

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MIGUEL CRUZ HERNANDEZ

PRINCIPIOS Y LIMITES DE LA
UNIVERSIDAD EN UNA SOCIEDAD
DE MASAS TECNIFICADA

Discurso pronunciado en la solemne
apertura del Curso Académico 1968-1969



SALAMANCA

1968

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MIGUEL CRUZ HERNANDEZ

PRINCIPIOS Y LIMITES DE LA
UNIVERSIDAD EN UNA SOCIEDAD
DE MASAS TECNICADA

Discurso pronunciado en la solemne
apertura del Curso Académico 1968-1969



Depósito legal: S. 188 - 1968

Gráficas EUROPA. - Sánchez Llevot, 1. - Teléf. *217806. - Salamanca, 1968

INTRODUCCION

Hace muchos años, casi treinta, que me prometí hablar de la misión de la Universidad, si es que alguna vez me correspondía esta ocasión de la lección inaugural del curso académico. Llegada la hora —y pese a no muy propicias circunstancias—, no he querido, ni he podido, desertar ante mi conciencia; y gustosamente he empleado bastantes horas en la meditación y documentación del tema. Con gusto, también, acepto los riesgos.

Quiero, sin embargo, hacer dos advertencias que acaso ayuden a comprender el sentido de mi trabajo. La primera es que hoy no cabe una estricta meditación teórica sobre la Universidad; por el contrario, hay que partir del resultado científico del análisis de la estructura social que queremos estudiar, en este caso nuestra Universidad, la Universidad española. Y la Universidad o es una estricta realidad social viva, o es una mera supervivencia histórica y como tal condenada al hermoso cementerio de la nostalgia. Sólo tendrá sentido, por tanto, si está al servicio de la sociedad humana y del modo como ésta la necesita. Mas, entendámonos bien, de una sociedad humana imperfecta, pero perfectible: no de un determinado y concreto *status* social sostenido *hic et nunc* por una inextricable constelación de intereses de grupo. Si la Universidad no sirve a la sociedad humana, perezca en buena hora; pero si es la estructura del actual *status social* lo que impide la adecuación entre las exigencias socio-humanas y la función universitaria, son aquellas estructuras las que deben ser reformadas.

En segundo lugar, la Universidad *es* problema y, además, *está* llena de problemas. Pero esto sucede también a muchas otras estructuras o cuerpos sociales, que no ponen el grito en el cielo. Es cierto que el espíritu de autocritica es connatural con el modo de ser universitario, lo que explicaría muchas —no todas, desde luego—, de las “críticas interiores”; pero hay también que preguntarse si existe una pareja sinceridad en lo que yo llamaría las “críticas exteriores”, de tantos y tantos estamentos que no ven la viga propia y de muchos “padres” de talante paternalista que sólo se acuerdan de Santa Bárbara cuando truena. Sinceramente, creo que no; y junto a honrados intentos de mostrar la inadecuación de la Universidad con las exigencias del quehacer científico de nuestros días y

con las necesidades de la sociedad humana, se mezclan también el intento de presentar a la Universidad como propicio *chivo expiatorio* de las naturales deficiencias de nuestra estructura social y el deseo de desprestigiarla en beneficio de posibles estructuras futuras, acaso aun más clasistas y pasadas de moda que las actuales.

Hechas estas advertencias, hay que volver a lo que realmente es la Universidad: una estructura social de función educativa, que tiene como misión formar hombres, impartiendo los conocimientos correspondientes a los grados superiores del saber, para desarrollar la ciencia, fundamentar la investigación y proporcionar a la sociedad humana los hombres y los conocimientos precisos para su desarrollo. Las necesidades sociales a las que tiene que responder la Universidad no son tan sólo, por tanto, las del actual *status* social. Así, aunque los inevitables límites de este trabajo obligan a prescindir de un profundo análisis científico de la estructura de nuestra sociedad, no puede prescindirse de una descripción de sus características.

Salamanca, 25 de marzo - 4 de abril de 1968

I. LA ESTRUCTURA SOCIAL

a) *El sentido del "mundo humano".*

Incluso para la mirada apresurada del hombre medio, no hay duda de que vivimos en una sociedad de masas, tecnificada y universal, aunque llena de gigantescas distorsiones estructurales (países desarrollados y subdesarrollados, poderoso capitalismo privado o estatal y enormes masas meramente asalariadas; super-estados al lado de estados minúsculos; monstruosos despilfarros técnico-económicos, al lado de depauperaciones y miserias inconcebibles, etc.). En todas las latitudes, de mejor o peor buena fe, se intentan corregir estas distorsiones mediante unas técnicas que participen de la raíz común del *principio del desarrollo*. Dilucidar si se trata de una realidad sociológica, de un estricto mito —una forma nueva del mito del progreso ilimitado—, no corresponde tampoco a esta ocasión y circunstancia. Pero sí es preciso dar cuenta y razón del porqué de las estructuras sociales, que en último extremo dependen de lo que el hombre ha ido haciendo en su forzosa ocupación con la naturaleza.

El hombre es un ser vivo más, indudablemente más evolucionado y complejo que otros seres vivos; pero ni en su origen, ni en su organización fisiológica presenta ninguna radical novedad que permita separarlo "físicamente" de los restantes seres vivos. Las tres notas tipificantes de la vida, lo que Zubiri ha llamado *suscitación, hábitud y estructura elástica*, le corresponden con toda propiedad y de un modo eminente. Su sola *hábitud*, única y unitaria, es la inteligencia sentiente, modo natural humano, que se expresa mediante la vivencia de nuestro entorno, no como estricto *medio biológico* sino cual *un mundo como realidad y ámbito de otras realidades*. El inevitable uso de nuestra inteligencia nos permite una implantación en las cosas que va más allá de la simple estimulación y que nos las presenta como *realidad* en el ámbito de la inteligibilidad. Esta *condición humana* nos conduce, a la vez, a una mayor independencia de las cosas, pero también a una más grande respectividad de ellas. Cuando desencadenamos la acción intelectual, actuamos de un modo tan natural y *físico* como cuando respiramos. Por tanto el *mundo humano* —lo que otros llamarían con menos propiedad *civilización*— no es un fenómeno

artificial, como tantas veces se dice con harta impropiedad, sino algo que continúa, a través del mundo psíquico humano, el mundo natural orgánico. Como he escrito en otra parte, "las metáforas biológicas de la historia son fundamentalmente erróneas por esto mismo, porque no se trata de comparar la historia social humana con la historia natural, sino que la historia social es la continuación normal de la historia natural...; la civilización —si queremos llamarla así— como parte esencial y natural de la naturaleza humana conduce a fenómenos de integración biológica y de ortogénesis que completan los procesos evolutivos de cerebralización cuando estos se acercan al límite. Por esto, si se acepta que el índice de cefalización humana hace tiempo que está detenido, esta detención está compensada en el proceso de complejidad creciente, por el desarrollo de formas psíquicas complejas, como el desarrollo del lenguaje, por ejemplo. Y cuando esta complejidad parece alcanzar las cumbres de su desarrollo individual, la conciencia totalizadora del hombre se manifiesta en la socialización creciente de la complejidad individual, que se evidencia por la incorporación de un número cada vez más crecido de hombres a la conciencia totalizadora, la organización técnica de todos los medios naturales, primarios o ya estructurados por la actividad humana y, como etapa final, por medio de la liberación progresiva de cantidades cada vez más importantes de energía psíquica... liberada de las servidumbres pragmáticas y que se pueden dedicar cada vez más al esfuerzo reflexivo. Pensemos que hoy estamos sólo en el comienzo de estas etapas; el control de la energía nuclear, que puede permitir al hombre resolver, para espacios de tiempo extremadamente extensos el problema de la energía y abrir para la vida ciudadana los desiertos y aun las tierras polares, y la automatización del esfuerzo, incluso del reflexivo... abren auténticamente el camino hacia estas nuevas etapas"¹.

La concepción unitaria total del hombre, y por ende, también de su consecuencia natural: la *obra humana* nos permite comprender mejor la razón e sinrazón de las estructuras sociales, ya que la energía psíquica liberada se caracteriza por no tener que actuar de un modo rigurosamente necesario; es decir: a través de esta energía se muestra lo que comúnmente designamos con el término *libertad*. No se trata, claro está, de una libertad absoluta, sino de una libertad en la contingencia, que ha permitido que nuestra energía psíquica haya creado un sistema de previsiones que limiten

¹ M. CRUZ HERNÁNDEZ: *Lecciones de Psicología*, 2.^a edit. Madrid 1965, pp. 78-79.

los riesgos del fluir temporal en que se da nuestra vida. Para alcanzar cualquier previsión, el hombre ha tenido que realizar forzosamente un acto de decisión entre varias posibilidades, ya que nuestra vida inteligente consiste en un permanente estar decidiendo lo que tenemos que ser. Por tanto, elegir es a la vez comprometerse con algo, pero también preterir el resto de las posibilidades. Por esto la libertad no es ningún timbre de gloria, sino un signo de la condición humana; es un recurso, una *instancia* ante el hecho natural de la contingencia.

La peculiar condición humana hace que las *obras del hombre* sean indesligables del hombre mismo; y por esto la propia *obra del hombre* es capaz no sólo de comprometer, sino hasta de amenazar el ser mismo humano; pero aun así, no deja de ser *obra del hombre*. Esto sucede con el *mundo* en que vivimos, encaminado hacia la planificación colectiva y la tecnificación y en el cual la naturaleza, queramos o no, sólo podemos verla a través de la ciencia y la técnica, que son los medios excepcionales para satisfacer nuestras necesidades, elevar nuestro "nivel de vida" y prolongar y mejorar nuestra existencia concreta. Los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, cine, etc.) han ampliado *nuestro mundo*, en el espacio y en el tiempo y han reducido psicológicamente el tamaño y la distancia del cosmos y de la historia. "Buscando nuestra seguridad —y esto tiene también una significación fundamentalmente biológica— el hombre ha creado las grandes estructuras colectivas y concretamente la tan poderosa que designamos con el nombre de *Estado*. De día en día el hombre pide más y más a esta estructura colectiva y de hecho... nos da más; pero, naturalmente, cada uno de los servicios que nos rinde nuestra civilización tiene que ser pagado con la moneda de nuestra libertad, de tal modo que hay estructuras colectivas donde no queda apenas espacio para una auténtica *vida privada*. Nuestra supuesta economía privada, nuestra educación, están dirigidas por un conjunto complejo de condicionamientos colectivos; a veces, incluso nuestra alimentación y nuestro vestido están controlados por causas tan complejas como desconocidas o inimaginables. La fuerza del mundo de las obras humanas, en tanto que parecen independizarse y cobrar una entidad propia, obliga además a aumentar nuestra tensión vital y nuestro esfuerzo. Como contrapeso, el hombre siente la necesidad de intensificar su *escape* de la tensión vital habitual, no mediante el reposo, sino por medio de *diversiones* cada vez más intensas. Esta suma de trabajo y diversiones, cuando escapan a la reflexión de la conciencia totalizadora, van formando para muchos hombres una muralla infranqueable capaz de destruir la propia condición

humana”². Estas *alienaciones*, pese a su trascendencia, no invalidan, empero, el carácter natural, biológico, del *mundo humano*. Para que se produzca una alienación radical es preciso que se olvide el carácter mismo de nuestro mundo: ser mundo *nuestro*. “El *rescate* de nuestro mundo sólo puede consistir en tener conciencia de nuestra paternidad, hay que saber que el *mundo humano*, pese a sus apariencias de artificialidad, es algo natural que hemos hecho de un modo tan natural, como el aparentemente simple vivir. Precisamente la utilidad del *mundo humano* realizado por el hombre sólo es posible a cambio de estas servidumbres que hay que pagar diariamente, pero que no son ni un privilegio ni una esclavitud”³.

b) *El “status” peculiar de la estructura social española.*

En el caso concreto de la estructura social española, la hipótesis —tan general y apriorísticamente aceptada— de una sociedad en desarrollo no pasa de ser un simple resultado estadístico no ponderado. La realidad está formada por una estructura *polar*, con un foco central, principal y mayoritario: Madrid; dos focos periféricos, también principales: Barcelona y las provincias Vascongadas; y una zona de irradiación, que comprende ciertas partes de la región astur-cantábrica, algunas zonas de Aragón, gran parte de la de Cataluña y Levante y las Baleares. El resto corresponde a una amplia zona de absoluto o relativo subdesarrollo, tanto en lo que se refiere al producto bruto, renta provincial y renta “per capita”, como más aún a la situación psico-social y socio-cultural, que es la que ahora más nos importa. De aquí, que los resultados del análisis sean aún más expresivos si atendemos a los siguientes factores:

- 1.º Proporción y distribución de las distintas clases sociales.
- 2.º Ubicación y concentración de centros y alumnos de enseñanza superior.
- 3.º Cultura media.

² Idem., idem., p. 82.

³ Idem., idem., pp. 82-83. Las ideas capitales de esta concepción del hombre proceden de Zubiri. Cfr. *Sobre la esencia*, Madrid 1962; y en especial, *El hombre realidad personal*, publicado en “Revista de Occidente”, 2.ª época, n.º 1, Madrid 1963, pp. 5-29.

- 4.º Proporcionalidad de los medios de "cultura popular".
- 5.º Forma de satisfacción del "ocio necesario".

La corrección de las profundas disfunciones de la estructura social española es muy difícil, ya que no existen cauces suficientemente eficaces para un desarrollo regional eficaz. Las bases reales psico-sociales y socio-económicas de las regiones y comarcas no poseen los vehículos administrativos suficientemente eficaces. La estructura celular de la vida administrativa: *los municipios* y su tradicional representación socio-política: las *Corporaciones Municipales*, presentan desajustes irreversibles, tanto por la modalidad de base (disparidades gigantescas de territorio, población y medios), como por la escasa posibilidad de funciones auténticamente autónomas que, en el caso de las "haciendas locales" ya es prácticamente nula. La provincia, que pese a su relativamente tardía aparición, ha arraigado profundamente en la vida psico-social y socio-económica, presenta también desajustes reales, tanto en cuanto a enclaves y comarcas naturales, como a extensión, población y medios de desarrollo.

Por otra parte, el desarrollo de la Administración Central y las necesidades, cada vez mayores, de una sociedad de masas y tecnificada, han producido estructuras socio-económicas, administrativas y técnicas tangenciales que se superponen entre sí, que interfieren las estructuras locales, comarcales y regionales y que impiden una mejor planificación regional, una localización más racional de los servicios, una clara información sobre medios, necesidades y resultados, y una mayor eficacia de gestión, de continuidad en la planificación y de rapidez en la ejecución.⁴

Esta fundamental distorsión socio-económica, psico-social y socio-cultural conduce al inevitable y extremado clasismo de nuestra Universidad. Es cierto que la Universidad española no es clasista *quo ad hominem* y de esto tenemos suficiente experiencia los universitarios que procedemos de las clases inferiores desde el punto de vista socio-económico; pero sí lo es en cuanto al *establishment*. Los que procedemos de las clases no superiores, podemos integrarnos plenamente en la vida universitaria

⁴ Estas ideas aparecen en las conclusiones 1, 2, 3, 4 y 18 del Seminario sobre *La estructura administrativa provincial y el problema del desarrollo regional*, que dirigí en el "VIII Curso de Problemas políticos de la vida local", celebrado en Peñíscola en setiembre de 1967. Aunque como Director del Seminario me correspondía una parte capital en la presentación de dichas ideas, debo subrayar que fueron discutidas muy ampliamente y unánimemente aprobadas por cerca de medio centenar de asistentes al Seminario.



y acceder a todos los grados del profesorado, pero a base de aceptar el *establishment* vigente, claramente burgués⁵. Este *status* socio-estructural no sólo condiciona básicamente la Universidad española, sino que impide, en parte, que la educación —que es el medio más eficaz y la base previa para corregir las desigualdades regionales y sectoriales—, tenga el necesario desarrollo homogéneo. Así, pese a los esfuerzos de los últimos años, aún existen deficiencias importantes en la escolarización de la totalidad de la población escolar primaria, no ha progresado suficientemente la extensión de la escolaridad media en las zonas rurales y suburbanas y se ha producido un auténtico desequilibrio en lo que más nos inquieta: la enseñanza superior, que no sólo presenta desviaciones gravísimas en la ubicación de centros, acumulación de alumnos en ciertas universidades, carencia de locales siquiera suficientes, escasez de profesorado y medios de enseñanza, sino que tiene recortado el marco tradicional de las enseñanzas que imparte, sin incluir las enseñanzas profesionales que postulan las exigencias de la vida en una sociedad de masas y tecnificada y que actualmente tienen que profesarse en centros privados o dependientes de Ministerios distintos del de Educación y Ciencia.

c) *La reestructuración del "status" de la sociedad española.*

El análisis de las estructuras de la sociedad española, que naturalmente no corresponde a este lugar y que, además, ya ha sido realizado por sociólogos y economistas, y aquí meramente apuntado en las notas que más nos importan para comprender la situación de la Universidad, conduce a afirmar globalmente que aquéllas necesitan cuando menos, una ordenación y en la mayor parte una transformación muy importante. Como han demostrado con evidencias incontrovertibles los Prof. Tamames y Fuentes Velarde, sin una radical modificación de las estructuras socio-económicas no cabe un mejor desarrollo económico; y esto puede ex-

⁵ Incluso los actuales movimientos de rebeldía universitaria —dejando aparte lo que tienen del sano sentido de la justicia juvenil y la también inevitable "ganga" de mero activismo político—, acusan fuertemente su origen pequeño-burgués. En lugar de buscar con fórmulas prácticas el acceso a la Universidad de los jóvenes procedentes de las clases inferiores socio-económicamente, se condiciona este noble ideal al derrocamiento de las estructuras socio-políticas, que es casi postponerlo *ad kalendas graecas*. En cambio, se postulan como proyectos inmediatos el gobierno de la comunidad por los escolares y la seguridad del resultado positivo de los estudios y aun de la colocación posterior, fórmulas todas ellas de clara tipificación pequeño-burguesa, que tienden a desplazar a los otros grupos ahora más o menos cómodamente asentados en el *establishment* actual.

tenderse a todas las estructuras, hasta afirmar, como es mi opinión, que sin la transformación de las estructuras psico-sociales y socio-culturales no es posible el desarrollo homogéneo de la Universidad española. Como he escrito en otra parte, "las estructuras de la sociedad española están un tanto equidistantes entre las de la *sociedad opulenta* y las de la *sociedad depauperada*: y el término *subdesarrollo*... sólo tiene un valor muy aproximado en el caso de países como España, cuyas raíces históricas y sociales son muy peculiares, careciendo de una relativa homogeneidad regional y sin un paralelismo decisivo con el estricto *subdesarrollo* económico. La situación española ha sido descrita por sociólogos y economistas... como un nivel de semidesarrollo dinámico que permite una aceleración progresiva sin necesidad de radicalismos".

