con sus respectivos grupos: Largo Caballero, Indalecio Prieto y Julián Besteiro, y en torno al revolucionarismo tardío y lustral de sus viejos errores de Largo Caballero, al centrismo demoliberal de Prieto y al socialdemocratismo de Besteiro parece quedarse y desquiciarse toda la historia del partido, quedando muy en segunda línea otros factores, incluida la constante y casi siempre poderosa fuerza de la derecha española, que no aparece por ningún lado. Otra de las claves interpretativas del libro, al menos en su segunda parte, es el partido comunista español, al que La Cierva carga la máxima responsabilidad—vía Largo Caballero conducido por Araquistáin, Alvarez del Vayo y Santiago Carrillo—del destartalamiento del partido socialista. El autor sigue en éste como en otros puntos la tradicional interpretación del ala derechista de partido socialista—la obra **Anticaballero** es la más citada—, a la que hacen coro Salvador de Madariaga y otros autores conservadores. Sin embargo, el autor es siempre

respetuoso—salvo al hablar de los comunistas—con los hombres del P.S.O.E., y no ahorra elogios y méritos, lo que no es poco, como lo reconoce el acta de la Agrupación Socialista de Méjico que se inserta en las primeras páginas.

Ricardo de la Cierva ha aprovechado una inmensa bibliografía que tiene a disposición, así como los testimonios de viejos socialistas como Teodomiro Menéndez y Justo Martínez Amutio, a quienes cubre de loas, reconociendo siempre honestamente la larga tarea que queda en este campo histórico.

El libro está escrito en un lenguaje rápido e incisivo, propio de un ensayo que aparece por vez primera en el periódico, sin perdonarse a veces rasgos agresivos que sirven para dar un tono un tanto polémico al conjunto. Algunos gruesos errores ensombrecen el relato, como el de llamar Enrique a José Mesa (pág. 44) o confundir «el grupo de los nueve» con los fundadores del partido (pág. 41). También las citas dejan mucho que desear: en unas se omite el título entero; en otras, la fecha; en otras, las páginas o el lugar de edición, lo que da la impresión de una «historia apresurada», como la llama el mismo autor.

No obstante todo esto, por el libro desfilan en apasionante sucesión las miserias y las glorias, las limitaciones—el autor insiste en la limitación marxista del partido—y las aportaciones históricas del movimiento socialista español, al que el profesor La Cierva hubiera querido redimir de la influencia extranjerizante y, sobre todo, de la seducción bolchevique, especialmente a raíz del «raptó de las juventudes socialistas». No cabe duda, y hace bien La Cierva en recalcarlo, de que una de las lecciones más dramáticas que se desprende del libro es «la lección de la desunión permanente, de la incompatibilidad personal entre los hombres de los mismos ideales y, seguramente, del mismo patriotismo y del mismo amor al pueblo», junto con la otra lección de que «el sentido profundo de la dialéctica es (...) un elemento dinámico, evolutivo, progresivo, que no puede detenerse en una antítesis fosilizada, sino tenderse permanentemente hacia una síntesis de futuro».

El volumen hace el número 3 de la bien presentada y muy manejable—aunque no demasiado barata—colección «Libros directos», que acaba de estrenar hace unos meses la remozada Editora Nacional, que dirige Ricardo de la Cierva.

Víctor Manuel Arbeloa.

RODRIGUEZ PANIAGUA, JOSE MARIA: Marx y el problema de la ideología. Editorial Tecnos, Madrid, 1972. 122 págs.

El concepto de ideología, a partir de Marx, se utiliza con mucha frecuencia y, muchas veces, con demasiada ambigüedad. Ambigüedad que nace del hecho de que ni Marx ni Engels nos dan una definición tajante del concepto. El profesor Rodríguez Paniagua intenta en el libro esclarecer el contenido de «ideología» y, a partir de este tema central, aborda otros, como el del conocimiento en Marx, el humanismo, el Marx joven y su continuidad o ruptura con el posterior, etc. Ilumina toda esta problemática con abundantes citas de Althusser, Fromm, Sartre y otros especialistas en marxismo.

Al final del libro, el autor hace un examen breve de las reflexiones actuales sobre la teoría marxista de la ideología, centrándose sobre todo en la perspectiva estructuralista.

BIBLIOGRAFIA

La brevedad y el tono humanístico del libro lo hacen fácil de leer y al alcance de cualquier lector poco iniciado en la problemática marxista.

M. Maqueira.

3352. Comunismo

STEIN: **El largo mayo de Mao**. Carnets secretos de un diplomático occidental. Dopesa, Barcelona, 1971. 198 págs. (Documento periodístico, v. 29.)

