

Problemas generales de la Enseñanza Media en el mundo actual

SAMUEL GILI GAYA

Sin exageración alguna puede decirse que nuestra Enseñanza Media se halla hoy con sus cimientos al descubierto. Las recientes reformas legislativas, precedidas por otras que en corto número de años se han ido implantando en España, han removido la estabilidad inerte que esta rama de la educación parecía haber alcanzado en el primer tercio del siglo actual. Cualesquiera que sean los resultados inmediatos de esta etapa saludable y necesaria de titubeos que estamos viviendo, hay que pensar que el solo hecho de plantearse los problemas en su misma raíz desbroza el camino para toda clase de iniciativas y perfeccionamientos futuros. Porque siempre son futuras, y a largo plazo, las transformaciones reales que las leyes implantan en materia docente.

Por esto será bueno decir, para no alarmar a los espíritus débiles, que las vacilaciones de la Legislación y la Metodología reflejan, en España y fuera de ella, la crisis profunda que, en lo que va de siglo, se está produciendo en la Enseñanza Media. El mundo entero comenzó a revisar, poco después del año 1900, los fines y el alcance social de la Enseñanza Media y, en consecuencia, su contenido y sus métodos. Europa había heredado la organización estatal napoleónica, con la división de la enseñanza en tres etapas bien diferenciadas entre sí: primaria, secundaria y superior. A la corta o a la larga, todos los países cultos acabaron por aceptar esta división, con diferencias de pormenor que ahora no importa recordar. Hasta la misma Inglaterra, tan apegada a su tradición propia, moldeó de acuerdo con tal distin-

ción la mayor parte de sus Centros docentes públicos y también muchas escuelas privadas.

Las tres enseñanzas, de fines bien definidos, no eran, en modo alguno, caprichosas ni arbitrarias. Entre otros motivos, venían a dar expresión docente a una realidad social indiscutida entonces. La escuela primaria era la fase educativa general, que a lo largo del siglo XIX se va convirtiendo en universal, gratuita y obligatoria, en niveles más o menos avanzados según el grado con que la cultura y la economía de cada país lo hacían posible. España, algo lenta al principio, se pone a la altura de los tiempos con rapidez asombrosa desde 1890 hasta hoy. Asistimos ahora mismo a un esfuerzo serio por extirpar los últimos restos de analfabetismo.

La escuela secundaria se destinaba a la educación de una clase social privilegiada. Su privilegio era económico al principio. Después, toda Europa se afaná, por medio de becas, matrículas gratuitas y fundaciones privadas, por ir extendiendo sus beneficios a familias menos pudientes, con eficacia y extensión variables según los países. Pero los fines mismos de la segunda enseñanza estaban definidos desde su creación, y nadie los ponía en duda: la Enseñanza Media preparaba el acceso a la Universidad y a las Escuelas Superiores. Su éxito o su fracaso no dependían de su propia sustantividad, sino de la medida con que supiese servir a la misión preparatoria y previa que el consentimiento general le había encomendado. Los establecimientos de segunda enseñanza de la Europa continental eran, en su organización y en sus métodos, calcos reducidos de la Universidad, y el Bachillerato se establece como un grado universitario, refrendado con la firma del rector. Por esto no es de extrañar que hoy mismo el Liceo francés, el Gimnasio alemán y el Instituto español tengan de común con la Universidad las cualidades y defectos de ésta, es decir, su densidad científica, su preocupación exclusiva por los conocimientos y su escasa o nula atención a los métodos y a la educación general.

Pero he aquí que en los últimos años del siglo XIX aparecen los primeros síntomas de un cambio cuya magnitud podemos apreciar hoy a la distancia de medio siglo. El primer aldabonazo viene de América y de los Dominios británicos. Hacia 1900, Europa se entera con sorpresa de que numerosos Estados de New England han establecido la segunda enseñanza gratuita y que a ella concurre más del 50 por 100 de los niños y niñas que han salido de la escuela primaria. En pocos años esta proporción se eleva, y

Con el presente trabajo, en el que se estudian diversos problemas generales de la Enseñanza Media en el mundo actual, don SAMUEL GILI GAYA inicia una serie de trabajos sobre cuestiones de las Enseñanzas Medias, de tan viva actualidad en la preocupación de los reformadores educacionales. Su autor es catedrático de Literatura y miembro del Instituto "Miguel de Cervantes", del C. S. I. C. Especialista en trabajos de Fonética y de Sintaxis, trabaja desde hace veinticinco años en la redacción del Tesoro Lexicográfico, recopilación de todos los diccionarios de la lengua anteriores al de la Academia. Ha realizado estudios en Estados Unidos y en Puerto Rico. En la actualidad forma parte de una Comisión creada por el Centro de Orientación Didáctica, para el estudio de la metodología y didáctica de la enseñanza de las Lenguas Modernas en los Institutos españoles de Enseñanza Media.