"Además, y hasta el presente, más que de un cambio de las estructuras españolas, lo que se ha producido son fenómenos significativos que indican una mutación, que anuncian un cambio. Así conviven en la vida española niveles estructurales muy diferentes; unos, como los *institucionales* y técnicos a nivel de considerable desarrollo; otros, como la composición de las clases sociales, fundamentalmente arcaicos e inmovilizados, pese a las apariencias engañosas. Por esto, la crítica económica y sociológica ha señalado que todo desarrollo económico y social de España no puede partir simplemente del *status* de las estructuras actuales. En este sentido un plan de desarrollo español tiene que ser radicalmente distinto, no sólo de los planes de desarrollo de los países recién salidos de la época colonial, sino también de aquellos otros que tienen ya un *status* social muy distinto del español, como ocurre en el caso de Francia (cuyos *planes de desarrollo* parecen haber pesado mucho a la hora de planear el nuestro) y, por ende, tiene que suponer cuatro transformaciones de estructura".

1.º "Transformación regional equilibrada que rompa la solución de continuidad que hoy separa los medios rurales de los urbanos, en general; y la España desarrollada —apenas un quinto del país—, de la España subdesarrollada que constituye las otras cuatro quintas partes".

2.º "Transformación económica que equilibre el empleo de la mano de obra, que hasta ahora presentaba un excedente en el sector agrario muy considerable y que conduzca a un pleno empleo *real*, con retribuciones congruas y a nivel equivalente a los países medios europeos".

3.º "Transformación social que conduzca a la creación de una clase media agraria, que fortalezca a las clases medias de los otros sectores,

mediante una justa participación de todos los españoles en la renta nacional”.

4.º “Una transformación cultural que extienda la enseñanza en todos sus grados a todos los españoles aptos para ello y que proporcione una educación y formación media de la que carece globalmente la población española, donde junto a una minoría a nivel europeo occidental y en algún caso incluso superior, al menos en el aspecto humanístico, se dan grandes masas que permanecen aún en lo que los técnicos de la educación llaman *analfabetismo relativo*”⁶.

II. LA ESTRUCTURA EDUCACIÓN-ENSEÑANZA

a) *Análisis del “status” educativo de la sociedad española.*

Principios generales.—El análisis crítico del *status* educativo de la sociedad española exige una sistemática investigación estadística, aún por realizar. Las *muestras* estudiadas son parciales, regionales o sectoriales; y aunque existen trabajos muy meritorios, ni siquiera los datos manejados por el *Primer Plan de Desarrollo Económico y Social* —que lógicamente debían ser los más reales, si se intentaba de verdad una planificación efectiva— son suficientes. De todos modos hay varios fenómenos en que coinciden tanto los datos estadísticos no ponderados como los análisis de *muestras* cualificadas:

1.º Hay claros indicios de que está iniciándose una mutación en la estructura cultural de la sociedad española.

2.º *Todavía*, aunque acaso no por mucho tiempo más, nuestra cultura y educación arrancan de lo que podemos llamar *fase humanística*.

3.º Existe una minoría a nivel europeo occidental y una gran masa con nivel educacional muy inferior a la media europea.

4.º Contamos con un porcentaje de analfabetos muy considerable. El primer *Plan de Desarrollo Económico y Social* consideraba que existían a nivel 1960-61, aproximadamente entre 1.700.000 y 1.800.000 personas

⁶ CRUZ HERNÁNDEZ: *Desarrollo y educación*, pub. en la Revista IN, número 23, Madrid 1965, pp. 28-30.

analfabetas recuperables. Un cálculo no pesimista obligaría a agregar unos 5.000.000 de *analfabetos relativos*.

b) *La erradicación del analfabetismo.*

La mera enumeración de estos hallazgos comunes a cualquier tipo de investigación sociológica, subraya la importancia del fenómeno del analfabetismo y obliga a considerar su erradicación como un *príus* absoluto. Si se intentase un auténtico *plan de desarrollo de la educación*, debería partirse de esta situación, sin relegar la campaña contra el analfabetismo absoluto y la mejora del nivel socio-cultural de los analfabetos relativos al poco sistemático "cajón de sastre" de la mal llamada *educación extra-escolar*. La campaña contra el analfabetismo debería haber precedido a los *Planes de Desarrollo*; y a la vista de los datos actuales, si aquélla se hubiera iniciado a gran escala en el curso 1960-61, posiblemente para 1964 se hubieran redimido cerca de 900.000 analfabetos absolutos recuperables, con lo que hubiese gravitado un poco menos sobre el pasado *Primer Plan de Desarrollo Económico y Social*. Baste citar, por no salir del ámbito del habla hispana, el caso de Cuba, para comprender el éxito psico-social y socio-cultural de una campaña de erradicación total del analfabetismo.

c) *La educación primaria.*

La mera existencia del problema del analfabetismo absoluto y relativo evidencia la radical insuficiencia cuantitativa y cualitativa de la primera enseñanza española. "La escolaridad obligatoria ha sido siempre muy reducida en teoría, ya que se detenía a los doce años; y mucho más en la práctica, puesto que, por falta de escuelas, de maestros, de continuidad en las tareas, de incentivos de carácter económico-social de un lado, y por otro, de los insuficientes ingresos medios de la familia rural y obrera española, no todos los niños en edad escolar asistían a las escuelas, ni lo hacían durante todos los años de escolaridad obligatoria, ni con continuidad y suficiente aprovechamiento".

"Por otra parte, el magisterio primario adolecía, y adolece, de deficiencias fundamentales en su formación, selección y retribución. En cuanto a su formación, porque incluso se ha ido recortando⁷. Los intentos de

⁷ Esto fue escrito antes de la nueva estructuración de sus estudios, pero esta sigue siendo insuficiente. El maestro debe recibir su última formación en la Universidad.

proporcionar una formación suficiente al Magisterio, que dieron origen a la *Escuela Superior del Magisterio*, en los años de la Monarquía liberal y al *Plan profesional* en los tiempos de la II República, resultaron fallidos o fueron abandonados por causas muy complejas de todos conocidas. La transformación masiva en nuestra post-guerra, por estricta necesidad del momento, de bachilleres en maestros y la reducción de los estudios de magisterio a la sola exigencia previa del título de bachiller elemental, han venido a mantener la situación insatisfactoria de formación hasta nuestros días. Al mismo tiempo, y pese a todos los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para mejorar la retribución económica de los Maestros, los ingresos de éstos se encuentran aún en gran parte casi rozando con el límite del jornal mínimo real —por no citar algún caso en que rozan incluso el legal— de la mano de obra no especializada. Esto justifica la disminución del censo de alumnos en las Escuelas del Magisterio y las constantes peticiones de excedencia de los Maestros de las generaciones más jóvenes, que en las zonas más desarrolladas pasan a ocupar puestos en oficinas de empresas y en algunos casos incluso de simples obreros especializados. Con toda clase de ingresos, incluso algunos tan aleatorios e impopulares como las permanencias, un Maestro de entrada viene a tener unas 2.500 ptas. mensuales de ingresos líquidos”⁸.

“También los medios educativos han sido siempre tradicionalmente insuficientes, comenzando porque son muchas las unidades escolares que aún están instaladas en edificios carentes de toda condición, no ya pedagógica, sino incluso de habitabilidad. La situación hace unos diez años era tan crítica, que sólo el gigantesco esfuerzo realizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria a través de la Junta de Construcciones Escolares, ha permitido paliar esta situación, pero aun así falta todavía la reposición de muchas unidades escolares e incluso las nuevas, en su mayor parte, carecen de suficiente material pedagógico y el que tienen es poco eficaz y en franco contraste con las modernas técnicas educativas”.

⁸ La nueva Ley de Retribuciones de los funcionarios civiles, posterior a la publicación del artículo, del que aquí recojo una parte, y la fijación de coeficientes ha sido aún más injusta, si no de un modo absoluto, sí relativamente, con el Magisterio. Aun en la hipótesis de que adjudicar el coeficiente 3,6 con la correspondiente gratificación completamentaria, supone un incremento presupuestario del orden de los siete mil millones de pesetas, hay que pensar que la educación primaria debe tener preferencia absoluta sobre todo gasto de inversión productiva. El retraso de la ejecución de gran parte de las obras de infraestructura causa perjuicios considerables, pero recuperables en el tiempo; el retraso en la formación socio-cultural de las personas más jóvenes es totalmente irrecuperable. Esta verdad vale para cualquier hipótesis capitalista, marxista o cristiana.

“La existencia de 43.000 escuelas unitarias complican más este problema ya que sólo en el curso 1963-64 han empezado a realizarse agrupaciones escolares en gran escala. Todos estos datos podrían incluso considerarse mejor si analizásemos aquí —lo que no es posible— la calidad de los materiales educativos y su orientación. Baste decir, a modo de ejemplo, que hemos visto en escuelas, y no de las menos eficaces, libros escolares aprobados por el Ministerio de Educación, donde había formulados errores anatómicos, fisiológicos, gramaticales e históricos, de consideración”⁹.

Los objetivos para enseñanza Primaria en el *Primer Plan de Desarrollo Económico y Social*, fueron de lo mejor planificado. El aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años; la construcción de nuevas Escuelas de Magisterio y de 14.173 escuelas y viviendas con su material pedagógico y mobiliario; el proporcionar una más cualificada titularidad a los futuros maestros; la concentración escolar para evitar la dispersión rural y el transporte escolar, pueden contribuir a introducir un cambio radical en el primer grado de la enseñanza. Desgraciadamente estos objetivos no han podido cumplirse en su totalidad y, en algunos casos, ni en grado suficiente. Así, el aumento de cualificación de la titularidad de los futuros maestros ha sido tardío e insuficiente; el transporte escolar no ha crecido al ritmo de las necesidades; la concentración escolar es aún muy limitada y tímida; y apenas se ha sobrepasado el 70 % de las construcciones escolares previstas en el Plan. La labor de la Dirección General de Enseñanza Primaria se ha visto frenada por inconvenientes administrativos y económicos; pero si su responsabilidad queda así a salvo, no lo está en el caso de los autores del Plan, pues dichas dificultades administrativas y económicas existían previamente y no es lícito ni político traspasar la responsabilidad a las Corporaciones Locales, sometidas a un casi absoluto estrangulamiento de sus medios de financiación y a graves dificultades a la hora de disponer de los indispensables solares, ya que la socialización o la municipalización del suelo edificable sigue siendo un *tabú* intocable. Finalmente, no sólo no ha podido acometerse el gravísimo problema de la justa retribución del Magisterio Primario, sino que su situación se ha agravado en cifras relativas, por el bajo coeficiente señalado a los Maestros^{9 bis}

⁹ M. CRUZ HERNÁNDEZ: art. ct., pp. 34-35.

^{9bis} Esto fue escrito con anterioridad al decreto que eleva los coeficientes del Magisterio nacional, pero éstos quedan aún muy lejos del que debe corresponder a la importancia social de su función.

d) *Las enseñanzas medias.*

La Enseñanza Media española hasta 1936 tuvo un marcado sello selectivo y burgués. Salvo algunos casos, "su única finalidad era dar una titulación necesaria para seguir estudios universitarios. El Profesorado, por tanto, actuaba con el estilo del magisterio universitario, tan sólo que en un escalón inferior. Los intentos representados en tiempos de la Dictadura por el *Plan Callejo* y en los de la II República por el *Plan cíclico*, no llegaron a dar sus frutos y, pese a todos sus defectos, se debe al *Plan de 1938* el intento de reestructuración de estas enseñanzas y de su extensión. Aun así, el bachillerato era fundamentalmente una enseñanza preuniversitaria. La presión ocasionada por el aumento de alumnado dio origen a la famosa crisis y polémica sobre la enseñanza media, a partir de 1951, que conduciría a los nuevos planes, a la distinción entre el bachillerato elemental y el superior y al curso preuniversitario, lo que vino a indicar que esta enseñanza era no sólo el pórtico para la universidad, sino que podía haber alumnos que fueran a formarse para otros menesteres de la vida y quedarían en el escalón del bachillerato elemental o del bachillerato superior".

"Por otro lado, la creación de la enseñanza media y profesional, o sea, lo que comúnmente se conoce por Institutos Laborales, abría un importante camino a la extensión de la enseñanza media en España con una orientación en principio utilísima para la vida media española. Sin embargo no se supo engarzar la enseñanza de los Institutos Laborales con la Enseñanza Media, que llamaríamos, para distinguirla, clásica, más aún cuando la creación del bachillerato elemental fue posterior a la creación de los Institutos Laborales; y la sociedad española vino a considerar los Institutos Laborales como Institutos de segunda categoría".

"Al mismo tiempo se producía una degradación en la categoría social y hasta en la selección y retribución de los Profesores de Enseñanza Media. Durante años se mantuvo casi sin variación el número de Catedráticos de Enseñanza Media y su falta sólo fue paliada en parte por la creación de los Profesores Adjuntos. Pero uno y otro, después de exigírsele una rigurosa titulación universitaria y unas duras oposiciones de ingreso, fueron en la práctica puestos al mismo nivel que el profesorado particular que, en parte, carecía de titulación suficiente y casi en su totalidad del requisito exigido al profesorado oficial: unas rigurosas oposiciones. El aumento de las retribuciones, por otro lado, no estuvo acomodado a la depreciación de la moneda y aumento del coste de vida y, por tanto,

la situación económica de este profesorado y su consideración social resultó extraordinariamente disminuida”.

“Mientras tanto la iniciativa no estatal, representada fundamentalmente en su mayor parte por la enseñanza impartida por los beneméritos Colegios religiosos y por los centros particulares, creció considerablemente desde 1920 a 1936 y de un modo verdaderamente extraordinario desde 1936 hasta 1960. Durante muchos años, no sólo no se crearon nuevos Institutos de Enseñanza Media, sino que incluso llegaron a desaparecer algunos existentes. Los edificios resultaron insuficientes y muchos de ellos quedaron rápidamente anticuados. Respecto al material pedagógico en muchos casos se convirtió en simples reliquias arqueológicas. La renovación que en los nuevos planes de estudio inició el nuevo Estado español en 1938 fue tardía respecto al profesorado y sólo en nuestros días ha afectado a los Centros. Hay que señalar la gran excepción de los llamados Institutos Laborales, cuyos Centros por lo general están muy dignamente instalados y con un material auténticamente adecuado. Aun así, habría que hacer con ellos la reserva de que inician la especialización profesional antes de tiempo y sería muy conveniente que el bachillerato elemental fuese impartido de un modo análogo por la enseñanza media *clásica* y la enseñanza media *laboral*. Casi todas estas observaciones son válidas también para la formación profesional que, en algún caso, en las Escuelas de Comercio tradicionales, ha sufrido una marcha regresiva en la parte de estudios que dentro de ellas deben considerarse como estudios medios”¹⁰.

El Primer Plan de Desarrollo Económico y Social establecía como principales objetivos en enseñanzas medias:

1.º Creación de 465.000 puestos de alumnos de Enseñanza Media clásica: 245.000 en centros oficiales y 220.000 en centros no oficiales.

2.º Creación de puestos —no se dijo cuantos— de Formación Profesional Agraria.

Estos objetivos estaban bien enfocados, “pero ha faltado el valor necesario para ir a la obligatoriedad de la enseñanza media elemental, debido no sólo a la falta de centros, sino también de profesorado. El temor a la imposibilidad de formar en breve espacio de tiempo los Li-

¹⁰ Idem., idem., p. 35.

cenciados y Técnicos necesarios para la formación del futuro gran contingente de alumnos de Enseñanza Media y de Enseñanza Media y Profesional y el deseo, no confesado tampoco pero que se trasluce, de mantener o al menos no desequilibrar demasiado, el *status quo* actual entre la enseñanza Media oficial y la privada, ha restado posibilidades a esta planificación”¹¹.

III. EL “STATUS” ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

a) *La constitución histórica de la Universidad.*

La Universidad constituye la representación más genuína, pero no absoluta, de la enseñanza superior, que en el caso concreto de España se caracteriza por la radical separación —intencional, real y administrativa— entre la enseñanza universitaria y las enseñanzas técnicas. Sin embargo, este divorcio no tiene un carácter científico ni pedagógico, sino que tiene un origen rigurosamente socio-histórico. La Universidad contemporánea se presenta como la continuación natural de la *Universitas* medieval y moderna. Al desarrollarse los saberes técnicos o tecnificados en el siglo XIX, para la formación de los profesionales adecuados, se constituyen *Escuelas “especiales”* (ingenieros, arquitectos, veterinarios, estudios comerciales, etc.) al margen de las Universidades, que tanto por constituirse bien pronto en grupos con conciencia de clase, como por estar vinculados en su labor a departamentos ministeriales distintos del de Educación, presentan una resistencia considerable a integrarse en la Universidad. Al extenderse a otros ámbitos esta profesionalización, ya casi en nuestros días, por el amplio desarrollo de la tecnificación administrativa y de los medios de información, vuelve a producirse el sistema de marginación universitaria (Escuelas de Periodismo, de Cinematografía, de Turismo, de Radio y Televisión, de Funcionarios, de Diplomáticos, de Directores de Empresa, de Psicología, etc.). La distorsión de la Enseñanza Superior que suponen estas marginaciones es tan evidente que basta con solo su enunciado.