El título responde a la tesis que va en el fondo del libro: la revolución cultural fue para China lo equivalente al mayo de 1968 para Francia, pero con muy distinto final, naturalmente. Se trata de poner en claro el desencadenamiento de la revolución cultural, utilizando a la juventud china como la capa social más dinámica desde el punto de vista revolucionario.

El autor cuenta las cosas tal como las vio. Esto ofrece el interés del testigo directo y, en cierto modo, el punto de vista que hubiéramos tenido de habernos encontrado en medio de aquellos acontecimientos. Sobre lo que vio, el autor reflexiona para entenderlo a la luz de otros acontecimientos de los que no fue testigo. Así, ofrece una visión atractiva y original de los sucesos y del conjunto de la revolución. Por supuesto, no es un libro de estudio. Es, sobre todo, un libro que invita a reflexionar, a prolongar las reflexiones que va intercalando el autor. Como fundamento a éstas y a las que pueda hacer el lector, el autor hace preceder la narración de la revolución cultural con muchas páginas relativas a su estancia en China en años anteriores.

P. Martínez.

37. Educación

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA: **Cartas a una maestra**. Nova Terra, Barcelona, 1970. 134 págs.

Los autores son ocho jóvenes de la escuela de Barbiana, que se encuentra entre los caseríos de las montañas de cerca de Florencia. Pero el inspirador es el sacerdote Milani, muerto de leucemia en 1967, a los cuarenta y cuatro años, como desterrado, después que su libro **Experiencias pastorales** fue desautorizado por el Santo Oficio. En Barbiana dedicó su tiempo a dar clase a los chiquillos de los caseríos vecinos. Dicha carta habla de su modo de enseñar y del contenido de la enseñanza. La carta pone en crisis el actual sistema educativo italiano y, conforme a la ideología del sacerdote, se denuncia fuertemente, aun con violencia verbal, la base sociológica clasista del sistema y propone unos cambios de naturaleza esencialmente revolucionaria. Se definen las líneas de una cultura popular.

M. B.

FREINET, CELESTIN: **Parábolas para una droga popular**. Estela, Barcelona, 1970. 157 págs.

El autor, humilde maestro rural, inteligente y decidido, desde su humilde escuela de pueblo, se propuso corregir la rutina pedagógica de su tiempo y el conformismo con la tradición docente. Ya su esposa publicó el libro **Nacimiento de una pedagogía popular**. Se le unieron muchos educadores para la renovación profunda de las técnicas pedagógicas. Así, ofrece no sólo palabras y teorías, sino ejemplos reales de nuevos modos de trabajo avalados por su eficacia en la práctica de miles de escuelas. Las técnicas del autor han crecido en un proceso de tanteo, de modificación, de rectificación, de comprobación de un real trabajo innovador de muchos. Freinet presenta la sugestiva figura de Mateo, el campesino de espíritu sencillo, que vive la vida simple y natural de su terruño, armado de una serena filosofía de sabiduría filtrada por los siglos y opone su saber firme y antiguo a la cultura superficial y vulgar. En estos dichos de Mateo (así se llama el subtítulo de la obra) pueden encontrar los maestros ideas claras.

M. B.

4. Política económica

KALDOR, NICHOLAS: **Ensayos sobre política económica**. Edit. Tecnos, Madrid, 1971. 626 págs.

En esta obra de Economía aplicada, el gran economista inglés N. Kaldor recoge una larga serie de veinticuatro artículos sobre problemas concretos de política económica publicados en un lapso de tiempo que va desde 1935 a 1964. La selección ha sido cuidadosa, pues se limita a documentos que se relacionan con problemas vivos, tales como el pleno empleo, la inflación, la reforma fiscal, los problemas del comercio internacional, de la balanza de pagos, etc. Y aun cuando ahora no interesen demasiado, en general, los datos sobre los problemas históricos particulares para cuya solución se escribieron, sin embargo, sí interesa grandemente al economista y al político el enfoque de las soluciones y de la estrategia con que los aborda Nicholas Kaldor. Es este enfoque y esta estrategia los que son perfectamente aplicables hoy a coyunturas paralelas, siempre vivas y presentes. Destacan en el libro de Kaldor no sólo su competencia teórica, sino, además, su enorme realismo. No en vano fueron escritos estos estudios como asesoramiento de políticos en activo.

J. Gorosquieta.

GUERRA GARRIDO, RAUL: **Medicamentos españoles**. Dopesa, Barcelona, 1972. 164 págs.