los demás Estados de la Unión norteamericana implantan también la gratuidad y universalidad práctica de la escuela media. Nueva Zelanda, Australia y el Canadá estaban llegando aproximadamente a la misma altura. Había facilitado las cosas la aportación enorme de la iniciativa privada, que entre los anglosajones alcanza un volumen insospechado en los países latinos, acostumbrados como estamos a esperar todo del Estado. La *high-school* americana dejaba de ser una preparación para la Enseñanza Superior, puesto que sólo un tanto por ciento muy reducido de sus alumnos pasaría a la Universidad, y se convertía de golpe en un estadio de la educación general humana, que llegaba primero hasta los dieciséis años y después hasta los dieciocho. En contraste con el sistema europeo de entonces, la escuela secundaria americana perdía dos de las cualidades que la habían definido: su condición preuniversitaria y su limitación clasista.

En Europa, por los mismos años, los progresos del industrialismo, a la vez que el clamoreo amenazador de las clases obreras, crean la necesidad de ampliar la enseñanza primaria, bien por medio de grados o escuelas de *continuación*, como se dice en Inglaterra, hasta los catorce años (cursos de perfeccionamiento e iniciación profesional en España), bien con clases nocturnas compatibles con el horario de los aprendices, bien, como en Francia y Alemania, con las escuelas primarias superiores. Al lado de estas prolongaciones de la primera enseñanza, aparecen en todos los países varios tipos de enseñanzas especiales, por el estilo de las que se implantaron en España con los nombres de Escuelas del Trabajo, de Artes y Oficios, Industriales, etc., y últimamente los Institutos Laborales, que ahora van extendiéndose en España. Todos estos establecimientos docentes coinciden en abarcar más o menos la educación de los adolescentes y en ser extrauniversitarios.

El bachillerato tradicional europeo había entrado también en crisis desde 1880 con la lucha entre *clásicos* y *modernos*, que fué particularmente enconada en Francia, donde la educación humanística tenía raíces más hondas y entrañables. El Poder público resuelve la dificultad en 1902, estableciendo varios tipos de enseñanza media a elección de los alumnos: con lenguas clásicas o sin ellas y con diferente proporción de ciencias y lenguas vivas. Pocos años después, el kaiser Guillermo II resolvía la contienda con una frase que se ha hecho proverbial: "Al Estado no le incumbe formar hombres griegos y latinos, sino hombres alemanes", y desde entonces se tonifica la enseñanza del alemán y adquieren impulso la *Realschule* y la *Oberrealschule*, al lado del Gimnasio clásico tradicional. A este mismo pensamiento responden las distintas escuelas secundarias de la Italia actual y los tanteos de bifurcación que, con éxito variable, se han ensayado en España.

La especialización del bachillerato era una exigencia de la técnica y del desarrollo creciente de los conocimientos humanos. Pero era también, indirectamente, un primer ataque a la nobleza, a la dignidad señorial de nuestros engolados Liceos, Gimnasios e Institutos, cultivadores de una ciencia tan pura y desinteresada que perdía contacto con la vida circundante. Otros ataques más serios habían de seguirle. En toda la Europa continental—y especialmente en

Francia—comienza a preocupar, a principios de este siglo, el número creciente de bachilleres que, al no encontrar acomodo en la Enseñanza Superior, quedaban desarraigados, con unos conocimientos especulativos que para poco habían de servirles. A medida que aumentaba el número de alumnos, crecía la conciencia difusa e informada de que la Enseñanza Media hace señoritos incapaces de ganarse la vida si las circunstancias los desvían de la Universidad, que es su trayectoria normal y única: pobres mendicantes, inadaptables al trabajo manual y a la técnica, condenados a formar cola a las puertas de la Administración o a buscar una plaza de escribiente amargado en cualquier covachuela particular. Gustavo Le Bon (1) hace viva campaña contra la afluencia de la clase media a los Liceos: ¿qué haremos—dice—con tanto bachiller inútil, cargado de matemáticas superiores, de latín y griego, abocado en su mayoría a formar la triste grey de los *déclassés*, de los *ratés*, de los fracasados? En vez de entrar en un Liceo, que se vayan a trabajar a las colonias, donde pueden hallar ocasión de ser útiles a sí mismos y a Francia. Es cierto que el saber no ocupa lugar, pero algo debía haber en el sistema educativo secundario que no funcionaba bien y creaba en los educandos unos hábitos mentales y sociales que podían constituir un grave impedimento, cuando la vida los ponía en situaciones imprevistas. Pensemos, por ejemplo, en lo que se llamó la "ola de pereza", característica de la juventud desmovilizada en 1918. Los perezosos por excelencia no eran los campesinos ni los obreros industriales, sino los muchachos alemanes y franceses procedentes del Gimnasio y del Liceo, que al truncarse sus estudios llegaban tarde a la Universidad y no podían adaptarse a los oficios manuales o al comercio.