La Universidad española quiere seguir el esquema clásico de la Universidad continental europea, heredera de la medieval y moderna; pero

¹¹ *Idem.*, *idem.*, p. 38.

esta vocación de continuidad resulta falseada cuando se la inmoviliza y queda desadecuada *hic et nunc* de la realidad. La Universidad española actual tiene como timbre de gloria 750 años de existencia; pero su vocación de continuidad es falsa si no es tan nueva, para las necesidades de hoy, como lo fue hace siete siglos y medio para las de entonces. La *Universitas* que se estructura fundamentalmente en el siglo XIII —de las “históricas” sólo Bolonia lo hace a finales del siglo XII— no constituye un punto de partida de la organización del saber medieval; por el contrario, se trata del proceso final de integración de las *escuelas* medievales catedralicias, monásticas y reales, integración que está posibilitada por el desarrollo que la vida civil y laical adquiere a partir del siglo XIII.

Dejando aparte el problemático *studium generale* de Palencia, por falta de posible entronque político administrativo con el reino leonés, es en éste donde se constituye la primera universidad de la Península Ibérica, al conferir Alfonso IX a las *Escuelas* de Salamanca —de origen catedralicio y entroncadas en su origen posiblemente con Santiago— la categoría de *Universitas*, seguramente en la primavera u otoño de 1218. Salamanca viene a ser así, tras de Bolonia y París, la tercera en antigüedad de las Universidades europeas. Y además, la voluntad expresa de Alfonso IX, confirmada en 1243 por Fernando III y en 1254 por Alfonso X, le confiere *a nativitate* un entronque con la autoridad real que no tienen otras universidades europeas. Pues si bien es cierto que las raíces de las *escuelas* medievales de la península son eclesiásticas, la mayoría de las fundaciones como *Universitas* son de origen real. No se trata de una simple conexión con la autoridad civil —el poder real—, sino de una dependencia fundacional y hasta administrativa, con ella. Sin necesidad de recurrir al testimonio de los ricos archivos universitarios, llenos de peticiones, favores, ayudas y aun reales ingerencias, basta con la contemplación de la hermosa fachada plateresca de la Universidad de Salamanca, donde el simbolismo renacentista acuñó la más bella y aun no del todo descifrada plastificación simbólica, centrada en la humanista inscripción en griego: *Los Reyes por la Universidad, la Universidad por los Reyes*.

Generalmente se suele dar como un hecho incuestionable la fácil afirmación de que la Universidad española mantiene su esplendor hasta el siglo XVIII y se carga a la ya pesada cuenta de los Borbones la destrucción de la Universidad. Los estudios de los archivos de las Universidades no permiten mantener esta afirmación, convertida en *texto legal*

en el preámbulo de la *Ley de Ordenación Universitaria* de 29 de julio de 1943, donde se escribe: "Aquella gran Universidad imperial perdió sus laureles y esplendores en la gran crisis del siglo XVIII, donde se acusaron ya influencias extrañas: hizo su aparición el escepticismo y se derrumbó con estrépito el edificio de nuestra Universidad espiritual entre los ensayos, la impiedad y la ostentación". Si los redactores del preámbulo hubiesen lanzado unas cuantas miradas a los documentos del siglo XVII del archivo de la Universidad de Salamanca, no hubieran sentado aquella afirmación, o acaso la hubieran adelantado a un siglo antes. En realidad los Borbones no pulverizan la Universidad, no dismantelan los Colegios Mayores, sino que intentan cortar el declive ya más que iniciado y corregir las disfunciones producidas en los Colegios Mayores, que habían perdido su carácter fundacional, para convertirse en reductos cerrados y arbitrarios. De las once Universidades cerradas por Carlos IV, apenas si alguna de ellas merecía el nombre de tal.

La invasión napoleónica, también usualmente presentada como provocadora de la crisis y disolución de la Universidad tradicional, no pasó de ser la circunstancia que precipitara el inevitable proceso nacido de la desadecuación entre la Universidad tradicional y las exigencias del mundo cultural de la modernidad. El triunfo de la Universidad napoleónica se produce en toda Europa, con excepción de las Islas Británicas; y pese a sus limitaciones y, naturalmente, a su inadecuación actual, era la mejor solución que podría elegirse a principios del siglo XIX. No es, pues, una "desgracia", ni un azar fortuito, ni ganas de imitar lo foráneo, el hecho de que los planes universitarios de 1821, 1824, 1836, 1845, 1857 y 1868 siguieran el patrón napoleónico. De todos estos intentos, el que configuró a la Universidad española fue el de 1857, la famosa *Ley Moyano*, que con mayores o menores modificaciones regiría hasta 1943.

Pese a su centralismo y administrativismo, la *Ley Moyano* sostuvo a la Universidad decimonónica española, que pese a fáciles detractores, no fue tan mala como gusta pintar y mucho mejor que otras estructuras de la vida nacional. Quizá su mayor defecto fue su larga pervivencia. Pero tanto los universitarios españoles como la propia administración del Estado habían advertido la necesidad de su adecuación con las nuevas circunstancias históricas y las necesidades socio-culturales, como se puso de manifiesto en el proyecto de 1900, promovido por García Alix, en la reforma de sentido más autonomista de Silió (1919), y en los intentos de restaurar los Colegios Mayores y de reorganizar las Facultades de la *Ley Callejo*, y de que las Facultades creasen planes y estructuras expe-

rimentales, del que cuajó la ya tónica Facultad de Filosofía y Letras de García Morente y en otros aspectos la Universidad autónoma de Barcelona.

El fracaso de muchos de estos intentos está intrínsecamente ligado a las vicisitudes políticas de la España contemporánea y a su peculiar estructura socio-económica y socio-cultural y hace que, hasta 1936, siga el esquema clásico de la Universidad continental napoleónica, pero considerándose como legítima heredera de las tradiciones universitarias medieval y moderna. Así "junto a ciertas tradiciones y formas exteriores, algunas verdaderamente hermosas y dignas de perpetuarse, encontramos incluidos por partes aproximadamente iguales, dos elementos heredados del pasado: lo que llamaríamos la Universidad moderna o humanística y la Universidad académica. Estos elementos son los que siguen dando el tono externo de nuestra Universidad, lo que pudiéramos decir que entiende por tal Universidad el hombre de la calle, aunque sea padre de universitarios y él mismo lo haya sido. Este tipo de Universidad condiciona la índole de la enseñanza que se imparte en ella; perpetúa el divorcio entre la enseñanza técnica y los estudios de las Facultades de Ciencias; tipifica el prototipo del profesor universitario; exige el absurdo predominio y la casi exclusividad de las lecciones magistrales sobre cualquier otro tipo de enseñanza, de tal modo que nuestra Universidad no sólo no las reduce a las veinte o treinta de las universidades europeas, sino que a veces se exige al profesor una o dos lecciones magistrales diarias; impide —salvo honrosas excepciones— la posibilidad de auténticas relaciones entre los profesores y los alumnos; y perpetúa la pervivencia de profesores y de alumnos absolutamente desfasados por las actuales circunstancias sociológicas. Que esta Universidad necesitaba ya de una reestructuración, queda de manifiesto con sólo citar el famoso ensayo del Profesor Ortega y Gasset sobre la misión de la Universidad.

"Pero, por otro lado, y a partir de la crisis que significó la última guerra mundial, de la que hay que considerar como un prólogo a la nuestra de 1936 a 1939, se presenta el problema de un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de masas, cuya culturalización, como ha indicado el Profesor Fraga Iribarne, escapa de los ámbitos de la Universidad clásica; incluso desde el punto de vista del control estatal de la educación, la culturalización de la sociedad de masas no depende ya de la Universidad, sino ni siquiera del Ministerio de Educación, y, se quiera o no, tanto en los países de riguroso control de los medios audiovisuales, como en aquellos otros en que existe un sistema aparentemente más in-

dividual y liberal, aquéllos están controlados por los Ministerios de Información, que son los que, queriendo o sin querer, para bien o para mal, condicionan la culturalización superficial de la sociedad de masas”¹².

Nuestra guerra de 1936-39, como sucedió con la invasión napoleónica, puso de manifiesto la insuficiencia radical de las estructuras de nuestra Universidad. La situación en octubre de 1939 pudo haber sido auténticamente caótica, pero la aplicación de los principios fundamentales de la Ley Moyano permitió que se abrieran las Facultades, después de tres años de forzosa inmovilidad, con un gran vacío de libros e información, con varios centros arrasados por la guerra, sin material científico y con unos cuadros de profesorado insuficientes por no haberse celebrado oposiciones en tres años y haber desaparecido por edad, muerte violenta, exilio y depuración, una parte muy importante, en cantidad y calidad, de profesores. Sólo el esfuerzo tenaz y callado de todos los universitarios, alumnos y profesores, de los años cuarenta y también —es de justicia reconocerlo— la ingente labor administrativa del Ministerio del Profesor Ibáñez Martín, pudo salvar la continuidad de nuestra Universidad; y, como he escrito en otro lugar, “el problema de la enseñanza superior fue acometido valientemente por la tan injustamente criticada *Ley de Ordenación Universitaria* de 1943, la cual, si bien es cierto que representaba una organización administrativa demasiado poco flexible, sin embargo permitía a través de una periódica revisión de los Decretos ordenadores de las distintas Facultades una adaptación a las necesidades de la sociedad de nuestro tiempo”¹³. Es cierto que vista desde hoy —e incluso vista a partir de 1953— la *Ley de Ordenación Universitaria* de 1943 presenta aspectos fácilmente criticables, pero no hay que olvidar la situación de los años 1940-1942 en que fue virtualmente redactada. Precisamente muchos de los muy discutibles —y discutidos— preceptos que dependen fundamentalmente de las circunstancias socio-históricas de los años inmediatos al final de nuestra guerra, o no se aplicaron jamás o sólo muy parcialmente.

Las afirmaciones del Preámbulo de la *Ley de Ordenación Universitaria* de 1943, de que la *Ley Moyano* de 1867 “sólo abarca aspectos y perfiles externos, sin plantear a fondo, por dificultades de ambiente, una reforma verdadera”; y de que, una vez y otra, hasta 1936, “tornó la Uni-

¹² Idem., idem., pp. 36-37. Cfr. FRAGA IRIBARNE: *La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas*, Madrid 1960.

¹³ M. CRUZ HERNÁNDEZ: art. cit., p. 37.

versidad a una irreversible y caótica inercia, cómoda y permanentemente acogida a la legislación de 1867 y a la fronda de centenares de disposiciones producidas por el acarreo de más de medio siglo", que no son válidas de un modo absoluto, pueden también aplicarse a la Universidad en el período 1940-1968, pese a los esfuerzos de escolares, profesores y aun de algunos sectores de la Administración. Como he escrito en otra ocasión, entre 1940 y 1960 aproximadamente "han sido siempre en este problema más *reaccionarios*, por así decirlo, los estamentos universitarios y de las Escuelas Técnicas, que las Autoridades del Ministerio de Educación Nacional, como lo demuestran los esfuerzos que tuvieron que realizar los Ministerios de los Profesores Ruíz-Giménez y Rubio García-Mina para suavizar ciertos rigores y situaciones estáticas de los Decretos ordenadores de 1944, en especial en el caso del profesorado y en la reforma de las enseñanzas técnicas, que una y otra vez han sido sistemáticamente boicoteados por grandes masas de profesores y estudiantes [de dichas enseñanzas, se sobrentiende] y aun por las Corporaciones como tales, restándoles eficacia. Por esto, la evolución de las enseñanzas de las Facultades de Ciencias y de las Escuelas Técnicas ha permanecido estacionaria en sus líneas generales, claro está, no en detalles concretos desde 1945 a 1960 aproximadamente, produciéndose una tendencia clausista cada vez más acusada, como ya subrayó hace cerca de diez años el Prof. Tovar"¹⁴.

b) *Análisis de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943.*

Aunque la *Ley de Ordenación Universitaria* haya sido modificada con posterioridad a su promulgación, por las de 17 de julio de 1948, 16 de julio de 1949, 16 de diciembre de 1954, 2 de marzo de 1963 y 17 de

¹⁴ Idem., idem., p. 37. Cfr. A. TOVAR: *Universidad y educación de masas*, Barcelona 1968, en especial el art. "Problemas de Enseñanza", que data de 1955, y donde se hablaba ya "de la mentalidad defensiva y cerrada de ciertos cuerpos técnicos, integrándola en el ambiente español, en el que otra serie de profesiones (generalmente las mejor remuneradas) procuran también escudarse en semejantes barreras..." (p. 166). Tovar subraya cómo toda la culpa no puede cargarse, sin más, sobre los políticos, ya que "una tragedia de nuestro pueblo es la de cargar toda la responsabilidad de los problemas nacionales a los políticos. Los políticos toman una y otra vez el peso de las dificultades y fracasos de nuestra vida nacional, pero a través de los regímenes se mantienen los cuadros de mando del país, gobernándolo en su beneficio y mirando, desde la altura de sus puestos *ganados por oposición* o *tras rigurosos ejercicios de ingreso*, el fracaso de los políticos, culpables de todo", p. 173.

julio de 1965; y los Decretos ordenadores de las Facultades por toda una serie de disposiciones¹⁵, tan frondosas al menos como las criticadas por el Preámbulo de aquella Ley, en su esencia ha permanecido el sentido administrativista y centralista y la tipificación como funcionariado del profesorado, típicos de la Ley Moyano, y en algunos aspectos se ha robustecido. Por esto, y antes de entrar en el examen de la historia más reciente, conviene analizar sus principios, estructuras y resultados prácticos.

En cuanto a sus principios ideológicos, la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 se nutre de los ideales de la realidad socio-política que brotó del resultado final de la guerra de 1936-39. He aquí los textos capitales y cómo se reflejan en el articulado:

“Entre los tesoros del patrimonio histórico de la Hispanidad descuella con luminosidad radiante el de nuestra tradición universitaria. Van a cumplirse, ahora precisamente, setecientos años del amanecer feliz de la más preclara de las Universidades españolas, cuyo nombre orla de esplendores el siglo de las cruzadas y de las catedrales. La Universidad salmantina, colocada desde su nacimiento en la vanguardia de los estudios generales de la cristiandad, fue el prototipo de la floración universitaria castellana, a la que el Rey Sabio asignó un canon y un destino”.

“Cuando adviene la unidad nacional y suena la hora universal de España, nuestra Universidad, representada junto a la gloriosa tradición de Salamanca por la egregia fundación del Cardenal Cisneros, aparece en la plenitud de su concepto para servir los ideales de su destino imperial; es sede de los mejores maestros de Europa, produce una ciencia que se enseñorea del mundo y educa y forma hombres que, en frase del mismo Cardenal, *honren a España y sirvan a la Iglesia*. Tal florecimiento universitario es el creador del ejército teológico que se apresta a la batalla contra la herejía para defender la unidad religiosa de Europa y de la falange misionera que ha de afirmar la unidad católica del orbe. Llega así a cumplir además la Universidad hispánica la finalidad de difundir la ciencia. Porque de una parte salen nuestras ideas a la par que nuestras naves a conquistar el mundo, la voz de nuestros universitarios se escucha en todas las aulas de Europa, que llegan a ser feudo de nuestro pensamiento científico, y en el otro lado del mar la voluntad imperial española crea una legión de Centros universitarios que nacen, como el

¹⁵ A quien le interese el detalle, puede consultar el documentado libro de J. LÓPEZ MEDEL: *La Universidad española*, Madrid 1967, en especial pp. 52-60.

de Méjico, para que, según el mandato del magnánimo César, *los naturales y los hijos de españoles sean industriados en las cosas de nuestra Santa fe Católica y en las demás facultades*".

"Cumplió así plenamente en la Historia su auténtica misión espiritual la Universidad hispánica. Consagrada ante todo a transmitir la cultura por medio de la enseñanza, con ambiente de unidad de ciencia católica, de espíritu moral, de disciplina y de servicio, pudo ser, como quería nuestro Vives, *reunión y convenio de personas doctas al par que buenas congregadas, para hacer iguales a ellos a todos cuantos allí acudían para aprender*. Pero fue, además, creadora de una ciencia que dio al Imperio contenido y pensamiento. De las aulas salió la doctrina que fundió el humanismo en el alma nacional, cristianizando las paganías del Renacimiento; la doctrina de la gracia suficiente salvadora, la definición del Derecho de gentes, el vivismo y el suarismo como creaciones autóctonas de nuestro genio científico; la ciencia, en suma, una y universal de espíritu católico, por la que fue posible dominar el orbe con el Imperio mayor de la historia".

"Al recuperar España su sustancia histórica con el sacrificio y la sangre generosa de sus mejores hijos en la Cruzada, salvadora de la civilización de Occidente, y al proclamar con la victoria el principio de la revolución espiritual, se hace indispensable encarnar esa mutación honda de los espíritus en una transformación del orden universitario que, a la par que anude con la gloriosa tradición hispánica, se adapte a las normas y al estilo de un nuevo Estado antítesis del liberalismo y ejecutor implaceable de la consigna sagrada de los muertos: devolver a España su unidad, su grandeza y su libertad".

"La Universidad que se instaura en la presente Ley nace como corporación a la que el Estado confía una empresa espiritual: la de realizar y orientar las actividades científicas, culturales y educativas de la Nación con la norma de servicio que impone la actual revolución española. Para desarrollar este concepto la ley devuelve a la Universidad la plenitud de sus funciones tradicionales, restaurando, reorganizando o creando los órganos adecuados".

"La Ley, además de reconocer los derechos docentes de la Iglesia en materia universitaria, quiere, ante todo, que la Universidad del Estado sea católica. Todas sus actividades habrán de tener como guía suprema el dogma y la moral cristiana y lo establecido por los sagrados cánones respecto a la enseñanza. Por primera vez, después de muchos años de laicismo en las aulas, será preceptiva la cultura superior religiosa. En

todas las Universidades se establecerá lo que, según la luminosa Encíclica docente de Pío XI, es imprescindible para una auténtica educación: el ambiente de piedad que contribuya a fomentar la formación espiritual en todos los actos de la vida del estudiante”.

“Por otra parte, la Ley, en todos sus preceptos y artículos, exige el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange inspiradores del Estado, y vibra al compás del imperativo y del estilo de las generaciones heroicas que supieron morir por una Patria mejor. Este fervor encarna en instituciones, profesores y alumnos, al par que en cursos de formación política y de exaltación de los valores hispánicos, con el fin de mantener siempre vivo y tenso en el alma de la Universidad el aliento de la auténtica España”.