Tenemos otro ejemplo del fenómeno de la irrupción de un médico en la cultura literaria. El autor, en este libro, manifiesta su doble vocación: la literaria y la profesional. El libro trata de medicamentos, de su organización en España, de la industria y de la actividad comercial que se relaciona con ellos. Pero también el estudio tiene un carácter sociológico. Habla de la difusión científica de una serie de conocimientos básicos sobre lo que es un medicamento, su génesis, su acción, pero también trata del aspecto humano de estas cuestiones. Investiga al sujeto, antes que la droga. También estudia las causas de la fe

BIBLIOGRAFIA

y de la superstición, completamente irracionales, que se tienen en el medicamento, en este tiempo de prodigios tecnológicos. Se toca el aspecto de la violencia y de los dogradictos.

M. B.

65. Empresa

HAIRE, M.; GHISELLI, E. E.; PORTER, L. W.: **Actitudes de los directivos**. Ediciones Marova, Madrid, 1971. 242 págs.

Ofrece este libro la metodología y los resultados de una encuesta a nivel internacional sobre las actitudes de los directivos de empresa en una larga serie de tópicos. La encuesta, por el método de entrevista, se extendió a 3.641 directivos de 14 países de Europa, América del Norte y del Sur y el Japón en Asia. Se les preguntó, siempre referido todo a la función de directivo, sobre el sentimiento de la propia estima, la autoridad, oportunidad para la formación y perfeccionamiento personal, prestigio, oportunidad para pensar y actuar libremente, sentimientos de seguridad y autorrealización, oportunidad de ayuda a otras personas, amistad y relaciones sociales, etc. Como se ve, la muestra tiene una clara dimensión psicológica e investiga en la jerarquía de valores de los directivos de empresa. El índice de respuesta a la encuesta ha sido del 100 por 100. Los resultados de la misma son exhaustivamente analizados en este libro, con el estudio de toda clase de correlaciones entre países y grupos. Al final, grupos de países quedan emparentados por afinidades de sus directivos: Inglaterra-América del Norte, países escandinavos, Argentina-Chile, Europa central, Europa mediterránea. España entró en esta encuesta y es de verdadero interés comparar las actitudes de nuestros directivos con las de los demás países a los que se extiende el estudio. Un solo botón de muestra: España aparece como el país donde es más pequeño el sentimiento de autonomía de los directivos intermedios.

J. G.

946. Historia. España

ALVAREZ JUNCO, J.: **La Comuna en España**. Madrid, Siglo XXI de España, 1971. 252 págs.

¿Cómo vieron la Comuna de París los españoles? La respuesta viene en este libro, que se concreta en recoger materiales de prensa y del «Diario de Sesiones» del Congreso, directamente relacionados con el tema. Una breve introducción esquematiza con elegancia diversas corrientes de reacción, según la ideología de cada una de ellas, desde los elementos más conservadores a los más republicanos de izquierdas. El libro va a ser nada más y nada menos que una ampliación a base de testimonios directos de lo que se ha esquematizado en la introducción.

El interés de la obra es evidente. Es un auxiliar muy valioso de la investigación histórica de aquella época. Pero, todavía más, es un libro que atrae porque hacer vivir, incluso al profano en Historia, el susto colectivo que padecieron los españoles de orden y las esperanzas que el movimiento parisino despertó en nuestro proletariado.

F. Prieto.

GARCIA NIETO, MARIA DEL CARMEN; M. DONEZAR, JAVIER; LOPEZ PUERTA, LUIS: **Revolución y reacción, 1808-1833**. Madrid, 1971; **Moderados y progresistas, 1833-1868**, Madrid, 1971; **El liberalismo democrático, 1868-1874**, Madrid, 1971; **Restauración y desastre, 1874-1898**. Madrid, Guadiana de Publicaciones, 1972.

La obra general, que se titula «Bases documentales de la España contemporánea», tendrá su continuación en otros cuatro volúmenes, que llegarán hasta 1970. Los autores, profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, han querido «presentar el desarrollo de la historia de España a lo largo de los siglos XIX y XX, a través de textos y documentos históricos del momento», queriendo proporcionar así, especialmente a la generación joven, «un material de primera mano, fácilmente asequible, que le facilite la interpretación directa de los hechos aprendidos» en otras fuentes. Cada volumen consta de tres partes. En la primera, María del Carmen García Nieto presenta los principales acontecimientos del período, de los que en la segunda parte se recogen algunos textos y documentos. En la tercera parte se incluye una tabla cronológica de los hechos españoles relacionados con los de Europa y el mundo, junto con una bibliografía esencial.