Paralelamente, la entrada en masa de las mujeres en la Enseñanza Media y Superior hacía más visible el desacuerdo interno de una educación secundaria proyectada para la Universidad, pero que al generalizarse tenía que dejar fuera de ella a la mayoría de los bachilleres.

De esta situación, que era y es universal, se han salvado en general los anglosajones, tanto en Inglaterra y su Imperio como en los Estados Unidos. En aquellos países es muy frecuente que un graduado, no sólo de *high-school*, sino de *College* universitario, se gane después la vida conduciendo un camión o trabajando en el campo; y nadie le considera un fracasado ni él se siente venido a menos. Las causas son muchas e imposibles de explicar en poco espacio: una de ellas es la estimación social que allí tiene el trabajo y el orgullo que ponen los jóvenes en valerse pronto por sí mismos y no ser parásitos, ni aun de sus propios padres. Pero al lado de esta causa existe otra quizá más eficaz, o por lo menos tanto: La educación anglosajona no aspira ni ha aspirado nunca—más que en medida muy escasa—a suministrar al niño y al adolescente una cantidad de conocimientos; no aspira al saber, sino a la cultura en el sentido etimológico del vocablo, es decir, al cultivo de la personalidad. Los contenidos de conocimiento

(1) *Psychologie de l'Éducation*. Cito por la edición de París, 1920.

que se siembren en la personalidad que cultiva la escuela son, hasta cierto punto, indiferentes, instrumentales; son medios y no fines; la educación vale como *training* mucho más que por sus programas. Por esto es tan grande el margen que dejan a los estudios de libre elección; por esto también los graduados de cualquier Centro docente son tan desiguales: unos saben mucho; otros, poquísimos. En general, un francés, un alemán o un español, suelen reírse de la poca ciencia de un inglés o norteamericano de su misma edad, pero no pueden menos de admirar la capacidad anglosajona de reaccionar activamente ante las circunstancias de su vivir, e incluso de apropiarse, cuando llega el caso, un saber científico o una actividad práctica enteramente nuevos.

Nuestra realidad social y escolar es muy distinta. No hay que pensar en la posibilidad de trasplantes. Pero me he referido a los países anglosajones porque ellos comenzaron una rectificación de los fines de la Enseñanza Media que Europa continental va siguiendo ahora, no tanto por afán de imitación como porque las circunstancias actuales nos ponen a todos ante los mismos problemas.

Los Estados Unidos y los Dominios británicos tenían ya en 1900 una segunda enseñanza gratuita que alistaba en sus aulas el 50 por 100 de los niños que salían de las escuelas primarias. Hacia el año 1930, esta proporción se eleva aproximadamente al 70 por 100. Prácticamente, es la segunda enseñanza universal, si descontamos los anormales, los retrasados y los que no quieren continuar su educación al salir de la escuela. En años posteriores, la *high-school*, con las facilidades del transporte, absorbe todavía nuevos alumnos procedentes de medios rurales apartados.

Inglaterra se siente entonces rezagada frente a los pueblos de su lengua y cultura, e inicia en 1918 un esfuerzo gigantesco por ponerse a su nivel. El partido laborista inscribe en su bandera esta divisa: "La Segunda Enseñanza para todos." R. H. Tawney escribe un libro con este mismo título (2), del cual extraigo algunos datos. El partido se propone hacer que, en diez años, el 75 por 100 de los niños y niñas ingleses sea acogido por la Enseñanza Media, que los recibirá a los once o doce años y les dará educación hasta los dieciséis. El doctor Hendy, gran autoridad pedagógica de la Universidad de Oxford, propaga entre los educadores la idea de que la distinción entre la escuela primaria y la secundaria es engañosa, pues una y otra se hallan dentro de un ciclo educativo; son dos momentos de un solo y continuo proceso que no puede interrumpirse a los doce años sin trincar la trayectoria de la educación. Sin embargo, ambas fases—dice—estarán separadas en escuelas distintas, porque una afecta a la infancia y la otra a la adolescencia, y esta última exige unos profesores especializados en las varias materias. Las investigaciones pedagógicas demostraban al mismo tiempo que el 75 por 100 de los niños es capaz de pasar a la Enseñanza Media y seguirla con fruto, con lo cual desaparecía la última trinchera de los que la miraban como una ense-

ñanza de selección, dedicada sólo a los más aptos. Por fortuna, los hombres aptos son la mayoría.