“La Ley se inspira en el empeño de que las actividades culturales específicas se desenvuelvan con el criterio de unidad y jerarquía de la ciencia, con rígida norma de investigación y de trabajo, con afanes de mejoramiento y de selección pedagógica y con utilización de los mejores medios didácticos, señalando al profesorado que su función docente es el servicio más noble que puede prestarse a la Patria e inculcando en la conciencia de los escolares la severa disciplina y el trabajo, como el mejor tributo rendido a la memoria de la juventud que supo sucumbir en la hora del sacrificio, siguiendo el ejemplo de José Antonio, auténtico arquetipo de universitario”.

“Pero una verdadera reforma universitaria reclama espíritu nuevo en las personas encargadas de llevarla a la realidad. La Ley exige condiciones rigurosas para el acceso a la Cátedra y subraya la responsabilidad del que por vocación ha de consagrarse a la formación intelectual de las futuras generaciones. De manera análoga determina los rígidos deberes del escolar, encuadrándolo en el ejército juvenil que la Universidad representa, y haciéndole amar las virtudes fundamentales del estudio, el honor, la disciplina y el sacrificio”.

“Al acometer esta empresa de transformación cultural y educativa se realiza la más fecunda e imperiosa consigna de la Revolución Nacional exigida por la sangre de los que supieron morir en acto de servicio y por la noble pasión de los que quieren ahora servir también con su vida a los supremos destinos de España”.

ARTÍCULO 1.º “La Universidad española es una Corporación de Maestros y escolares a la que el Estado encomienda la misión de dar la enseñanza en el grado superior y de educar y formar a la juventud para

la vida humana, el cultivo de la ciencia y el ejercicio de la profesión al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de España”.

ART. 3.º “La Universidad, inspirándose en el sentido católico, consustancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente”.

ART. 4.º “La Universidad española, en armonía con los ideales del Estado nacional-sindicalista, ajustará sus enseñanzas y sus tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento”.

ART. 33.º “El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las JONS tiene como órgano universitario las siguientes funciones:

a) “Proponer al Rector, para su aprobación y la del Ministerio de Educación Nacional, la organización de los cursos obligatorios de formación política para los escolares, y cuyas pruebas habrán de pasarse favorablemente”.

b) “Difundir el espíritu político del Movimiento en el Profesorado universitario, comunicando a todo él sus consignas por medio de sus jerarquías específicas, previo conocimiento del Rector”.

ART. 34.º “Será órgano para el ejercicio de funciones universitarias el Sindicato Español Universitario de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., el cual se regirá por sus normas propias. Como órgano universitario será de su competencia: infundir con sus actividades e instituciones el espíritu de la Falange en los escolares universitarios”.

ART. 37.º “El Gobierno de la Universidad será ejercido por el Rector”.

ART. 38.º “El Rector es el Jefe de la Universidad. Las Autoridades inmediatas de los órganos y servicios colocados en todo o en parte bajo su jerarquía se entenderá, siempre que ejerzan funciones de orden académico, que actúan por delegación y en representación de aquél, dentro del ámbito de su correspondiente servicio”.

ART. 40.º “El Rector de cada una de las Universidades será nombrado y cesará por Decreto del Ministerio de Educación Nacional: pero éste podrá suspenderlo hasta su cese por Orden ministerial. El nombramiento deberá recaer en un catedrático numerario de Universidad y militante de Falange Española Tradicionalista y de las JONS quien, en

caso necesario, quedará exento del cumplimiento inmediato de la función docente”.

ART. 43.º “Cada una de las Facultades universitarias tendrá como autoridad inmediata un Decano, Catedrático numerario, que será nombrado por Orden Ministerial, a propuesta, en terna, del Rector. El cese se hará igualmente por Orden ministerial”.

ART. 46.º “Los Directores de los Colegios Mayores serán nombrados y cesarán por Ordenes ministeriales, a propuesta del Rector y previo informe de la Secretaría General de Falange Española Tradicionalista y de las JONS”.

ART. 49.º “El Jefe del Servicio Español del Profesorado de Enseñanza superior de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, será un Catedrático numerario, militante del Partido, nombrado para cada Universidad y Distrito Universitario por el Delegado Nacional de Educación de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y previo informe del Rector”.

ART. 50.º “El Jefe del Sindicato Español Universitario para cada Universidad y Distrito Universitario será nombrado por el Jefe Nacional del Sindicato Español Universitario, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, previo informe del Rector”.

ART. 53.º “La Junta de Gobierno es el órgano colectivo de consulta y asesoramiento del Rector, para el ejercicio de sus funciones directivas en el régimen interno de la Universidad”.

ART. 54.º “El Consejo de Distrito Universitario, que será presidido por el Rector, y en el que actuará como Secretario el general de la Universidad, asesorará a aquél en el ejercicio de las funciones que en orden a la inspección y orientación de las actividades docentes y culturales en el Distrito Universitario le atribuya la Ley orgánica del Ministerio de Educación Nacional”.

ART. 55.º “Las Juntas de Facultad son los órganos de asesoramiento de los Decanos de las Facultades Universitarias”.

ART. 58.º d) “Para tomar parte en la oposición serán requisitos indispensables...: Cuarto. La firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaría General del Movimiento”.

ART. 68.º “La cualidad de estudiante universitario se adquiere por concesión del Rector de la Universidad”.

ART. 70.^o "Las obligaciones y derechos del escolar universitario son las siguientes: ... b) Pertenecer al Sindicato Español Universitario y ostentar su uniforme o, en su caso, el de la Milicia Universitaria, en todos los actos solemnes académicos a que por orden rectoral deba asistir, salvo excepción expresamente concedida por el Rector".

ART. 72.^o "El Rector, como Jefe Superior de todos los órganos, servicios y medios didácticos universitarios, establecerá las normas reglamentarias para la mejor utilización y régimen interno de los medios didácticos, siempre de acuerdo con las disposiciones que el Ministerio de Educación Nacional dicte con carácter general para todas las Universidades".

En nuestros días es muy fácil y frecuente tildar de *totalitaria* y *fascista* a la Ley de Ordenación Universitaria, incluso por hombres que han militado larga, honrada y eficazmente en los principios que la inspiraron, y han ejercido puestos de mando y jerarquía en tiempos en que la convivencia política era aún más difícil que hoy y cuando a veces las discrepancias afectaban a vidas y haciendas. "En 1966 —ha escrito el Prof. Aranguren, no sospechoso de apego a aquellos ideales— es muy fácil decir que el texto legal primario de nuestra ordenación universitaria... está ahora fuera de fase, y yo, que he sido quizá el primero en denunciar públicamente su anacronismo, que no data de cinco o diez años, sino que es estrictamente coetáneo suyo —una ley totalitaria de 1943, cuando los países del Eje empezaba a ser claro que perderían la guerra, era un dislate histórico—, no voy a contar sus inexistentes excelencias. Pero con una orientación todo lo disparatada que se quiera, se propuso algo verdaderamente ambicioso: moldear la sociedad española conforme a un modelo *católico-falangista* no completamente carente de originalidad, si se le compara con otros intentos. Su punto central de comunidad con ellos no era, como a primera vista podría parecer, el gusto mimético por los ritos y ni siquiera, con ser grave, la politización falangista de la juventud, sino la politización de la ciencia misma. El ideal impuro, sincrético, como el de todo el sistema, fue el de convertir a la ciencia en escolástico-falangista. La inercia profesional, más que la virtud, impidió este propósito, y los profesores o hicieron escolástica sin falangismo ni ciencia, o hicieron —muy pocos— falangismo con poca ciencia, o hicieron ciencia ajena a la política. Pero en cualquier caso, en aquella época el Régimen quiso decididamente que la Universidad sirviera para algo, para algo realmente importante, por discutible que nos parezca. El profe-

sorado en su mayoría prefirió la resistencia pasiva, en nada comprometida, a la politización"¹⁶.

Indudablemente nadie puede negar la intención sincera de hacer una Universidad que "sirviera para algo realmente importante, por discutible que parezca". Entonces la culpabilidad radical nacería de "la resistencia pasiva, nada comprometida, a la politización". Pero no es ocioso subrayar varios factores fundamentales. El primero, que si bien la ley *aparentemente* se redactó de un modo apresurado en las Cortes, realmente se había elaborado mucho antes y ésta es la causa de que ya presentase ciertas anacronías en 1943, por cierto —que se sepa— no manifestadas entonces públicamente, pero sí tácitamente reconocidas por el propio Gobierno al no aplicar, por ejemplo, desde su primer día de vigencia, la exigencia política del art. 40 para los nombramientos de Rectores¹⁷.

¹⁶ J. L. ARANGUREN: *Universidad y Sociedad*, pub. en "Cuadernos para el Diálogo", mayo 1967, p. 3. Me interesa precisar que Aranguren utiliza aquí el término *falangista* en su sentido más lato. En sentido estricto ninguno de los que han formulado o aceptado el pensamiento de Falange Española, aceptan el hipotético ideal *católico-falangista*. Así, escribe A. TOVAR: "Al llegar a la España nacional me encontré con que, en aquel mundo de *detentes*, lo único que parecía hablar un lenguaje del siglo XX era la Falange... Es posible que en las ideas imprecisas, confusas, pero generosas y hasta cierto punto modernas, de José Antonio Primo de Rivera hubiera más posibilidades que las circunstancias permitieron sacar" (op. cit. ed. cit., p. 19). Aun con mayor precisión ha escrito P. Laín Entralgo: "Desde 1936 y durante varios años, la Falange, en medio de la cerrada y vehemente hostilidad contra el pasado inmediato de España de que entonces hacían gala y granjería las restantes partes del *Movimiento*, fue entre nosotros paradójicamente, el único reducto de una actitud que acaso no sea ilícito llamar *liberalismo intelectual*. Por lo menos la facción del falangismo en que yo figuré... Quien por indocumentismo o por ceguera no tenga en cuenta este hecho, no podrá entender cabalmente la historia de España a partir de 1936" (*El problema de la Universidad*, Madrid 1968, p. 89). Mi única reserva al párrafo está en limitar esa actitud a "varios años"; ¿acaso no siguen existiendo falangistas del talante a que se refiere P. Laín?

¹⁷ Personalmente y por vínculos de entrañable afecto, supe por persona ya fallecida, la gallarda y leal actitud de uno de mis maestros, durante largos años Rector, ante la exigencia de la militancia activa en F.E.T. y de las J.O.N.S. El respeto del Gobierno a su actitud, creo que es muestra, va no tácita, sino explícita, de reconocimiento de las dificultades de la Ley. No debe, empero, olvidarse que la "clasificación" política de los españoles con posterioridad a 1939, tuvo mucho de estricto azar. "Comparto —escribía Aranguren en 1953— con Francisco Ayala la convicción de que la guerra civil fue un *tajo* que había sido dado ya en la carne viva de España antes de que ella estallase; lo cual significa que, vista desde las minúsculas posibilidades de la existencia individual de la mayor parte de los españoles, consistió en un acontecimiento estrictamente ineluctable. No señoreamos la historia como tampoco, más que dentro de ciertos límites, la vida personal. Con el paso de los años van decayendo una a una nuestras posibilidades, y al final va no nos queda más que la de la muerte. Al comenzar el verano de 1936, la guerra se presentaba en el horizonte bajo la forma, como diría Ferrater Mora, de un fenómeno *geológico* que sería totalmente vano pretender detener; era el efecto físico y tremendamente sangriento determinado unívocamente por los errores de

El segundo es la inaplicación práctica —al menos en la totalidad de su extensión— de los artículos 3.º, 4.º, 18, g) 27, 33, 40, 46, 70 b) y c), 72, etc. Y en tercer lugar, la amplitud creciente con que la legislación particular del Ministerio concedió la certificación a que hace referencia el punto cuarto del apartado d) del art. 58¹⁸, y que ha permitido el acceso a la cátedra de personas de reconocida solvencia profesional y científica y con ideales no coincidentes con los postulados de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.

Por lo que se refiere a sus estructuras, la Ley de Ordenación Universitaria conserva el sentido centralista, uniforme y funcional de la *Ley Moyano*; intenta abrirse a la Ciencia y a la investigación y a la formación integral; quiere muy tímidamente dar igual categoría a todas las Universidades; postula la escolarización en Colegios Mayores de todos los estudiantes; desea mejorar la administración de las Universidades y el incremento de su patrimonio; e intenta romper los moldes tradicionales de la carencia práctica del profesorado intermedio. No hay, pues, novedades radicales respecto a la Ley Moyano y sí retrocesos respecto del Decreto de autonomía de Silió (1919), Decreto de autonomía de las Facultades de Filosofía y Letras de Barcelona y Madrid (1931) y Decreto de autonomía de la Universidad de Barcelona (1933). Pero no hay que olvidar después de qué circunstancias se confeccionó y aprobó¹⁹ y sobre qué malherida realidad nacional y universitaria se levantaba. Además,

todos. A este carácter *necesitante* responde bien la comprobación de que fuimos relativamente pocos aquellos a quienes el destino permitió *elegir*, como no fuese la muerte. Numerosos españoles siguieron, contra sus convicciones, la suerte del lugar donde se encontraban y por razones absolutamente extrínsecas fueron *nacionales* o *republicanos*: para lo único que todos tuvimos plena libertad fue para luchar plenamente, cada cual dentro del campo en que había caído, por una España mejor" (*La condición de la vida intelectual en la España de hoy*, Pub. en "La Torre", Puerto Rico, octubre-diciembre 1953, p. 85).

¹⁸ No dudo que hayan existido dificultades, muchas de ellas no solo de carácter doctrinal, sino hasta personal y anecdótico. Pero todos los que somos o han sido catedráticos, hemos acabado por obtenerlo. Algunos, cuya vinculación al *Movimiento* fue o es evidente, hemos tenido en alguna ocasión dificultad para conseguirlo. En mi caso personal —que es el único para el que tengo plena libertad de expresión—, en una ocasión en que tuve dificultades, precisamente me ayudó con su aval un siempre estimado colega, que luego tendría dificultades políticas.

¹⁹ A. Tovar reconoce que "la legislación española de 1943, se basa en el principio de la Universidad como institución pública, estatal. Bien es verdad —dice— que en su discusión un grupo de los que entonces militábamos en la Falange, creyentes en que la educación pública es cosa muy principalmente del Estado, chocamos con las cauciones que, previamente pactadas con la Jerarquía eclesiástica, se habían establecido (véase el artículo 9 de la Ley entonces aprobada) para el eventual derecho de la Iglesia a organizar Universidades" (Op. ct. edt. ct., p. 115).

a través de la revisión de los Decretos reguladores de las distintas facultades y disposiciones complementarias cabía la mejora y evolución de su sistemática. Que esto no ha sucedido, conviene proclamarlo, pero también deberíamos esforzarnos en reconocer la parte de responsabilidad que a cada cual corresponde, desde la Sociedad y el Estado hasta los Cuerpos docente y discente. El haber vivido muy próximamente, a través de compañeros muy cualificados, algunas de las vicisitudes de los intentos de evolución de los años 1951-56, permite que me atreva a señalar la responsabilidad común. En el caso de los que no tienen aún edad para esta responsabilidad, no deben olvidar que también algunos estuvimos en sus circunstancias hace treinta años y no por eso pudimos eludir las consecuencias.

Desde estas premisas puede afirmarse que los resultados prácticos de la Ley de Ordenación Universitaria de junio de 1943 no podían ser espectaculares y que bien pronto iban a ponerse de manifiesto sus insuficiencias. Pero, de todos modos, sería absurdo negar que fue el nuevo instrumento legal para reconstruir la Universidad después del desastre de los años 1936-1939; y que, pese a la múltiple y reiterada acusación de sectarismo político-religioso, de falta de libertad científica y de subordinación del saber a la política, de ella hemos salido todos los que hoy intentamos dialogar y aun aquellos mismos que ahora le niegan el pan y la sal. Dentro de su marco, varias generaciones se han formado e incluso han podido tomar conciencia de su radical insuficiencia y de la necesidad de su superación.

c) *Los intentos de reforma de la Universidad.*

Que el Estado y el Gobierno tuvieron bien pronto conciencia de las limitaciones de la Ley de Ordenación Universitaria, se manifestó explícitamente a partir de 1951. El brillante equipo universitario del Ministerio del Prof. Ruiz-Giménez (Prof. Royo Villanova, Fraga Iribarne, Pérez Villanueva, Sánchez de Muniain, Gallego Burín, Laín Entralgo, Buscarons, Tovar, Corts Grau, Díaz Caneja, Fernández Miranda, Sánchez Agesta, etc.), acometió, casi inmediatamente después de su toma de posesión, el estudio de la reforma de partes esenciales de la vigente *Ley de Ordenación Universitaria* de junio de 1943. La Asamblea de Universidades, la inolvidable y bella conmemoración del VII Centenario de la Universidad de Salamanca, la concesión de la facultad de conferir el título de doctor a todas las Universidades españolas, la Orden de 5 de enero de 1955 sobre propuestas de ternas para el nombramiento de De-

canos y Vice-Decanos, el establecimiento del automatismo en el nombramiento de tres de los jueces en las oposiciones a Catedráticos, la creación, aunque en forma embrionaria, de la "dedicación exclusiva", la apertura del SEU hacia formas más representativas, etc., fueron algo más que palabras. Si algunas de las disposiciones no fueron todo lo eficaces o amplias que hubiera sido de desear y muchas otras no llegaron a nacer, no fue precisamente por falta de voluntad del equipo ministerial y de un grupo muy numeroso de catedráticos, profesores y alumnos, sino por la inercia de muchos de los que prefirieron la "resistencia pasiva"; de los que, presumiendo ahora de liberales, acusaron entonces de totalitarios a los miembros más destacados del equipo; y por las poco limpias maniobras de conocidos grupos de presión, de tendencias contrapuestas²⁰.

No es de extrañar, pues, que aquel ministerio no pudiera conseguir nada más que una mínima parte de sus propósitos y que algún proyecto, como el de Enseñanzas Técnicas, no pudiera concluirse y se produjese la penosa crisis de febrero de 1956.