Las introducciones de M. Carmen García Nieto son muy someras, en general poco críticas y reducidas a lo esencial. La selección de textos me parece buena en general, tomándolos de libros, periódicos oficiales o no, diarios de Cortes, etcétera. Tratándose de una antología, el juicio no es fácil.

Sin embargo, a mi entender, el fallo principal de estos volúmenes radica en su desorden metódico continuo y en una falta de seriedad a la hora de citar y seleccionar. Ciertos textos no se buscan en las fuentes originales, sino en libros de muy segunda mano; así, v. gr., el programa del partido socialista obrero español se toma de la *Miseria de la filosofía*, de Marx, o, sobre la fundación de la U. G. T. se recurre a *Diario de Barcelona*, o los testimonios sobre la primera República se citan de libros de Caravaca o de Blasco Ibáñez, ¡mal citados! Porque los libros se citan casi siempre mal, al pie de los textos sobre todo, pero también en la misma bibliografía. Se omite a veces parte del nombre del autor, o del título del libro, o la fecha, o el lugar de edición, o las páginas, quedándose siempre el lector con la duda de que los autores hayan visto realmente la fuente que citan. A veces, las obras citadas en los textos no aparecen en la lista bibliográfica del final. Los «lapsus», por otra parte, supongamos que tipográficos, son frecuentes. Tomo, al azar, las páginas 280-281 del tomo tercero; encuentro en ellas cosas como éstas: «García Morato, José María: **Historia de la Sección Española de la Internacional**». Pues bien, el autor verdadero es Juan José Morato, y en el título del libro falta: **Primera** (Internacional) y la fecha que sigue al título dado: **1868-1874**; algunos autores llevan nombre completo, otros sólo apellidos, otros iniciales; en la cita del primer libro de Guillaume no se dice para nada que se trata de cuatro volúmenes editados en distintas fechas: al citar la correspondencia entre los Lafargue y Engels, se escribe sólo «Lafargue, P.: **Correspondance**», sin hacer mención de los tres volúmenes con sus correspondientes fechas, etc., etc. Tampoco la tabla cronológica es un modelo de precisión; excepto en el apartado dedicado a los hechos de España, para los que se dan día y mes—en el cuarto tomo sólo el mes—, en los demás se amontonan los hechos sin demasiado cuidado. La selección de periódicos es también muy deficiente.

Los libros, bien editados por Guadiana—a 200 pesetas el volumen—, son muy útiles para todos, pero la próxima aparición de los restantes tomos exigirá una mucho más rigurosa preparación.

Víctor Manuel Arbeloa.



Temas actuales de sociología

HERDER

Joseph H. Fichter, **SOCIOLOGIA**

4.ª edición

14,4 × 22,2 cm. — 464 páginas

Rústica, ptas. 260 — Tela, ptas. 310

Obra básica para el estudio de esta disciplina. Brinda la información indispensable para conocer y comprender los fenómenos sociales contemporáneos y penetra de lleno en su compleja problemática.

François Sellier, **ESTRATEGIA DE LA LUCHA SOCIAL**

14,4 × 22,2 cm. — 356 páginas

Rústica, ptas. 225 — Tela, ptas. 275

En nuestra sociedad laboral crece el número de técnicos, de empleados y directivos. Disminuye el número de trabajadores manuales, pero la lucha social permanece viva y exige todavía reformas.

Louis-Joseph Lebret, **DINAMICA CONCRETA DEL DESARROLLO**

14,4 × 22,2 cm. — 560 págs.

Rústica, ptas. 380 — Tela, ptas. 440

El término «desarrollo» se ha convertido en una especie de palabra mágica, un mito poderoso, irresistible. En adelante ya no es posible concebir ilusiones: no habrá tranquilidad en el mundo mientras algunos países reciban aún el calificativo de «subdesarrollados». Según el P. Lebret, «lo económico y lo humano no deben separarse nunca», y con este punto de vista enfoca en la presente obra todos los problemas de los países subdesarrollados. De aquí que el estudio de la situación del momento y de la necesidad inmediata de los hombres ocupe siempre el primer lugar.

Solicítelos en su librería habitual o a:

EDITORIAL HERDER, S. A. Provenza, 388
Barcelona - 13

Fuerzas Eléctricas de Cataluña, S. A.

Producción, transporte
y distribución de
energía eléctrica

Domicilio Social:
PLAZA DE CATALUÑA, 2
BARCELONA

50 PESETAS