Es curioso observar que, a pesar del origen proletario de esta aspiración, el partido laborista se opone a que la segunda enseñanza sea laboral, técnica o de aprendices; quiere, por el contrario, que la educación que en ella reciban sus hijos sea general y no profesional, humana y no técnica. Las escuelas de aprendizajes y técnicas vendrán, si vienen, después de los dieciséis años. He aquí sus palabras: "Las escuelas técnicas elementales de todo género serán transformadas en parte de un sistema de educación secundaria, gratuita y universal." Es decir, un partido obrero que pide ciencia pura antes que ciencia aplicada, de modo parecido a la orientación de las grandes escuelas aristocráticas de Eton, Rugby, Winchester, etc. El programa había de ser general, y no particular para aptitudes o aspiraciones determinadas. Este plan no encontró oposición apreciable por parte de los conservadores; comenzó a implantarse muy pronto; pero la guerra lo interrumpe, y en vez de los diez años calculados, necesita veinticinco para hacerse efectivo; ahora precisamente, bajo un Gobierno conservador, está alcanzando poco a poco, y por varios caminos, la extensión y la universalidad que se propuso.

Francia también aprueba un proyecto escalonado que facilite la entrada de todos a los Liceos, y cuando ya iba llegando al segundo año de bachillerato gratuito y casi general, la guerra, la ocupación alemana y el desequilibrio económico y moral de la posguerra detienen el proceso. Hoy, recuperada ya en gran parte, vuelve a dar efectividad al proyecto. Hace muy pocos meses, los periódicos nos informan de que la segunda enseñanza va a articularse de modo que todos los muchachos pasen o puedan pasar por ella, y vayan abandonándola a los catorce años, a los quince, a los dieciséis, para ir a aprender un oficio o para ingresar en las escuelas profesionales. El Liceo francés, ¡nada menos que el prestigioso Liceo francés!, va a considerar el *baccalauréat* como un fin posible de la educación, pero no el único, porque sólo una minoría relativamente reducida de sus alumnos irá a la Universidad. Si mis informes son exactos, se trata de organizar las cosas de tal modo que los que vayan abandonando el Liceo no lo hagan sólo porque se queden rezagados en sus estudios o sean eliminados, sino porque su propia voluntad les incline a ejercer un oficio, comercio, técnica o profesión extrauniversitaria, que encuentren en su recorrido a través de los estudios medios. Cada Liceo les dará un certificado de las enseñanzas que cada uno haya recibido. No serán, pues, bachilleres truncados, sino viajeros que se apeen en diferentes estaciones para continuar su viaje por otras líneas.

No hace falta que diga el sinnúmero de dificultades e inquietadores interrogantes que esta situación escolar plantea. Pero el hecho importante de la universalización de la cultura media está ahí ante nuestros ojos, y es menester que no nos coja desprevenidos. Puede ocurrir que la Enseñanza Media, al hacerse general, tienda a aplebeyarse, a adocenarse, a *standardizarse* y a perder calidad, absorbida por la masa. Pero puede ocurrir también que el espíritu selecto del Liceo antiguo se infiltre en todo el sistema

(2) *La Segunda Enseñanza para todos*; trad. española por Lorenzo Luzuriaga. Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1932.

educativo nacional y procure elevarlo a su nivel. Previendo el riesgo, el actual ministro de Instrucción pública francés ha dicho, en declaraciones muy recientes, que con el paso de todos los ciudadanos por el Liceo se trata de ennoblecer las enseñanzas técnicas y profesionales, abocadas por naturaleza a la barbarie del especialismo prematuro. Francia se propone, aun dejando a unos pocos el cultivo del latín, el griego y la Filosofía, intensificar en la masa escolar, por medio de la lengua nacional y el estudio de la Historia y los idiomas modernos, el tono humanístico peculiar de su cultura de todos los tiempos. También el laborismo inglés quiere que la lengua nacional, las ciencias puras, una lengua viva y la Historia formen el núcleo de la segunda enseñanza para todos, sin perjuicio de que algunas escuelas tengan también enseñanza del latín. Estemos atentos a la experiencia ajena, cuyos resultados empezarán a verse dentro de pocos años.

Tal como están hoy las cosas en España, no me parece dudoso que los Institutos Laborales puedan ser camino para universalizar la educación media, si se saben librar del peligro de rudeza pragmatista y trivialidad pedagógica que amenaza a todos los Centros de enseñanza exclusivamente obrera de que tengo noticia directa o indirecta. El Instituto Nacional, por su parte, tiene de común con sus congéneres europeos cierta tiesura, cierto empaque académico que propende a encastillarse en su tono originario de clase social privilegiada. Este carácter puede convertirse en virtud si al salir a la intemperie de la educación universal que se avecina sabe empaparla del sentido desinteresado, apráctico y selecto de una cultura que no tiene más finalidad que la cultura misma. Al profesorado de la vieja segunda enseñanza corresponde ahora la suprema gloria, y el grave peligro, de igualar hacia arriba la cultura media de los hombres. Podemos ser impulso ascensional que libera al hombre, para que nuestra enseñanza no caiga en la igualdad de la apisonadora, que nivela aplastando todo lo que sobresale.