La crisis universitaria del curso 1955-56 no sólo condicionaría la evolución dialéctica interior de todo el problema universitario, sino que también frenaría la política universitaria del Ministerio del Prof. Rubio García-Mina, que intentó continuar, con la colaboración del Prof. Fernández Miranda, la labor anterior; y que, pese a los intereses de fuertes grupos, pudo aprobar y poner en marcha la *Ley de Reforma de las Enseñanzas Técnicas* de 21 de julio de 1957, paso fundamental en tanto que adscribe las Escuelas Técnicas al Ministerio de Educación y no a los respectivos "Cuerpos especiales" del Estado, enlazando los estudios técnicos de grado medio y superior, equiparando su profesorado con el universitario e iniciando su apertura a un número creciente de alumnos.

Desgraciadamente, como he escrito hace años, "el Profesorado de Enseñanza Superior se ha mantenido estancado en la clásica situación del Catedrático todopoderoso (Su Majestad el Catedrático, que decía Unamuno) y el equipo de *colaboradores*, que en el mejor de los casos eran tratados con *paternal* actitud por el *maestro*. La Ley de Ordenación Universitaria preveía la creación del Profesorado Adjunto, que era ya, en el ánimo del legislador, un auténtico Profesorado intermedio. Pero en la

²⁰ No debe estar de más recordar ahora que, pese a la probada y cristiana religiosidad de los Profs. Ruiz-Giménez y Sánchez de Muniain, no se utilizó precisamente con ellos la caridad fraterna, por parte de importantes estamentos religiosos y eclesiásticos con ocasión de la *Ley de Enseñanza Media de 1953*, por no referirme a episodios más tristes.

práctica, los Profesores Adjuntos se convirtieron en un simple cambio de nombre para los viejos Auxiliares; y esta situación fue apoyada por la auténticamente miope y raquítica actitud del Estado a la hora de retribuir al profesorado, de tal modo que muchas veces —y hasta hace poco tiempo—, los Profesores Adjuntos tenían ingresos inferiores al salario mínimo real de muchos trabajadores. Esta deplorable situación económica ha favorecido en grado sumo el absentismo del catedrático y el pluriempleo del profesor, dentro y fuera de la Universidad; dentro de la Universidad por la necesidad de dar el máximo de enseñanzas acumuladas que se pudiera; fuera de la Universidad, para conseguir una retribución que permitiera mantener con mediana decencia el rango y vida familiar que le correspondía”²¹.

Pese a todo, los intentos del Ministerio del Prof. Rubio García Mina, no tuvieron su culminación en una nueva y más adecuada ordenación de la Universidad española. Y la dialéctica interna de la problemática planteada en el curso 1955-1956, desembocaría en una situación de crisis abierta que haría infecundos todos los esfuerzos e intenciones del Prof. Lora Tamayo en este aspecto. Además, en este último período van a presentarse más agudamente dos importantes problemas: la situación de la educación en la planificación del desarrollo y la desaparición progresiva de los medios *legales* de representación de los escolares.

Sobre el primer punto ya he hecho abundantes alusiones a lo largo de este trabajo. Como he escrito en otro lugar, “en líneas generales, el Plan de Desarrollo parece recoger la problemática peculiar del *status* de la sociedad española y estadísticamente quiere recogerlo a la altura del año 1960. En la Sección 7.^a del Plan de Desarrollo, *Factores humanos y sociales* deben quedar, por tanto, expresados los criterios que han de guiar en este aspecto el referido Plan, ya que en él se reconoce que el proceso del desarrollo es indivisible y solidario y que en él deben prevalecer los objetivos sociales y humanos, por lo cual para el logro de los objetivos sociales se precisa un instrumento económico adecuado (P. D. 141-142). Estos criterios son rápidamente analizados al estudiar los objetivos y campos de aplicación (P. D. 142-146)”.

“Sentado este principio, el Plan considera en el punto que ahora analizamos, que la educación es un factor condicionado por la vida económica y condicionante de ella. La *cantidad* de educación que se puede impartir depende del volumen de recursos con que cuenta el país y a su

²¹ Cfr. M. CRUZ HERNÁNDEZ: ed. cit., p. 37.

vez este volumen es el de la mayor o menor prosperidad económica de una sociedad y está determinado por el grado de educación alcanzado por la misma'. Por esto todas las enseñanzas son productivas. Pero 'dada la limitación de los recursos disponibles es preciso establecer prioridades y atender preferentemente las más adecuadas para favorecer el desarrollo económico' (P. D. p. 289). Aunque el texto del Plan de Desarrollo no hace referencias explícitas a los principios teóricos sociológicos, económicos y educativos que lo inspiran, por el contexto puede deducirse que ha tenido en cuenta la fracción de aumento que en todo desarrollo se produce y que no puede atribuirse ni al aumento de población, ni a la formación de capital, ni al crecimiento de recursos materiales y que, por tanto, se carga a cuenta del *progreso técnico*. Seguramente los ejemplos típicos que señalan los sociólogos y economistas, como el caso de Dinamarca en Europa, e incluso el más espectacular de todo el mundo, el del Japón, han influido en la orientación del capítulo referente a educación del Plan de Desarrollo. Indudablemente las famosas *universidades populares* de Dinamarca jugaron un papel decisivo en el desarrollo y posterior prosperidad de dicho país. La obligatoriedad de la enseñanza primaria en el Japón, al abrirse éste al mundo occidental, lo que condujo a la desaparición del analfabetismo a finales del siglo pasado, fue condición previa para el extraordinario desarrollo de dicho país. Además, la acumulación de conocimientos técnicos y de saberes del mundo moderno ha sido la condición previa para el crecimiento económico de nuestra época, sin precedentes en toda la historia. Más aún, está demostrado que la aceleración de este progreso es consecuencia de los fenómenos de acumulación de saber. Los extraordinarios casos de rápidas reconstrucciones operadas después de la última guerra universal en países de alto nivel educativo, que el hombre de la calle conoce con el nombre de *milagros* ha indicado claramente, incluso al no especialista, que el nivel educación es más eficaz a la hora de la expansión, que el nivel de formación de capital. El problema, pues, en el caso de España parece centrarse en la determinación de la cantidad y calidad de la enseñanza que se necesita para asegurar el desarrollo, sin forzar la carga que para un país subdesarrollado o en trance de desarrollo, significa la aplicación de los programas totales de educación"²².

En el caso de la Enseñanza Superior, "el Plan de Desarrollo propuso

²² Idem., idem., p. 30.

al menos por su silencio en estas cuestiones, el mantenimiento del *status* actual de la Enseñanza universitaria y de la Enseñanza Técnica y su divorcio, presupuesto radicalmente insuficiente y que por sí solo es capaz de hacer infructuosa toda labor educativa en este grado del saber. Igualmente presupone el mantenimiento de la actual estructura universitaria y su distribución de Facultades, sin más corrección que un aumento en las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias y en algunas Escuelas Técnicas. Sin embargo esta situación es totalmente incompatible con el desarrollo en este aspecto tan decisivo del saber y de la educación, ya que ni la Universidad ni las Escuelas Técnicas españolas en la actualidad presentan el equilibrio que tiene que darse entre su pasado histórico y las necesidades actuales y del futuro previsible; y, sobre todo, no tienen en cuenta las nuevas condiciones sociológicas de la sociedad de masas en que, queramos o no, estamos implicados. Precisamente el primer objetivo del Plan de Desarrollo para la Enseñanza Universitaria y Técnica, incluye el aumento de alumnos, *que no es un objetivo, sino un hecho real*, y en cambio propone también la disminución del porcentaje de alumnos que abandonan los estudios sin terminarlos, en lo que indudablemente ha pesado también, consciente o inconscientemente, lo que un crítico francés llamaba hace poco *la seguridad del aprobado*. La mentalidad *familiar* que según este crítico se había extendido en Francia, y de hecho también en España, es que lo mismo que el cabeza de familia tiene la seguridad de que sus hijos no quedarán desamparados a su muerte, ni en caso de enfermedad, y que podrán seguir sus estudios, etc.; quiere tener la seguridad de que al final sus hijos aprobarán también, hipótesis absolutamente *burguesa* en contradicción con todos los propósitos de la *igualdad de oportunidades*, ya que salvados los casos extremos de seres humanos excepcionalmente dotados, la posibilidad de una seguridad en la terminación de los estudios favorece al que pertenece a grupos sociales más acomodados, frente a los que proceden de clases sociales de inferior capacidad económica. Pero aun así y aceptando esta hipótesis, el aumento de alumnos universitarios y la disminución del porcentaje de estos que abandonan los estudios sin terminar, está en franca contradicción con el objetivo del aumento de alumnos por profesor. Precisamente nuestra Universidad y nuestras Escuelas especiales lo que necesitan es aumentar el número de Profesores, sobre todo de Profesores de grado intermedio, para poder atender realmente al creciente número de alumnos que llegan; en este sentido los objetivos del Plan de Desarrollo son mucho más cortos que los planes del propio Ministerio de Educación Nacional, que tiende a la

reorganización del profesorado titular y a la creación de un profesorado intermedio”.

“El segundo punto, aumento del profesorado y creación de nuevas plazas en régimen de dedicación exclusiva, la remuneración de Profesores de clases prácticas, la revisión de sueldos del Profesorado y la creación de nuevas Secciones y Escuelas, son factores muy bien enfocados, sin más limitación que el no haber sentado el principio bien manifiesto de que esta remuneración y revisión de sueldos debe tener un carácter de urgencia y ser de calidad tal que haga realmente atractivos los puestos de profesorado a los jóvenes graduados y corte la emigración de titulados españoles. En el caso de creación de nuevas Secciones en las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras y el aumento de Escuelas Técnicas, hay una adecuada orientación, sin más limitación que la pavorosa ausencia en la letra impresa de la creación de Facultades, o al menos de Secciones, de Psicología”²³.

El problema de la pérdida progresiva de *cauces legales* para la representación escolar, es el que adquiriría perfiles más dramáticos pues no arranca de los años sesenta, sino que su última raíz hay que retrotraerla hasta los años cuarenta. La *Ley de Ordenación Universitaria* de junio de 1943, hizo obligatoria la pertenencia de todos los escolares a una Corporación solamente, y transformó al viejo S.E.U., abierto y socialmente avanzado, en una sociedad híbrida, entre sindicato y corporación, de carácter obligatorio²⁴. El proceso de “resistencia pasiva” y la pérdida de sustancia política, fueron paralelos a la progresiva conciencia de su misión y de sus valores propios, que adquirirían los escolares y que imponía la representatividad total de los mandos del Sindicato. La ocasión próxima de fractura —como han señalado el prof. Laín Entralgo y el Sr. Jordana de Pozas, que por razón de sus cargos de Rector de la Universidad de Madrid y de Jefe Nacional del S.E.U.²⁵ vivieron duramente aquella coyuntura, estuvo representado por los incidentes con motivo de la manifes-

²³ Idem., idem., pp. 38-39.

²⁴ Conviene recordar que algunos que pertenecemos al SEU voluntariamente no estuvimos de acuerdo con la obligatoriedad que entonces se estableció; y sobre ello opiné entonces, con real riesgo, en el curso 1942-43, como miembro del SEU voluntario y como militante católico. Al carácter abierto del SEU primitivo hay que agregar que el único órgano formativo de carácter social de los jóvenes españoles después de 1939, fue el Frente de Juventudes, donde se han formado algunas de las minorías más anticlassistas y abiertas de la España de la postguerra. La actitud política, teórica o práctica, de muchos antiguos miembros del “Frente de Juventudes” —en el ejercicio de puestos políticos, y aun en la oposición—, creo que es un testimonio que no debe desdeñarse.

²⁵ Cfr. LAÍN ENTRALGO: op. cit. ed. ct., pp. 30-31.

tación ante la Embajada de Su Majestad Británica en 1954, cuya inesperada represión por la fuerza pública dio la impresión a los escolares de que se les utilizaba para simples peones de un puro juego político. La desconfianza se generalizó; y las peticiones de los escolares y de los propios mandos del S.E.U. sólo condujeron a obtener muy lentamente objetivos muy parciales. Cuando se concedió, muy tardíamente, el juego contrapuesto de intereses de grupo, de estamentos, y aun los simples recovecos administrativos, la problemática no sólo estaba agriada, sino que dependía ya de lo que se ha llamado "tensiones del desarrollo".

Como antes se indicó, si bien el desarrollo español presenta distorsiones radicales en cuanto al equilibrio regional y las estructuras socio-económicas y socio-culturales, la mayoría de los universitarios proceden de los grupos burgueses con un nivel estructural socio-económico y socio-cultural desarrollado o en desarrollo. Los escolares, formados por lo general, hasta más allá de la adolescencia en ambientes familiares paternalistas y conformistas; educados en la enseñanza media no sólo con un exceso de dogmatismo pedagógico, sino incluso de deformación positiva o de ocultación de la realidad socio-histórica; deformados también por la trivialización, la erotización y la llamada a la violencia de la mayoría de los medios de comunicación social a su alcance; y mantenidos casi en la ignorancia en lo que se refiere a los temas socio-políticos, socio-económicos y socio-religiosos, el contacto con el sentido crítico que tiene que tener la enseñanza universitaria y las nuevas perspectivas de la vida que la mente joven descubre inmediatamente, hace inevitable y hasta muy conveniente, que surja el disconformismo social²⁰.

²⁰ No quiero negar con esto, ni mucho menos, que no hayan intervenido otros factores, como la acción de activistas políticos, las propias tensiones psicodinámicas de la edad juvenil, el paternalismo *halagante*, consciente o inconsciente de quienes se sienten redentores, de buena fe, o por resentimiento y el fetichismo de la juventud, por tantos cultivado. La hipótesis marxista de la clase obrera como única libre del mal radical de la explotación del hombre por el hombre, puede extenderse también a la edad juvenil como *clase* libre por su edad de las lacras inherentes a la estructura burguesa del neo-capitalismo liberal. Pero ya el Prof. Laín Entralgo en un escrito confidencial de 1955, escribía: "La minoría activa y operante del alumnado universitario hállase profunda y diversamente inquieta. Tal inquietud es intelectual, política, social y religiosa, por lo que toca a su contenido y exigente, petulante y un poco mesiánica, por lo que a su forma atañe. Intelectualmente, esa minoría se siente descontenta del pábulo científico, filosófico y literario que la sociedad española le brinda, así en la Universidad como fuera de ella. La inquietud política consiste ante todo en una viva desazón por el futuro de España y en la crítica acuciosa de la falta de brío de nuestro Estado para resolver con justicia y eficacia los problemas de la vida española. Cualesquiera que sean las tendencias hoy perceptibles dentro de tal minoría estudiantil, todos sus grupos comulgan en la desazón y en la crítica antes señaladas. Un movimiento

Indudablemente el Estado ha intentado resolver este problema, pero todas las medidas han resultado ineficaces, tanto por la radicalidad dialéctica típica de las *tensiones del desarrollo*, como por el anquilosamiento de las estructuras universitarias y las deficiencias reales en centros, instalaciones, material, instrumental y profesorado. Además, conducida la representación escolar —queriendo o sin querer— a la ilegalidad *de iure o de facto*, el problema sólo podía radicalizarse, destacándose por contraste la gravedad de la falta del autogobierno universitario; y presentándose como una hiriente contradicción, que la estructura a la que se atribuye el más alto nivel de formación, la Universidad, pudiese enseñar todo, pero no estuviese capacitada para su autogobierno. Siendo meramente delegado el poder de gobierno de los que rigen los centros universitarios, toda discrepancia —a veces accidental, administrativa y aun terminológica—, se convierte automáticamente en disconformidad, no sólo con los

de opinión marxista no es todavía muy aparente, pero no sería extraño que fuese gestándose entre aquellos cuya conciencia social —muy viva e impaciente en el alma de nuestros jóvenes— propenda al radicalismo. ¿De qué procede esa visible inquietud de los jóvenes universitarios? Sus causas son múltiples, profundas y complejas. He aquí las que parecen más importantes y decisivas: 1.^a La psicología del joven universitario y el papel que ella le otorga en la dinámica de los movimientos sociales. 2.^a La peculiar conciencia histórica de las promociones universitarias que no vivieron nuestra guerra civil. Entre los años 1945 y 1950 comienzan a ingresar en la Universidad jóvenes para los cuales esa guerra no es ya el recuerdo de una experiencia personal. Y puesto que la experiencia vital no es transmisible de padres a hijos, una consecuencia se impone: que las razones y los sucesos de la guerra civil apenas pueden actuar por sí mismos sobre las almas de los hombres de menos de treinta años. 3.^a La estrechez del horizonte profesional de nuestros jóvenes. 4.^a La inexorable necesidad de existir en nuestro mundo histórico, con la consiguiente tendencia de las almas a participar en los movimientos intelectuales y en las formas de vida que hoy poseen más clara vigencia histórica, llámense existencialismo, marxismo, vida tecnificada, apostolado social, pluralidad religiosa o libertad de expresión. 5.^a La escasa ejemplaridad de muchos sectores de la actual sociedad española. La Universidad y no pocas instituciones públicas distan mucho de ofrecer al joven la autenticidad, el prestigio y la eficacia que para una adhesión cordial él exigiría. La desigualdad social es entre nosotros desmesurada; la preocupación por el lucro económico inmediato ha llegado a ser general y abusiva; la fama de todo cuanto atañe a las relaciones económicas está muy por debajo de lo deseable; la calidad y la dedicación efectiva del profesor universitario a la enseñanza no llegan siempre al nivel que el buen alumno pide. 6.^a El paternalismo meramente prohibitivo y condenatorio que muchas veces adopta nuestro Estado en lo tocante a la formación y la información de los españoles. 7.^a El constante halago verbal que la juventud española viene recibiendo desde 1939. La ruptura radical y sistemática con el pasado anterior a 1936 ha llevado a una suerte de mitificación del joven; éste sería la prometedor encarnación de lo puro e incontaminado, el símbolo viviente de una España nueva. Los jóvenes, en consecuencia, se han visto sometidos a dos instancias difícilmente conciliables entre sí, y menos en almas deseosas de vida propia: la que les declara arquetipos y la que les relega a la condición de simples continuadores y herederos". Op. ct. ed. ct., pp. 32-35.

principios operativos socio-económicos y socio-culturales, sino con la misma estructura del Estado²⁷.

IV. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA UNIVERSIDAD

a) *Los cauces para proyectar una reforma universitaria.*

El somero análisis de la estructura y situación de la Universidad actual postula la necesidad de su reforma. En esto existe una unanimidad absoluta. Pero el solo anuncio de reforma ha llevado a la polémica, que se inicia en el modo mismo como ha de plantearse la metodología para estructurar su proyecto. Es cierto que muchas reservas pueden estar condicionadas por posiciones previas y por resentimientos justificados o no, pero no todas. En mi respuesta a la *Consulta a los Catedráticos de Universidad sobre los puntos esenciales para una futura Ley de Bases*, escribí: "La simple lectura de los puntos consultados advierte de la natural existencia de una posición previa... No se sabe hasta qué punto la futura Ley de Bases va a enfrentarse con el problema de las nuevas condiciones psico-sociológicas de la sociedad de masas en que, queramos o no, estamos implantados... La hipótesis sobre la que parece haberse trazado la consulta es todavía una consideración clasista de la Universidad, aunque sea por simple error perspectivo, ya que consta no es ésa la mentalidad del Gobierno... Tampoco aparece en esta consulta una clara reestructuración de la Universidad... El Catedrático que suscribe considera que la no inclusión en este cuestionario de otros temas fundamentales, puede conducir a justificadas suspicacias" (9-XI-66). Aparentemente puede pensarse que lo fundamental no es el *modo* sino el *fin*, pero no hay duda que las *formas* tienen su importancia y en las cuestiones críticas mucho más. "Los problemas de fondo —escribe el Prof. Sainz de Bujanda— tienen una importancia intrínseca de primer orden y... es a ellos a los que ha de darse la atención más prolongada y reflexiva. El fondo de las normas es, sin duda, lo que en definitiva importa; pero es evidente que el contenido de las reglas jurídicas que rigen y perfilan las instituciones varía de modo considerable según cuáles sean los métodos seguidos en la gestación de aquellas..., el procedimiento legislativo no es algo puramente formal,

²⁷ Redactado este trabajo en una corta estancia en Salamanca, entre los días 25 de marzo a 4 de abril del año actual, no podía preverse la importante reforma que el nuevo Ministro de Educación y Ciencia, Prof. Villar Palasí va a intentar mediante el rápido cauce legal del Decreto Ley.

extrínseco, ajeno a la sustancia de la norma, sino, por el contrario, el vehículo que permite incorporar al ordenamiento positivo las más profundas apetencias del cuerpo social, las inquietudes y anhelos más vivos de la colectividad”²⁸.

El vehículo adecuado, real y legal para recoger las “apetencias del cuerpo social” es, en este caso, por muchos defectos que pueda tener, la Universidad. Es cierto que las distorsiones que padece nuestra Universidad son graves, tanto en lo que se refiere a su estructura y medios, como a sus clases docente y discente, pero no tanto como para invalidar su testimonio corporativo. “La Universidad... está soportando en estos últimos años una crítica frontal despiadada y destructiva. Y no, ciertamente, de aquellos sectores que... podían enfrentarse con ella..., sino de aquellos otros que tienen agravados incluso sus mismos defectos... Se trata, además, de una crítica arbitraria y poco limpia...; parece que, entre nosotros, es la Universidad lo único que funciona mal... Nada más que de lo que funciona mal se habla. Mas aún, se silencian y se callan muchos de sus resultados; también los testimonios personales de personas que a ella dedican sus días y sus horas”²⁹. Además, la Universidad actual con sus limitaciones, es el único cuerpo *real* de categoría suficiente para saber de ella.

La Educación y con ella la Universidad, se ha dicho ya muchas veces, no está mal sólo por ella, sino porque se levanta sobre una sociedad que presenta unas estructuras socio-económicas y socio-culturales radicalmente inadecuadas. ¿Pueden, sin más, estas estructuras sociales saber más que la propia y deficiente Universidad? Finalmente, según la aún vigente *Ley de Ordenación univesitaria*, la Universidad es el vehículo legal para conocer sus necesidades, ya que “es una corporación de Maestros y escolares a la que el Estado *encomienda la misión* de dar la enseñanza en el grado superior”. “Para desarrollar este concepto, dice antes en el preámbulo, la Ley devuelve a la Universidad la plenitud de sus funciones tradicionales”³⁰. La consulta corporativa a la Universidad es, por tanto, conve-

²⁸ F. SAINZ DE BUJANDA: *¿Se escuchará a la Universidad de “hoy” antes de estructurar la de mañana?*, Pub. en “Cuadernos para el Diálogo”, mayo 1967, p. 65.

²⁹ S. MARTÍN RETORTILLO: *Razones de una desconfianza*, Pub. en “Cuadernos para el Diálogo”, mayo 1963, p. 7.

³⁰ Podrá argüirse que estas declaraciones de la Ley quedaban anuladas por limitaciones contenidas en el desarrollo de otros artículos, pero queda por preguntar por qué desde 1943 hasta hoy no se han dictado los decretos complementarios que desarrollasen la vuelta a esa “plenitud de funciones”; por ejemplo, la estructuración del claustro universitario, del que tanto se habla, al que se recurre más o menos oficiosamente, cuando menos, pero del que nunca se ha dicho, siquiera por “oficio”, cuándo y cómo debe reunirse y cómo debe estar compuesto o votar.

niente, necesaria y preceptiva³¹. Sólo, pues, tras escuchar la opinión corporativa de la Universidad debe la Administración transformar sus *desiderata* en proyecto y someter éstos a los correspondientes órganos legislativos.

b) *La base socio-humana de la Universidad.*

El segundo presupuesto para estructurar la Universidad lo constituye la base socio-humana que debe tener acceso a ella. Como en otro lugar he indicado, la Universidad española no es clasista *quo ad hominem*, pero sí en cuanto al origen social de los universitarios, en cuanto a sus motivaciones respecto a la índole de sus estudios, en cuanto a su posición ante los problemas generales y respecto a la actitud ante los demás.

El Prof. del Campo ha señalado las disfunciones que un estudio elemental de la procedencia social de los universitarios pone de manifiesto. Aunque son muchos los trabajos realizados por el método de encuesta, dado el carácter fragmentario de éstos, y las deficiencias metodológicas de las estadísticas oficiales —sobre todo al establecer la cualificación social sin atender a una ponderación socio-económica—, no tenemos aún un instrumento estadístico técnicamente suficiente. Pero el estudio del Prof. Del Campo subraya ya cómo los simples cuadros estadísticos, pese a sus deficiencias metodológicas, señalan “que los hijos de los obreros agrícolas, peones y obreros sin calificar y personal de servicio, únicamente representan el 2,75 % del total de los estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas superiores. En los Distritos Universitarios de Madrid y Barcelona todavía pesan menos; son el 2,44 y el 1,44 % respectivamente, a pesar de que ambos Distritos juntos concentraban, en 1962-63, más del 60 % de toda la población estudiantil de Enseñanza Superior. Y, comparativamente, la proporción perteneciente a estas categorías era aún menor en las Escuelas Técnicas Superiores tomadas solas: 1,70 %, para el total; 1,95 % para las del Distrito Universitario de Madrid, y 0,88, para la del de Barcelona. Destacan, asimismo, los altos porcentajes que corresponden a los hijos de profesionales y cuadros medios, que imprimen su talante mesocrático a nuestras aulas. De hecho, los vástagos de ambos

³¹ “La Consulta general a los Catedráticos es insuficiente en cuanto a la cantidad y a la cualidad. Respecto a la primera, porque “la consulta individual elimina el contraste ordenado y sistemático de pareceres, que solo puede producirse en el seno de un órgano deliberante. Por otra parte, las respuestas individuales al cuestionario impiden la formulación de puntos de vista en los que, eliminando los particularismos de cada opinión personal, se expresan criterios medios ponderados, en los que sea la propia Corporación universitaria la que exprese su parecer” (F. Sainz de Bujanda, op. ct. ed. ct., p. 66).

grupos superan el 56 % del total. ...Los estudiantes españoles de Enseñanza Superior proceden en su mayoría, de las clases medias. Pero esta afirmación debe mirarse en el contexto de nuestra estructura social, en la que la clase alta se ha estimado entre un 0,1 y un 1 %; la media, entre el 34,1 y el 38,8 %, y la baja entre el 65,8 % y el 60,2 %. La intensidad de la discriminación la prueba el hecho de que el 32,6 % de los estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores son hijos de padres que pertenecen a tres categorías socio-económicas —directores de empresas y sociedades, cuadros superiores y profesiones liberales y asimiladas— que no abarcan sino el 2,2 % de la población masculina económicamente activa; así como también que las cuatro categorías inferiores están muy infrarrepresentadas"... Respecto al "origen de los estudiantes de Enseñanza Superior, según la provincia de residencia de sus padres, hay que decir que únicamente seis provincias —Alava, Barcelona, Guipúzcoa, Madrid, Vizcaya y Zaragoza— cuentan con un porcentaje mayor de estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores que el que cada una de ellas posee, respectivamente, de la población total del País. En el caso de Salamanca coinciden los dos porcentajes, pero para las restantes 43 provincias es menor el de estudiantes".

"Curiosamente, que la provincia sea o no cabeza de Distrito Universitario es irrelevante. ...Excepto en los casos de Madrid, Barcelona y Zaragoza, tanto el conjunto de las restantes provincias cabezas de Distrito como las que no lo son, dan proporciones menores de alumnos de Enseñanza Superior que las que corresponden a su población. En cambio, las provincias con renta *per capita* más elevada que la media nacional en 1962 (24.496 pesetas), ofrecen porcentajes de estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores mayores que las que representan sus poblaciones respectivas sobre el total nacional. De todo lo cual se deduce que no es suficiente nacer o vivir cerca de un centro de Enseñanza Superior, sino que hay que tener dinero, si es que se quiere uno educar en él. En realidad, con lo dicho hasta aquí no se puede negar lo siguiente: 1) Que en la Enseñanza Superior hay una fuerte discriminación, basada en criterios socio-económicos. 2) Que la desigualdad de oportunidades en nuestro País está muy acentuada, según se resida en regiones o provincias, ricas o pobres. 3) Que Madrid es un emporio de oportunidades. 4) Que la discriminación no menguaría multiplicando los Centros, sino elevando los niveles medios de ingresos"³².

³² S. DEL CAMPO: *Procedencia social del universitario*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", mayo 1967, pp. 42-44.

Dada la inexistencia de una estadística con metodología y cualificación precisas y teniendo en cuenta que no existe una adecuación exacta ni aproximada entre la profesión de los padres y los ingresos familiares, (Maestros, Funcionarios de Correos y Telégrafos, de Administración Local, Números y Clases de los Cuerpos Armados, etc.), tienen unos ingresos por lo general inferiores a los trabajadores cualificados de la industria y de los servicios), hay que acogerse a los informes y datos parciales que indican unas cifras medias del 7,4% (según el informe C. C. B.) para las clases sociales de menor renta. En la Facultad de Filosofía y Letras, que suele ser la de inferior nivel socio-económico, los hijos de familias con una renta *per capita* inferior a la media nacional no llega al 10%³³.

Dada la radical distorsión socio-económica, sólo una decidida política de *igualdad de oportunidades*, puede resolver este problema. Pero la *protección escolar*, como señaló casi desde sus orígenes el Sr. Jordana de Pozas Fuentes, aparte de tardía³⁴ e insuficiente, presentaba el grave escollo de venir teñida de un sentido de graciabilidad. Como el Sr. Maíllo ha recordado recientemente "la creación del *Fondo para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades*, es una de las obras más positivas del Régimen en su propósito de hacer efectivo el derecho de todos los españoles a *una educación general y profesional que nunca podrá dejar de recibirse por falta de medios materiales*" (*Declaración IX de la Ley de Principios Fundamentales*). Pero "la protección escolar ha de contemplarse, no en la perspectiva tradicional de la *caridad* y la *beneficencia*, sino bajo el enfoque de derechos ejercidos... al pedir un puesto en... la cultura, con el correlativo deber por parte del Estado". Además, "para poner en pie de igualdad, toda la enseñanza debería ser enteramente gratuita y en todos sus aspectos e incluir un *subsidio* que compensase a

³³ En el curso 1939-1940, cuando inicié mis estudios universitarios de Filosofía y Letras, solo dos alumnos, entre algo más de un centenar, teníamos que "ayudarnos" con trabajos adicionales para cursar los estudios: una alumna casada y con algunos familiares, y quien esto escribe, que era el mayor de seis hermanos, hijos de dos maestros nacionales, que solo cobraban entonces el 50% de sus menaguados emolumentos por haber estado sometidos 11 y 14 meses, respectivamente, al inevitable expediente de depuración. A partir del curso 1940-41 disfruté ya de una beca de la Escuela de Estudios Árabes de 3.000 ptas. anuales. Esta experiencia personal es la que me ha llevado desde hace años, a postular una sistemática apoyada en los ingresos familiares en vez de en la estricta profesión.

³⁴ La política de *becas* se inicia en 1925 con la Dictadura y el curso 1935-36 alcanzaba la cifra de 588. La *Ley de Protección escolar* se promulgó en 1940. La Comisaría de Protección Escolar se creó en 1955, durante el Ministerio del Prof. Ruiz-Giménez; y en el curso 1956-57 se convocaron ya 7.300 becas. La *Ley de 23 de julio de 1960* consigna los ingresos procedentes del impuesto sobre la renta al *Fondo Nacional para el fomento de la igualdad de oportunidades*.

las familias de los ingresos no percibidos, para que quedase cubierto tanto el *daño emergente* como el *lucro cesante*. Sólo así podrán corregirse las deplorables desigualdades económicas producidas por los condicionamientos geográficos³⁵ y los factores socio-culturales³⁶.

La Ley de *Ordenación Universitaria*, pese a sus limitaciones, abrió un segundo cauce para corregir la distorsión radical de la base socio-humana de la Universidad, con la restauración de los Colegios Mayores. Desgraciadamente y salvo honrosas excepciones, los Colegios Mayores se han convertido más en un medio universitario de discriminación social que en un órgano "para el ejercicio de la labor educativa y formativa general de la Universidad". La problemática sobre este tema ha sido inteligentemente estructurada en el libro de Fernando Suárez, *Teoría del Colegio Mayor*³⁷. Para ilustrar la afirmación de que, *vellis nollis*, los Colegios se han convertido en Centros de discriminación social, basta

³⁵ Los datos estadísticos, sin necesidad de mayor ponderación, demuestran que la ubicación de una Universidad condiciona la mayor o menor accesibilidad a los estudios superiores de una gran parte de la población con estudios medios; esta es una de las razones, y seguramente la mejor, de ese diluvio de petición de centros universitarios por las provincias que carecen de ellos. Desgraciadamente, la propia estadística trabaja en contra de esta solución, debido a las crecientes aglomeraciones urbanas de Barcelona, Madrid, Valencia, Sevilla, Vizcaya, etc. La creación de nuevas Universidades en Madrid, Barcelona, y Bilbao, así como otros Centros en Santander y San Sebastián, refuerzan este fenómeno de distorsión y aumenta las diferencias entre la España desarrollada y la subdesarrollada; en este caso solo compensado por la creación de la Universidad de Extremadura. El siguiente cuadro del trabajo de A. Maíllo muestra bien a las claras los efectos de esta distorsión en la protección escolar:

BECAS DE GRADO MEDIO EN EL CURSO 1962-63, EN COMPARACIÓN CON LA RENTA "PER CAPITA" Y LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN ALGUNAS PROVINCIAS

PROVINCIAS	Renta por cápita	Tasa de escolarización secundaria	Becas de enseñanza media en 1962-63	Pesetas en becas por habitante
Guipúzcoa	35.902	34,3	13.236	28
Madrid	36.796	49,9	7.576	17
Vizcaya	38.717	45,5	1.641	5
Alava	30.503	53,4	744	34
Barcelona	35.288	39,5	1.900	4
Valencia	25.051	22,0	2.734	10
.....
Cáceres	13.223	6,4	783	10
Orense	11.127	12,2	526	9
Toledo	15.325	5,9	440	5

³⁶ A. MAÍLLO: *Protección escolar e igualdad de oportunidades*, pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 36-37.

³⁷ F. SUÁREZ: *Teoría del Colegio Mayor*, Madrid 1967.

copiar los siguientes Cuadros tomados de un trabajo del Sr. Mateo del Peral⁸⁸.

CUADRO NÚM. 1

COLEGIOS MAYORES POR DISTRITOS UNIVERSITARIOS

DISTRITOS	En fun- cionamiento	Pendien- tes de re- conoci- miento	Solicita- dos por Univer- sidades	Núm. de plazas colegia- les por Distrito	% de las plazas colegiales respec- to de la matricu- la oficial por Distrito
Barcelona	14	3	—	1.264	8,17 %
Granada	7	4	1	672	10,77 %
La Laguna	4	2	1	244	25,50 %
Madrid	48	4	2	6.168	16,39 %
Murcia	3	—	2	385	25,72 %
Oviedo	6	—	1	332	14,35 %
Salamanca	9	1	—	691	14,63 %
Santiago	8	1	2	666	16,59 %
Sevilla	7	3	4	614	11,81 %
Valencia	9	1	—	477	8,84 %
Valladolid	11	1	1	1.225	15,55 %
Zaragoza (con Pamplona)	13	5	—	1.333	25,37 %
TOTALES	139	25	14	14.071	14,57 %

CUADRO NÚM. 2

COLEGIOS MAYORES DISTRIBUIDOS POR DISTRITOS Y ENTIDADES A LAS QUE PERTENECEN

DISTRITOS	Univer- sidades	Mov. Nacional	Reli- giosos	Priva- dos	Otras entid. of.	Extran- jeros
Barcelona	2	3	7	1	1	—
Granada	2	1	3	1	—	—
La Laguna	2	2	—	—	—	—
Madrid	6	6	25	7	3	1
Murcia	1	1	1	—	—	—
Oviedo	4	—	2	—	—	—
Salamanca	1	3	3	—	1	—
Santiago	2	2	4	—	—	—
Sevilla	2	2	3	1	—	—
Valencia	1	2	3	3	—	—
Valladolid	1	2	6	2	—	—
Zaragoza (con Pamplona)	3	2	8	—	—	—
TOTALES	27	26	65	15	5	1

⁸⁸ D. I. MATEO DEL PERAL: *Los Colegios Mayores*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 56-57.