Para terminar, no puedo resistir a la tentación de aludir a algunos temas metódicos que la Enseñanza Media universal plantea; no porque sean nuevos, sino porque las circunstancias actuales de nuestra patria nos los presentan por sus aristas más agudas. Habrá que pensar, por ejemplo, en el papel que debemos reservar a las lenguas clásicas a medida que la educación media vaya extendiéndose "para todos", y en el *tono* social que ya van adquiriendo nuestros Institutos oficiales y colegios privados ante el aumento progresivo de su matrícula. Para los que llevamos largo tiempo dedicados a la enseñanza es visible el cambio de clima cultural que lentamente se produce

en ellos. Por su carácter inmediato, voy a referirme a uno solo de los temas que solicitan ahora nuestra atención.

La nueva ley de Enseñanza Media española contiene un ensayo tímido, que puede ser interesante si acertamos a encaminarlo bien y si los examinadores no lo ahogan en flor: es el llamado año preuniversitario, en el cual, según parece, se desea que el alumno abandone la actitud pasiva y receptora de unos contenidos de cultura y se ponga a crear, a ordenar, a madurar interiormente su pensamiento propio. Lo informativo cesa para dejar paso a lo formativo. Y voy a comentar esta parte de nuestra ley contando una anécdota poco conocida de don Santiago Ramón y Cajal. Su Majestad el rey don Alfonso XIII visitaba una vez un Centro docente, de cuyo patronato era presidente Ramón y Cajal, el cual le acompañaba en su visita, junto con otras personas del mismo patronato. Don Alfonso XIII, con el tono halagador y simpático tan propio de su carácter, decía: "No comprendo cómo os arregláis para que los chicos aprendan y pongan interés en lo que les enseñáis. Porque, cuando yo era chico, me aburría mucho con las enseñanzas que me daban y estudiaba lo menos que podía. Pero llegó un día en que cumplí los dieciséis años; me coronaron y tuve que presidir el primer Consejo de ministros. Yo no entendía casi nada de lo que aquellos hombres decían, y me avergoncé tanto, que en seguida me puse a trabajar con ahínco y a rehacer los conocimientos que faltaban." Don Santiago, con la entonación aragonesa que de cuando en cuando le borboteaba, contestó: "Según eso, Majestad, nuestro ideal sería poner desde el primer día a todos los chicos a presidir Consejos de ministros." La frase es profunda, y encierra nada menos que la definición de la escuela activa.

El interés del año preuniversitario no está sólo en él mismo, sino en que puede estimularnos a convertir en preuniversitarios todos los cursos desde el primer día, es decir, a atender con preferencia a lo formativo en todos los grados de la enseñanza. Este cultivo de la personalidad, que es la cultura, ha de informar nuestros métodos, y es el paso más importante para lograr que el enjambre de adolescentes confiados a nuestra misión educadora no se vea mañana mermado con tanto naufrago del saber y pueda, alegre, abrirse a la luz y a la vida fuera de las aulas universitarias. Muchos de mis lectores recordarán que hace años cundió entre los hombres que se creían dotados de sentido práctico aquella ramplonería de: "Menos bachilleres y más agricultores." Tal como andan hoy las cosas en el mundo, es de creer que pronto empecemos a cambiar aquella frase por el anhelo de que crezca el número de agricultores que sean bachilleres.

Estado e Iglesia en la enseñanza italiana

Una reciente carta de monseñor Dell'Acqua al cardenal Siri, arzobispo de Génova y presidente de la XXVIII Semana Social de los católicos italianos, ha suscitado una velada polémica con el Estado italiano en materia de derechos y deberes docentes. La carta de monseñor Dell'Acqua (que reproduce *Ecclesia* en su número 8 de octubre) hace hincapié en que "la Iglesia—que regenera en la familia del espíritu a los hombres engendrados por la familia de la carne—tiene el derecho y el deber de ejercer, entre aquellos que entraron en la sociedad, la divina misión de enseñarles las supremas verdades y las supremas leyes de la vida moral y religiosa; y este título, por ser de orden sobrenatural, es absolutamente superior a cualquier otro título de orden natural. Está obligado, por tanto, el Estado a respetar en materia de educación los derechos permanentes de la familia y de la Iglesia, y debe, por razón de éstos, tutelar las iniciativas de ambas instituciones en asuntos escolares".

Indudablemente, a estas palabras de monseñor Dell'Acqua aludía el ministro Rossi cuando, al discutirse y aprobarse el pasado 30 de septiembre el presupuesto de Instrucción pública, se manifestaba así en la Cámara de los Diputados: "Durante los pasados días, la Iglesia ha repetido a través de voz autorizada sus afirmaciones dogmáticas e inmutables acerca de la naturaleza y jerarquía de las relaciones entre familia, Iglesia, Estado y escuela. Frente a tales afirmaciones, no en polémica, sino en natural y necesaria contraposición dialéctica, el Estado debe también confirmar su doctrina. El Estado italiano no es un Estado confesional. El Estado italiano proclama la más absoluta libertad religiosa, reconociendo a la religión católica la primacía que se deriva de la realidad del proceso histórico y de la fe de la inmensa mayoría de los italianos; reconoce y protege el derecho-deber de la familia de orientar la educación de los hijos; crea y mantiene las condiciones políticas de libertad dentro de las cuales la Iglesia puede ejercitar su magisterio educativo; pero el Estado se atribuye el de-

recho-deber de dictar las normas generales de la instrucción, garantizar la institución de escuelas estatales para todos los órdenes y grados, y subordinar la concesión de títulos académicos legalmente reconocidos a la escrupulosa observancia de los programas fijados por la ley estatal." A tal fin, el ministro anunció la próxima presentación a la Cámara de un proyecto de ley sobre régimen de escuelas no estatales, destinado a "asegurar una estrecha vigilancia por parte del Estado sobre el cumplimiento de las condiciones esenciales que legitiman el ejercicio del derecho a desarrollar la función ducativa".

Tan tajante declaración de principios parece que debe interpretarse como una seca negativa a las reivindicaciones de la Iglesia en materia escolar. Es de observar que Rossi pertenece al partido laico marxista de Saragat. La trabajosa composición de la fórmula "cuatripartita" (alianza de la democracia cristiana con los liberales, republicanos y marxistas saragatianos), realizada en el pasado mes de julio por el primer ministro Segni, obligó a concesiones importantes: una de ellas, esta de la cartera de Instrucción pública, que, naturalmente, la Iglesia considera clave. Ahora empiezan a manifestarse las consecuencias de esa cesión. Pero es de observar que la reacción de la prensa católica ha sido relativamente tenue, sin duda por el deseo de no crear en las actuales delicadas circunstancias nuevas complicaciones a Segni. *L'Osservatore Romano* se limitó a dar una reseña informativa del discurso de Rossi, acompañada de objeciones generales; *Il Quotidiano*, órgano de la Acción Católica italiana, se limita a un extenso artículo teórico. Parece, pues, que los católicos italianos han creído en esta ocasión contraproducente el salir a la palestra pública, planteando la cuestión en los graves términos del ministro. Pero, si prosperan los proyectos de éste, puede llegar a producirse una situación muy delicada.

R. E.

La Universidad de Estrasburgo y sus instituciones complementarias

PASADO Y PRESENTE DE LA
UNIVERSIDAD DE ESTRASBURGO

La Universidad de Estrasburgo constituye un Centro cultural francés—europeo, nos atreveríamos a decir—de considerable solera. Sus orígenes, en efecto,

se remontan al siglo XVI (1). En 1537 Jean S. de Sleidan asumió la dirección de la Escuela Unica, que había sustituido a las Escuelas Latinas; Hédion, Ca-

(1) Una noticia histórica más amplia puede verse en el *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg*, año 33, número 10-12, pág. 360.

Estado e Iglesia en la enseñanza italiana

Una reciente carta de monseñor Dell'Acqua al cardenal Siri, arzobispo de Génova y presidente de la XXVIII Semana Social de los católicos italianos, ha suscitado una velada polémica con el Estado italiano en materia de derechos y deberes docentes. La carta de monseñor Dell'Acqua (que reproduce *Ecclesia* en su número 8 de octubre) hace hincapié en que "la Iglesia—que regenera en la familia del espíritu a los hombres engendrados por la familia de la carne—tiene el derecho y el deber de ejercer, entre aquellos que entraron en la sociedad, la divina misión de enseñarles las supremas verdades y las supremas leyes de la vida moral y religiosa; y este título, por ser de orden sobrenatural, es absolutamente superior a cualquier otro título de orden natural. Está obligado, por tanto, el Estado a respetar en materia de educación los derechos permanentes de la familia y de la Iglesia, y debe, por razón de éstos, tutelar las iniciativas de ambas instituciones en asuntos escolares".

Indudablemente, a estas palabras de monseñor Dell'Acqua aludía el ministro Rossi cuando, al discutirse y aprobarse el pasado 30 de septiembre el presupuesto de Instrucción pública, se manifestaba así en la Cámara de los Diputados: "Durante los pasados días, la Iglesia ha repetido a través de voz autorizada sus afirmaciones dogmáticas e inmutables acerca de la naturaleza y jerarquía de las relaciones entre familia, Iglesia, Estado y escuela. Frente a tales afirmaciones, no en polémica, sino en natural y necesaria contraposición dialéctica, el Estado debe también confirmar su doctrina. El Estado italiano no es un Estado confesional. El Estado italiano proclama la más absoluta libertad religiosa, reconociendo a la religión católica la primacía que se deriva de la realidad del proceso histórico y de la fe de la inmensa mayoría de los italianos; reconoce y protege el derecho-deber de la familia de orientar la educación de los hijos; crea y mantiene las condiciones políticas de libertad dentro de las cuales la Iglesia puede ejercitar su magisterio educativo; pero el Estado se atribuye el de-

recho-deber de dictar las normas generales de la instrucción, garantizar la institución de escuelas estatales para todos los órdenes y grados, y subordinar la concesión de títulos académicos legalmente reconocidos a la escrupulosa observancia de los programas fijados por la ley estatal." A tal fin, el ministro anunció la próxima presentación a la Cámara de un proyecto de ley sobre régimen de escuelas no estatales, destinado a "asegurar una estrecha vigilancia por parte del Estado sobre el cumplimiento de las condiciones esenciales que legitiman el ejercicio del derecho a desarrollar la función ducativa".