CUADRO NÚM. 3

CUOTAS MENSUALES DE LOS COLEGIOS MAYORES MADRILEÑOS

Cuotas mensuales	Colegios Mayores	
	Masculinos	Femeninos
De 5.000 ptas. en adelante	San Pablo	
	Lasalle	
	Marqués de la Ensenada	
De 4.500 ptas. a 4.999	Casa de Brasil	
	San Juan de Ribera*	
	San Agustín	
	Moncloa	
	Pío XII	
	Sto. Tomás de Aquino	
De 4.000 ptas. a 4.499	Ntra. Sra. de Guadalupe	Padre Poveda
	Calasanz	Santa María del Pino
	Ntra. Sra. de Africa	
De 3.500 ptas. a 3.999	Menéndez Pelayo	
	Loyola	Paula Montalt
	El Escorial	Sagrado Corazón*
	A. Nebrija	Alcor*
	Diego de Covarrubias	Frasinetti
	Jiménez de Cisneros	Candiras
	Francisco Franco	
	José Antonio	
	Ntra. Sra. del Buen C.	Blanca de Castilla
	César Carlos	Cardenal Spínola
De 3.000 ptas. a 3.499	Santiago Apóstol	Dolores Sopena
	Sta. María de Europa	Jesús Maestro
	San Francisco Javier	Sta. M. ^a del Estudiante
	J. M. Guitarte	Zurbarán
		Sta. Teresa
Menos de 2.999 ptas.	San Juan de la Cruz	
	San Juan Evangelista	Isabel de España
	Internacional Santa Cruz*	Sta. María de la Almu- dena*
	Barberán	Santa Florentina*
	Jorge Juan*	
	A. Ribera	

Los Colegios Mayores que llevan (*) están clasificados con los precios del curso 1965-66; los demás con los del curso 1966-67.

En mi *respuesta* al punto 7 de la *Consulta a los Catedráticos, etc.*, escribí: "En cuanto a que esta formación de la personalidad tenga lugar en los Colegios Mayores, indiscutiblemente sería lo ideal, pero ni el número de Colegios Mayores existentes, ni la orientación que se ha venido dando a los mismos permiten ser optimista en este aspecto; al menos ésta es la experiencia del que suscribe, que ha sido alumno de un Colegio Mayor (*César Carlos*, de Madrid) y ha dirigido otros dos (*Hernán Cortés* y *Fray Luis de León* de Salamanca)". Es cierto que se han dado casos de excepcional vocación de servicio a los Colegios Mayores —empezando por Fernando Suárez entre los más jóvenes e Isidoro Martín entre los menos—, pero siempre a contrapelo del tiempo, de la eficacia y de un planeamiento técnico. Los Directores sólo podíamos atenderlos medianamente, tras el sacrificio de nuestro tiempo, de nuestra familia, de nuestra economía y de nuestra vocación científica³⁹.

El análisis de los anteriores cuadros pone de manifiesto:

1.º La insuficiencia de plazas, que sólo alcanza el 14,57 de la matrícula oficial.

2.º Una centralización excesiva, pues el 34,6 % están ubicados en el Distrito de Madrid.

3.º La falta de una estructura homogénea, pues hay un Colegio Mayor con 22 plazas y otro con 405.

4.º La privatización de los Colegios, ya que sólo el 19 % son de la Universidad y el 18 % del *Movimiento*, frente al 47 % de entidades religiosas.

5.º Sólo una Universidad, la de Navarra, posee plazas para el 34,44 % de sus escolares oficiales.

6.º Las cuotas mensuales son prohibitivas, no sólo para los estudiantes procedentes de la clase obrera, maestros, funcionarios de Correos y Telégrafos, de Administración Local, militares con graduación inferior a Oficial, Números y Clases de los Cuerpos Armados, etc., sino incluso para la clase media no alta⁴⁰.

³⁹ Aun sin desear personalizar, me estoy refiriendo a las circunstancias de los Colegios Mayores de Salamanca en los años cincuenta. Me gustaría que alguien hiciera un estudio socio-económico y socio-cultural de dichos Colegios *a parte ante* y *a parte post*.

⁴⁰ En el caso de un Catedrático de Universidad sin ejercicio profesional y con cinco hijos —no es mi caso, pues tengo siete—, no podría costear la estancia de un hijo en las cuatro primeras clases de Colegios Mayores de la Universidad de Madrid reseñados en la tabla 5.

Por tanto hay que reconsiderar toda la problemática de los Colegios Mayores, poniéndolos al servicio de la modificación de la base sociohumana de la Universidad.

c) *La base económica de la Universidad.*

Estos análisis plantean inevitablemente un grave problema. ¿Pero cuánto dinero sería preciso para establecer de este modo la *igualdad de oportunidades* y de hacer funcionar la Universidad y sus *Colegios Mayores*? Indudablemente muchos. Pero nunca demasiados, ya que las cantidades sólo parecen excesivas considerándolas desde las cifras actuales del gasto en enseñanza superior, que son totalmente insuficientes. Según los datos del Ministerio de Educación referidos a 1964, resulta:

EVOLUCION DE LOS GASTOS EN EDUCACION (1958-1965)

AÑOS	Gastos de las economías familiares A Millones de ptas.	Presupuestos del Ministerio de Educación B Millones de ptas.	Estimación aproximada del total de gastos públicos C Millones de ptas.	Gasto total en educación D = (A + C)
1958	6.426	4.327	7.212	13.694
1960	5.074	5.619	9.665	14.739
1962	7.629	8.377	13.962	21.591
1964	28.264	13.593	22.653	50.917
1965	33.617	14.500	24.000	57.617

AÑOS	Renta nacional E Millones de ptas.	% del gasto total en educación del total de renta nacional $F = \frac{D}{E} \times 100$	% del gasto familiar en educación: del total de renta nacional $G = \frac{A}{E} \times 100$	% del gasto público en educación del total de renta nacional $H = \frac{C}{E} \times 100$
1958	461.617	2,96	1,39	1,57
1960	489.940	3,01	1,04	1,97
1962	605.096	3,57	1,26	2,31
1964	79 ^a .142	6,36	3,54	2,82
1965	1.126.039	5,12	2,99	2,13

GASTOS DE EDUCACION

Comparación internacional de gastos de educación

(Base: Año 1960)

Pais	Dólares por habitante	Pais	Dólares por habitante
U. S. A.	151	Israel	28
Kuwait	137	Japón	19
Alemania Oriental	98*	Baharín	19**
Canadá	89**	Irlanda	17
Suecia	74	Panamá	16**
Checoslovaquia	69	Colombia	14*
U.R.S.S.	62***	Sud-Africa	13
Bélgica	57	Argelia	11**
Escocia	56*	Chile	10*
Finlandia	53	Niger	9**
N. Zelanda	50***	Somalia	9***
Brasil	45	Andorra	8
Australia	43	Grecia	7**
Venezuela	36**	Portugal	5
Cuba	32***	España	4

* Corresponde al año 1959.

** Corresponde al año 1961.

*** Corresponde al año 1962.

FUENTE: *Seminarios*, núm. 27: "Educación en sociedad".

Estos datos ponen de manifiesto que la Universidad, como toda labor educativa, es imposible sin la tutela del Estado. "A pesar de lo hecho —escribía el Sr. Ruiz-Gisbert— la educación en general y la superior especialmente, se desvelan... como bienes de consumo de lujo, a cargo, pues, de los consumidores acomodados y no como bienes de inversión a cargo del todo social —lo que provoca el amplio coste social de nuestra Universidad—" ⁴¹. A la sociedad y al Estado corresponden, en una clara decisión política, determinar cómo, cuándo y hasta dónde se va a dotar a

⁴¹ F. J. RUIZ-GISBERT: *Educación y Desarrollo*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, p. 33. Los cuadros anteriores están tomados de este trabajo, pp. 33-34. Cfr. también F. LLAVERO ARÉVALO: *La repoblación cereal de España*, Madrid 1964.

la educación y consecuentemente a la Universidad, de la base económica indispensable⁴².

d) *La formación integral del hombre.*

El análisis previo de lo que se entiende por Universidad y el análisis concreto de la realidad socio-educativa, colocan a la formación total del hombre como uno de sus principios básicos. Indudablemente sin este

⁴² El Prof. Prados Arrarte ha precisado el sentido antisocial de la actual distribución de los gastos de Enseñanza Superior. "El presupuesto del Ministerio de Educación destinó en España a la enseñanza universitaria, en 1964, 879,4 millones de pesetas de las tasas de Universidades y 111,3 millones de enseñanzas técnicas. La *Encuesta de gastos de enseñanza de las economías familiares* correspondiente al año 1964, organizada por el Instituto Nacional de Estadística, daba como total general de gastos en la enseñanza universitaria 691,2 millones de pesetas y 212,3 millones en la enseñanza técnica de grado superior. Sumando todas estas cantidades —menos las tasas— se llega a un total de 1.789,9 millones de pesetas, que representaría el gasto total efectuado en España en la enseñanza superior en 1964. El resultado sería que los gastos de educación superior llegaron sólo en España al 0,16 % del Producto Nacional Bruto y al 0,19 % de la Renta Nacional en 1964".

"Algunas comparaciones internacionales dan el exacto valor de esas cifras. En Estados Unidos los gastos de educación superior representaron el 1,0 % del Producto Nacional Bruto en 1956. En la Unión Soviética esa relación fue del 0,86 % en 1955. En Alemania se calculó en el 0,43 %, con cifras que no deben ser exactamente comparables.

"Si se examina la cuestión desde el punto de vista de los gastos medios por estudiante, en la enseñanza superior se llega a conclusiones similares. Según la *Encuesta de gastos de enseñanza de las economías familiares*, para el año 1964, el gasto medio por alumno en España en la enseñanza superior sería de 8.780 pesetas, lo que representa un aumento del 37,2 % para la enseñanza universitaria y el 15,1 % para la enseñanza técnica superior, frente a la encuesta de 1959-60. Estas cifras son comparables con un promedio encontrado para los Estados Unidos en 1961, para todos los establecimientos de enseñanza superior, de 1.300 dólares, cantidad que en la Universidad de Harvard llegaría a 2.800 dólares. En Inglaterra, en 1955, se gastaba por enseñanza superior 34 millones de libras, para 80.500 estudiantes, lo que arroja un promedio de 422,4 libras por estudiante, cifras próximas a 1.200 dólares. En Rusia, las proporciones eran más bajas, pues sólo llegaban a 1.421 rublos en 1955".

"Las 8.780 pesetas gastadas en España por estudiante en la enseñanza superior en 1964, comparan muy desfavorablemente con las cifras citadas de otros países, que las superan en más de diez veces... El extraordinario esfuerzo que debe realizar el Estado en España en la enseñanza superior, es tanto más importante por el sistema impositivo que rige en el País. En efecto, los impuestos indirectos, deducidos el impuesto de lujo y el monopolio de petróleos, representaron 65.125,2 millones de pesetas en 1965. El impuesto al trabajo personal, 8.709,4 millones de pesetas en el mismo año. El total de ingresos tributarios por estos dos conceptos ascendió, por tanto, a 73.834,6 millones de pesetas. Los impuestos directos, por su parte, excluido el impuesto al trabajo personal, alcanzaron en el mismo año 1965 a 32.567,2 millones, a los cuales habría que sumar los impuestos de lujo, por un total de 16.390,5 millones, con un resultado de 48.957,7 millones de pesetas. Las entradas tributarias totales que se computan —excluyendo las del monopolio

principio resultarían incongruentes los demás. Ni la transmisión del saber, ni su desarrollo, ni la formación de los profesionales caben sin la previa formación del hombre. La Universidad, institución al servicio del hombre en la sociedad, es por sí misma educativa y no puede ser ajena al talante ético que significa la formación total del hombre. Pero esta formación debe tener un carácter eminentemente operativo, que ha de nacer de un auténtico amor intelectual a la realidad. Esto exige, en primer lugar, el ámbito de la formación de la libertad. Como hace tiempo escribía el Prof. Fraga Iribarne "la Universidad es el lugar de la libre y permanente discusión de los grandes problemas humanos. Sin libertad académica no hay Universidad. La Universidad ha de decir lo que piensa sin que nadie le diga lo que tiene que decir. La sociedad ha de aceptar la existencia de este Cuerpo concreto y renovador. A veces se equivocará, tal vez irá demasiado lejos o demasiado deprisa. No importa. Pero a su vez la Universidad ha de sentirse responsable, terriblemente responsable, ha de medir las consecuencias de su poder, ha de ser prudente, respetuosa con la tradición. Pero esencialmente libre al servicio del gran ideal de toda la sociedad que es el ser a la vez estable y progresiva"⁴³. Sólo este sentido de la educación *en* la libertad, para la libertad, puede servir de punto de partida para la formación integral del hombre, base previa para la mera posibilidad de formar hombres cultos, hombres buenos, profesionales suficientes y excelentes servidores de la sociedad.

Sin embargo, esta formación integral del hombre es radicalmente incompatible con la acuñación didascálica de unas materias formativas, que

de petróleos, que es difícil distribuir entre unas y otras clases— representaron, en ese año de 1965, 122.792,3 millones de pesetas. De ellos, los impuestos indirectos de masa y los del trabajo personal significaron el 60,1 %. Si se relaciona esta conclusión con la anterior, se advierte enseguida que el coste de la enseñanza superior en España se paga en un 60 % por las grandes masas, mientras que beneficia en más de un 95 % a las clases superiores, que tan sólo pagan el 40 % de su costo. Esta desigualdad social es inconcebible". J. PRADOS ARRARTE: *Los gastos de la Educación Superior en España*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", mayo 1967, p. 30.

⁴³ M. FRAGA IRIBARNE: op. cit. ed. cit., p. 189. "Yo pienso —ha escrito también P. Laín Entralgo— que la Universidad... debe educar a sus alumnos en la libertad y para la libertad. Ante todo en el orden intelectual y, consecuentemente, en todos los órdenes de la existencia humana, incluidos, por supuestos, el religioso y el político. Educación *en* la libertad: libre y leal apertura de la mente, sin renegar de las creencias últimas y personales, más aún, depurándolas por el cotidiano ejercicio de ese hábito... Educación *para* la libertad: suscitación y cultivo de los hábitos por los cuales es posible una convivencia pacífica entre discrepantes... Una Universidad rectamente entendida, ¿no debería ser un vivero ejemplar de hombres social y políticamente capaces de *convivir en libertad?*" (op. cit. ed. cit., pp. 68-69).

se reducen al fallido intento del *studium generale* o a nuestras casi pícaras clases de formación religiosa y política. Además, en el caso de que el intento de formación integral a través de un *studium generale* resultase positivo —hecho aún no confirmado por la experiencia— lo que obtendríamos serían hombres cultos, más o menos superficialmente cultos, y por lo tanto enclasados en un *establishment* determinado. Más que por materias específicas, es por el ambiente y estilo de vida como la Universidad puede ofrecer a todos los hombres una formación teórica mínima y una autoeducación para la libertad.

e) *La transmisión del saber.*

No hay duda de que la Universidad es la encargada de transmitir el saber en lo que relativamente llamaríamos su grado superior, dándole a este término un valor estrictamente estadístico. Esta transmisión tiene dos aspectos: el didascálico y el educativo. Por el primero, la Universidad transmite el saber enseñando los conocimientos previos que encierra; y a través, no solo de sus maestros, sino de todo el moderno aparato científico-técnico de todos conocido. Esto exige una riqueza de profesorado y una abundancia de medios técnicos. Lo primero supone, no sólo tener buenos y abundantes profesores, sino que realmente puedan serlo prácticamente, lo que postula la retribución congrua según las necesidades; y el escalonamiento real de un profesorado intermedio esencialmente consagrado a su misión y que, pese a su condición de intermedio y a la posibilidad de alcanzar el grado más importante (Catedrático o Jefe de Departamento), se encuentre socio-económicamente cómodo y seguro en su condición de intermedio⁴⁴. Acerca de la dotación de los medios técnicos indispensables, su evidencia es tal que no precisa ninguna ponderación.

f) *El desarrollo del saber.*

Sin embargo, el saber meramente transmitido y sólo en cuanto transmitido, es saber muerto. Sólo es saber vivo el que está en desarrollo; y no hay duda, que si bien el desarrollo del saber acaso no pueda ser hoy en día patrimonio exclusivo de la Universidad, sí tiene en ella su lugar

⁴⁴ Cfr. J. SOLÉ TURIA: *El profesorado no numerario*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 62-63.

más natural. La Universidad sin investigación, rara vez merece ese nombre. Y si bien no hay duda de que muchos universitarios han sido ayudados desde fuera a la investigación científica, al colocar a ésta en una categoría administrativa independiente, se corre el grave peligro de privar a la Universidad de uno de sus principios fundamentales. "Porque la investigación —decía en Salamanca al iniciarse el curso 1951-52 el Profesor Ruiz-Giménez, a la sazón Ministro de Educación Nacional—, va a estar más estrechamente vinculada a las tareas universitarias... yo pido y espero que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas se una y entregue cada vez más a la obra de todas y cada una de las Universidades españolas". Esta petición sigue teniendo vigencia casi veinte años después, porque no basta la implicación personal del profesorado universitario en la labor investigadora, sino que es indispensable la vinculación orgánica y real.

g) *La formación de los profesionales.*

Para el hombre de la calle no hay duda que éste es el principio de la Universidad más claro y evidente. La Universidad, para la mentalidad pequeño-burguesa de la mayoría de nuestra sociedad, es una institución fundamentalmente puesta al servicio de la formación profesional del alumno. Sin duda alguna no podemos ni imaginar una Universidad que no quiera formar buenos ingenieros, arquitectos, médicos, profesores, abogados, técnicos, etc. Pero la Universidad no puede convertirse en una simple expendedora de títulos profesionales. La formación de los profesionales, como antes se indicaba, viene a hacerse por lo general fuera de la Universidad. *Lo importante* de la formación universitaria es indudablemente la formación teórica, que lleva indudablemente aparejada una cierta *praxis*. Esto es lo más importante para el buen servicio de la sociedad. Pero a su lado hay que colocar lo más *urgente*, que es la formación profesional. Esta ha de hacerse indudablemente en escuelas profesionales, pero no situadas fuera de la Universidad, sino integradas en ella. Este principio exige indudablemente un esfuerzo extraordinario de nuestra sociedad, una transformación de muchas de sus estructuras administrativamente estancas y separadas, que desaprovechan gran parte de sus esfuerzos e instituciones para esta dimensión de tan gran importancia social, o que sólo los aprovechan muy imperfectamente. Por citar un solo ejemplo, pero bien claro, porque atañe nada menos que al hombre

en una de sus situaciones existenciales límites: el hombre enfermo, este principio exigiría la real coordinación de todos los Centros hospitalarios. Y el futuro ha de juzgar muy duramente a quienes por un alto sentido humanitario o por estricta demagogia, han mantenido a los Centros hospitalarios de la seguridad social al margen de esta tarea de formación profesional de los universitarios, desaprovechando una de las mejores realizaciones socio-políticas de estos últimos treinta años⁴⁵.