Tan tajante declaración de principios parece que debe interpretarse como una seca negativa a las reivindicaciones de la Iglesia en materia escolar. Es de observar que Rossi pertenece al partido laico marxista de Saragat. La trabajosa composición de la fórmula "cuatripartita" (alianza de la democracia cristiana con los liberales, republicanos y marxistas saragatianos), realizada en el pasado mes de julio por el primer ministro Segni, obligó a concesiones importantes: una de ellas, esta de la cartera de Instrucción pública, que, naturalmente, la Iglesia considera clave. Ahora empiezan a manifestarse las consecuencias de esa cesión. Pero es de observar que la reacción de la prensa católica ha sido relativamente tenue, sin duda por el deseo de no crear en las actuales delicadas circunstancias nuevas complicaciones a Segni. *L'Osservatore Romano* se limitó a dar una reseña informativa del discurso de Rossi, acompañada de objeciones generales; *Il Quotidiano*, órgano de la Acción Católica italiana, se limita a un extenso artículo teórico. Parece, pues, que los católicos italianos han creído en esta ocasión contraproducente el salir a la palestra pública, planteando la cuestión en los graves términos del ministro. Pero, si prosperan los proyectos de éste, puede llegar a producirse una situación muy delicada.

R. E.

La Universidad de Estrasburgo y sus instituciones complementarias

PASADO Y PRESENTE DE LA
UNIVERSIDAD DE ESTRASBURGO

La Universidad de Estrasburgo constituye un Centro cultural francés—europeo, nos atreveríamos a decir—de considerable solera. Sus orígenes, en efecto,

se remontan al siglo xvi (1). En 1537 Jean S. de Sleidan asumió la dirección de la Escuela Unica, que había sustituido a las Escuelas Latinas; Hédion, Ca-

(1) Una noticia histórica más amplia puede verse en el *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg*, año 33, número 10-12, pág. 360.

piton y Calvino ejercían allí su magisterio. Este Centro, que no tenía todavía derecho a conferir grados, fué en el año 1566 erigido en Estudio General—o Gimnasio, o Academia—por el emperador Maximiliano II. A pesar de las luchas religiosas y de las vicisitudes políticas, la Academia fué creciendo hasta convertirse en auténtica Universidad, cuyo reconocimiento como tal tuvo lugar el 14 de agosto de 1621.

Aparte del prestigio que su antigüedad le confiere, la Universidad de Estrasburgo goza hoy del rango que le otorgan su vitalidad e importancia actuales, pues cuenta con 6.000 estudiantes y más de doscientos profesores. La privilegiada posición geográfica de Estrasburgo—ciudad asomada al Rin y enclavada en el corazón de Europa, observatorio de países varios y sede del Consejo europeo—contribuye a que gran número de estudiantes de nacionalidades diversas realicen en aquella Universidad sus estudios.

Facultades que integran hoy la Universidad de Estrasburgo son: las de Teología católica, Teología protestante, Derecho, Medicina, Ciencias, Letras, Farmacia, el Instituto Dental, la Escuela Nacional Superior de Química y el Instituto de Estudios Políticos. A ellas hay que añadir, como estudios de enseñanza superior, la Escuela Nacional de Ingeniería, el Instituto de Enseñanza Comercial Superior, la Escuela Regional de Arquitectura, la Escuela Superior de Química, la Escuela Superior de Hilado, el Conservatorio de Música y el Centro Dramático (2).

La lista recogida da, sin duda, idea del panorama universitario actual de Estrasburgo. Sin insistir en él y ciñéndonos a los límites de este trabajo, pasaremos a centrar nuestra atención en algunas de las obras universitarias que, al contribuir a la acción docente o al proteger al estudiante, cooperan a la labor de la Universidad y son complemento o proyección de ésta.

LA BIBLIOTECA NACIONAL Y UNIVERSITARIA

La Biblioteca Nacional y Universitaria de Estrasburgo, sita en la bella y señorial plaza de la República, es—después de la Nacional de París—la mayor biblioteca de Francia. Además de su considerable fondo de obras francesas, posee una colección de libros y revistas en lengua alemana tan rica como las mismas bibliotecas universitarias de Alemania, hecho que se explica fácilmente teniendo en cuenta el tiempo que Alsacia ha formado parte del país alemán. Contiene la Biblioteca en total, según nuestros datos, unos setecientos mil volúmenes.