V. LAS LIMITACIONES SOCIO-ESTRUCTURALES DE LA UNIVERSIDAD

a) *La autonomía universitaria.*

La Universidad, aunque reconozca la inadecuación estructural de la sociedad y se proponga reformarla, no puede, sin embargo, desconocer que mientras estas modificaciones no se produzcan y aun cuando se estén produciendo, se encuentra autolimitada por las condiciones socio-estructurales. Pero en cualquier hipótesis de sociedad —con exclusión de presuntas utopías—, la Universidad junto a sus propias autolimitaciones tendría también heterolimitaciones inevitables, frente a las cuales sólo puede reconocerlas y aceptar aquellas que sean indispensables y convertirlas de limitaciones impuestas en limitaciones queridas, único modo de privarlas de su peligrosidad.

En lo que se refiere a nuestra Universidad, este problema se presenta con unos caracteres de vidriosidad harto aparente y enmascarado por lo que yo he llamado “el planteamiento del gran pseudo-problema de las Universidades libres. Y lo llamo pseudo-problema ya que se apoya en razones de mera dialéctica doctrinal que se exigen como ideología y que en cambio se realizan a espaldas del análisis sociológico de la situación actual, como ha subrayado el Profesor Aranguren... Toda la polémica

⁴⁵ Se ha utilizado mucho en este caso algo tan noble como la dignidad humana, que no permite experimentar en el hombre. Pero, aparte de que suponer que en las clínicas universitarias los futuros médicos “experimentan” con los enfermos es una suposición gratuita y malévola —salvo las naturales excepciones que también se dan en otros lugares—, ¿qué mayor ataque a la dignidad humana que entregar unos pacientes a quienes no han podido formarse sino en contacto con una mínima parte de la población humana enferma? Lo dicho vale también para las escuelas de formación de técnicos, periodistas, funcionarios administrativos, cinematografía, teatro, radio, televisión, etc.

sobre este tema fundamentalmente estéril... tiene raíces antes políticas que científicas y nace de una confusión, unas veces querida, otras inconsciente, entre la auténtica libertad de la Universidad (o sea, una libertad *para*: autogobernarse, autoadministrarse, trazar sus propios planes de estudios, orientar su alumnado, contratar su profesorado), y una libertad *de*: Universidad del Estado, Universidad de la Iglesia, Universidad de ciertas Corporaciones... cuando en realidad hoy no es posible este tipo de presunta independencia, sino que a lo más, y en los países anglosajones sobre todo, la Universidad goza fundamentalmente de una libertad *para*"⁴⁰. No hay duda de que la libre iniciativa para promover la creación de universidades es un principio; pero en las estructuras socio-humanas no hay principios incondicionados y en este caso no basta la no postulación de privilegios ni limitaciones para ninguna sociedad, estamento o grupo humano libremente asociado que quiera promover la creación de universidades, sean cuales fueren sus creencias religiosas, sus ideas políticas o su procedencia social, sino que también existe el condicionamiento por la aceptación de los principios generales establecidos administrativamente y los principios socio-económicos que han de asegurar la posibilidad fáctica de la Universidad. ¿Están en condiciones nuestras estructuras sociales y económicas para posibilitar esta dimensión del problema? Personalmente creo que no. Más aún, como tantos universitarios españoles, pienso que a nuestra sociedad no le interesa la Universidad en sí, sino como una facilitación de titulaciones. Cuando se preocupa como ahora, es por el *ruido* (desórdenes, pérdida de exámenes) y no por las *muecas* de su realidad. Cuando las "fuerzas vivas" piden unas

⁴⁰ M. CRUZ HERNÁNDEZ: art. ct., p. 37. Copio mi opinión de 1964 por el simple hecho de caberme su responsabilidad y por razón de que entonces ejercía un cargo de máxima responsabilidad política, pero las coincidencias entre los profesores que se han ocupado del tema son muy numerosas. Por citar solo algunos: LATORRE: *Universidad y Sociedad*, Barcelona 1964; Idem., *Universidad y Estado*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 15-16; BADÍA: *Anatomía universitaria*, idem., idem., pp. 75-77; GARCÍA DE ENTERRÍA: *Sobre las Universidades libres*, idem., idem., pp. 79-80; SAMPEDRO: *La ambigüedad del término*, idem., idem., p. 81; LACRUZ: *¿Existe la Universidad estatal?*, Idem., idem., pp. 3-5; PRADOS ARRARTE: op. ct. ed. ct., pp. 29-30; TRUYOL: *¿Existe la Universidad?*, idem., idem., pp. 69-70; LAÍN: *El problema de la Universidad*, ed. ct.; TOVAR: *Universidad y educación*, ed. ct. Recientemente también el Prof. Balcells se ha mostrado partidario de la autonomía. Los Profs. Ruis-Gimenez, Pérez Villanueva y Tovar ya elaboraron en 1955 un proyecto de autonomía para la Universidad de Salamanca, donde el concepto de "libertad *para*" era ampliamente desarrollado y que llegó hasta la mesa del Consejo de Ministros. También hay posiciones que prefieren la "libertad *de*", como la muy prudente del Prof. Sánchez Agesta, pero hasta ahora minoritarias.

Facultades, unas Universidades, no es por estricto amor al saber, sino por el muy natural y paternalista deseo de facilitar la titulación y el aprobado de los "hijos de familia". Si me equivoco, me sentiré mucho más afortunado⁴⁷. Pero temo que lo que quiera cubrirse bajo la mercancía de Universidades libres, sea el traspaso más o menos solapado de los medios del Estado y de la sociedad, a fórmulas aun más clasistas que las actuales. Por tanto, en cualquier hipótesis que trabajemos, la autonomía universitaria es absolutamente necesaria.

b) *El autogobierno universitario.*

La autonomía universitaria tiene como condición formal el autogobierno universitario. Dentro de las muchas deficiencias de estructuración de la Universidad actual, una de las mayores es la falta de autogobierno universitario. La vigente *Ley de Ordenación universitaria de 1943*, pese a todas las reformas posteriores, a las que en su lugar se hizo referencia, excluye *de facto* el autogobierno universitario y perpetúa la tradicional dualidad en los cargos de gobierno de dos funciones totalmente diferentes: I) La representación de la Universidad ante la sociedad y el Estado; y II) La delegación de la autoridad del Estado, a través del Gobierno, en la Universidad. También confunde el autogobierno con las funciones de gerencia y administración.

El autogobierno universitario exige la existencia de órganos colegiados y representativos en todos los escalones, desde el Departamento y el Instituto, donde los hubiera o cuando los haya, hasta la Facultad y el Claustro universitario. Los escalones ideales podían ser cuatro: Departamento, Instituto o Escuela, Facultad y Claustro general. En cada uno de ellos debe existir una representación congrua de cada una de las

⁴⁷ El Prof. Jiménez de Parga ha sintetizado con toda lucidez la situación interna del problema (Cfr. *Nuestra Universidad y nuestra sociedad*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 13-14). Pero, hasta ahora, el trabajo fundamental es el del Prof. Latorre (*Universidad y sociedad* ed. ct.). El Prof. Tovar ha llegado incluso a hablar de "condiciones sociales contra la inteligencia" (op. ct. ed. ct., pp. 36 y ss.); y el Prof. Laín Entralgo ha escrito en *Ya*, en abril de este año: "Vengamos ahora a la sociedad y, con sinceridad pareja, hagamos el examen de su conciencia o... inconciencia. Durante los pasados meses, la lectura de nuestra prensa ha podido dar la impresión de que a la sociedad española le preocupa vivamente la perfección de la actividad universitaria. ¿Es así? Nada más lejos de la realidad. Como ya he dicho y volveré a decir, de la Universidad preocupa al español medio el desorden y los exámenes; no la función docente" (op. ct. ed. ct., pp. 25-26).

clases de Profesores y del alumnado. Todos los cargos representativos deben ser de elección por un número determinado de años, no prorrogables, ni reelegibles, salvo período intermedio.

Así, en el aspecto representativo y a nivel superior, la Universidad debería tener:

I) *Juntas de Facultad* constituidas por una representación adecuada de cada una de las clases del profesorado y del alumnado, presididas por un Decano, elegido por esta Junta de entre los Catedráticos numerarios, para períodos de tres años, sin necesidad de elaboración de terna de ninguna clase.

II) *Claustro universitario*, compuesto por una representación adecuada de cada una de las clases del profesorado y del alumnado, y por los Decanos de las distintas Facultades, presidido por un Rector, elegido por este Claustro de entre los Catedráticos numerarios, para períodos de tres años, sin necesidad de elevar su nombramiento a la aprobación de la Superioridad.

En el aspecto de Gobierno y administración, la autoridad del Estado estaría representada en la Universidad por un Delegado del Gobierno nombrado libremente por éste, nombramiento que incluso puede recaer en la persona del Rector, pero no obligatoriamente. El gobierno y la administración estarían regidos por una *Junta de Gobierno*, presidida por el Delegado del Gobierno y de la que formarán parte: el Rector de la Universidad, los Decanos de las Facultades, una representación adecuada de las diversas clases de profesores y del alumnado; el Alcalde-Presidente de la Corporación Municipal de la ciudad donde radique la Universidad; una representación adecuada de los diversos sectores sociales real y positivamente vinculados en la vida universitaria; y un representante del Ministerio de Hacienda, sin derecho a voto, que será el Jefe nato de la administración económica de la Universidad. La Junta de Gobierno podría designar un Gerente universitario, contratado por períodos definidos.

Estructurado así el autogobierno de las universidades, éstas deben tener atribuciones para:

I. Proponer la creación de Facultades.

II. Fijar sus planes de estudio.

III. Organizar las Secciones, Institutos, Escuelas y Departamentos dentro de cada Facultad.

IV. Conceder títulos académicos.

V. Contratar su profesorado⁴⁸.

c) *Formación y selección del profesorado.*

La real vinculación del profesorado en la Universidad parece encontrar su mejor fórmula en la contratación del profesorado, lo que supone dos elementos previos fundamentales:

I) Que la Universidad sea en realidad una auténtica escuela de formación del Profesorado.

II) Que no se cierren las puertas del Profesorado a personas prestigiosas y de valor científico que, por el ejercicio de su profesión u otras causas, no puedan incluirse en la formación evolutiva del profesorado, que debe ser el principio general, pero no exclusivo, para el acceso a los más altos grados de la docencia.

La estructuración al detalle del sistema para convertir a la Universidad en una auténtica escuela de formación del Profesorado y su organización evolutiva escapa a los límites de este trabajo, pero sus puntos fundamentales han ido siendo tocados de pasada al enunciar otros problemas. La existencia de un profesorado intermedio bien formado, seleccionado y retribuido; la libertad y elasticidad de los planes de estudio; la adscripción a departamentos, escuelas, institutos y secciones; la formación de los profesionales como tales en la Universidad y la contrata-

⁴⁸ Muy conscientemente restrinjo esta parte, más desiderativa que proyectiva, a un esquema casi caricaturesco. Si se recaba en su día nuestra opinión corporativa, a las Juntas y Claustros corresponderá sugerir las medidas concretas que se consideren oportunas, y a los órganos legislativos y ejecutivos darles forma legal. De todos modos creo que la meditación sobre los puntos aquí expuestos podría al menos evitar que se perpetuasen muchos de los escollos y defectos actuales, como el absentismo de los Catedráticos —y de otros profesores también—, señalado tan apasionadamente por el Prof. Tovar (op. cit.) y profundamente por el Prof. AGUILAR NAVARRO (*El absentismo del Catedrático en la vida universitaria*, Pub. en "Cuadernos para el Diálogo", Madrid, mayo 1967, pp. 59-61). También se podría combatir la falta de "universalidad" en el saber de la Universidad, señalada por Sánchez Agesta, Truyol, Tovar y Laín, y tantos otros, y evitar que a veces los contados especialistas españoles de algunas materias no puedan ser aprovechados en las Universidades en que sirven; o que algunas Universidades y Facultades estén mutiladas en partes esenciales de sus estudios porque el crear tal o cual Facultad o Sección nueva "molestaría" a la Universidad vecina.

ción directa por las Universidades, previas las cualificaciones que el Estado considere necesarias, son las líneas maestras que deben apoyar la estructuración concreta del sistema a seguir, que cada Universidad podrá y deberá matizar cuando se alcancen los principios de autogobierno antes postulado.

d) *Selección del alumnado.*

Toda persona, con condiciones suficientes para ello, debe tener la posibilidad de estudiar en la Universidad. Pero esta posibilidad no puede reducirse al universal pero hipotético derecho actual a matricularse, sino a tener una plaza real, profesorado en proporción adecuada y medios suficientes de formación. Ningún centro debe, porque no puede, recibir más alumnos que aquellos a los que puede formar. Corresponde a la sociedad y al Estado procurar que las Universidades cuenten con las plazas, medios y profesorado suficiente para todos los posibles aspirantes a universitarios⁴⁹.

e) *Autosuficiencia económica.*

Toda Universidad debe tener un régimen económico independiente. La enseñanza debe ser —como hipótesis final— absolutamente gratuita, supuesto el principio de que sólo puede ser alumno quien posea el suficiente nivel para cursar los estudios, debiendo satisfacerse sus gastos con cargo a los fondos generales de los presupuestos del Estado. Como en el actual sistema económico impera la imposición indirecta sobre la directa y la recaudación no tiene un claro sentido social, hasta tanto no se produzca la necesaria imposición de carácter social, la gratuidad deberá limitarse a los alumnos de aquellas familias que no obtengan por cada uno de sus miembros la media nacional de la renta *per capita*. La adecuada administración de los fondos universitarios deberá quedar garantizada por la independencia de la Administración y por la presencia al frente de ella de un funcionario técnico de Hacienda, nombrado libremente por el Gobierno, como antes se señaló.

* * *

⁴⁹ Esta es la única forma de plantear la aguda cuestión del "clasismo" de nuestra Universidad, que es el de nuestra sociedad, y al que antes se han hecho varias referencias.

Hasta aquí me he atrevido a llevar ahora esta muy modesta meditación, inevitablemente apresurada en su redacción, pero no en su interna elaboración y en las amplias lecturas documentadoras y contrastadoras de mi personal parecer. Las redacté, salvo algún añadido final, nueve meses después de haber decidido mi vuelta a la plena docencia activa universitaria y cuando ya sabía que mi decisión había sido comprendida y aceptada por mis superiores en el quehacer político. Las escribí con la misma ilusión y buena fe que he puesto tanto en mi vida universitaria, ya más larga de lo que quisiera, como en la más corta etapa de servicio a las cosas comunes del hombre como ser social, que no de otro modo puedo entender el quehacer político. Podría decir, como Platón de la búsqueda de la verdad, que *al final quedé exhausto en la contemplación*, pero no en la esperanza. Seguramente ésta es la diferencia radical entre quienes juzgamos la Universidad desde dentro y los que lo hacen desde fuera. Hago mías las muy recientes palabras del Prof. Laín Entralgo: "Libreme Dios de negar la licitud de los juicios desde fuera. La visión de una cosa desde fuera de ella nos da su contorno, y el contorno pertenece a la constitución real de la cosa misma. El problema consiste en que el juicio se apoye en datos reales y no en la expresión de datos alterados por el temor y el deseo; y, por otra parte, en que ese juicio desde fuera sea metódicamente completado con otro, el cual, siguiendo una fecunda sugestión onomástica de Ortega, bien podríamos llamar de *dintorno*: el que acerca de la cosa en cuestión se elabora y establece desde dentro de ella"⁵⁰.

Porque nos duele la Universidad, como a nuestro Don Miguel de Unamuno le dolía España, muchos universitarios —siendo al mismo tiempo docentes y discentes, como decía Sócrates—, posiblemente unidos en lo fundamental, pero acaso con matización dispar, no sólo inevitable, sino hasta conveniente, buscamos una Universidad mejor. Pero "busquemos como el que aún ha de encontrar" en la siempre arriesgada y nunca impasible paz del espíritu, amando a la Universidad como amamos a España, porque no nos gusta. Y ayudemos a Dios, —porque Dios quiso que tuviéramos que ayudarle los hombres—, para que Dios no quiera que para hacer una Universidad mejor tengamos que recurrir a las mismas infaustas violencias que una generación mayor, pero bien vecina de la mía, se vio forzada a emplear para intentar hacer una mejor España.

⁵⁰ P. LAÍN ENTRALGO: op. ct. edt. ct., pp. 11-12.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
I. LA ESTRUCTURA SOCIAL	9
a) El sentido del "mundo humano"	9
b) El "status" peculiar de la estructura social española	12
c) La reestructuración del "status" de la sociedad española	14
II. LA ESTRUCTURA EDUCACIÓN-ENSEÑANZA	16
a) Análisis del "status" educativo de la sociedad española	16
b) La erradicación del analfabetismo	17
c) La educación primaria	17
d) Las enseñanzas medias	20
III. EL "STATUS" ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	22
a) La constitución histórica de la Universidad	22
b) Análisis de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943	27
c) Los intentos de reforma de la Universidad	36
IV. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA UNIVERSIDAD	44
a) Los cauces para proyectar una reforma universitaria	44
b) La base socio-humana de la Universidad	46
c) La base económica de la Universidad	53
d) La formación integral del hombre	55
e) La transmisión del saber	57
f) El desarrollo del saber	57
g) La formación de los profesionales	58
V. LAS LIMITACIONES SOCIO-ESTRUCTURALES DE LA UNIVERSIDAD	59
a) La autonomía universitaria	59
b) El autogobierno universitario	61
c) Formación y selección del profesorado	63
d) Selección del alumnado	64
e) Autosuficiencia económica	64