Dos vastos ficheros se llevan en la Biblioteca: uno, de autores (dividido en dos partes, que comprenden, respectivamente, las adquisiciones anteriores a 1920 y las posteriores a este año), y, otro, de materias. Un servicio de préstamo a domicilio permite al estudioso sacar y poseer durante algunos días los libros que necesite.

Es de destacar la vinculación existente entre la Universidad y esta Biblioteca, que lleva en su propio

nombre la etiqueta de "Universitaria". Todo estudiante recibe, al formalizar su matrícula en la Universidad, un certificado de inscripción en la Biblioteca. Profesores y alumnos gozan de especiales facilidades para obtener libros.

OBRAS UNIVERSITARIAS

El Bureau Universitaire de Statistiques et de Documentation Scolaire et Professionnelles (B. U. S.), en primer término, tiene por misión informar a los alumnos y a sus familias sobre estudios, profesiones, oposiciones y concursos. Posee para ello documentación acerca de todas las Facultades y Escuelas superiores o especializadas de Francia. Edita revistas y folletos.

El Centre Régional des Œuvres en Faveur des Étudiants dirige dos Hogares Universitarios y dos restaurantes, más un servicio social que tiene por objeto allegar ayuda económica a estudiantes necesitados y proporcionar a los enfermos plazas en sanatorios o casas de reposo. La ayuda económica a que aquí aludimos es distinta de la que otorga el Estado por medio de becas, y se concede precisamente a los que no tienen derecho al auxilio oficial.

La Société des Amis de l'Université, finalmente, aporta subvenciones a las instituciones universitarias (institutos, laboratorios, bibliotecas, seminarios), funda premios para estudiantes, crea bolsas de estudio y de viajes, proporciona ayuda a los alumnos pobres y secunda, en fin, toda obra que de algún modo se proponga favorecer a los universitarios o engrandecer la Universidad.

AYUDA AL ESTUDIANTE

Su cauce ordinario es el de las becas, que existen, en número considerable, para los alumnos cuyas familias no podrían sostener sus gastos de estudio. El importe de estas becas oscila en la actualidad entre 120.000 a 240.000 francos. Las hay, como las denominadas "Bourses de l'Entr'aide Universitaire Française", reservadas a estudiantes extranjeros.

Existen, asimismo, becas de vacaciones. Las llamadas "Bolsas de nieve" se disfrutaban en Navidad y en Semana Santa, destinándose a estudiantes que manifestaran interés por el deporte y cuyo trabajo universitario sea satisfactorio. Lo mismo puede decirse, *mutatis mutandi*, de las llamadas "Bolsas de verano". En Córcega existe un Centro de Vacaciones que acoge durante el estío a los estudiantes de Estrasburgo que lo deseen.

Otro aspecto de la protección al estudiante lo constituye la ayuda sanitaria. Se otorga ésta, en gran parte, a través de la Mutuelle Nationale des Étudiants, que atiende a la seguridad social de los universitarios a través del Seguro de Enfermedad (que contribuye con el 80 por 100 a los cuidados médicos de toda índole), de larga enfermedad (que asume durante tres años la totalidad de los gastos de ciertas dolencias graves) y de familia (que sufraga determinados gastos de tipo familiar). También asegura la Mutuelle a sus adheridos contra los riesgos de accidentes

(2) Cfr. la revista *Strasbourg-Université*, núm. 25, páginas 5 y 6.

sobvenidos con ocasión de su vida universitaria; este seguro es, por otra parte, obligatorio desde el año escolar 1955-56. Completan la ayuda sanitaria al universitario los servicios de Medicina preventiva y de Postcuración.

ACTIVIDADES RELIGIOSAS, CULTURALES Y DEPORTIVAS

Las actividades religiosas católicas son impulsadas por la Aumônerie Catholique Universitaire. En cada Facultad o Escuela Especial hay un sacerdote a disposición de los estudiantes, aspirándose a forjar verdaderas comunidades cristianas y organizándose misas semanales, círculos de estudio (sobre temas bíblicos, sociales, de problemas de actualidad, etc.), retiros, excursiones a los Vosgos o viajes de vacaciones. Actividades semejantes dentro de sus confesiones impulsan la Aumônerie Universitaire Protestante y la Union des Étudiants Juifs de France.

Por lo que a actividades culturales se refiere, aparte de algunas que luego habremos de mencionar, hemos de dar noticia de las que promueve la Association Fédérative des Étudiants de Strasbourg, que abarcan conferencias, cine, fotografía, radio, televisión, etc.

Por lo que toca a actividades deportivas, podemos recordar ahora las del S. E. C., como club deportivo de la A. F. G. E. S., que comprende varias secciones para la práctica de otros tantos deportes.

RESIDENCIAS Y RESTAURANTES UNIVERSITARIOS

Las Residencias universitarias—no podemos llamarlas Colegios Mayores—existentes en Estrasburgo son: el Foyer Gallia, para universitarios varones; el Foyer Gallia, para universitarias y matrimonios; el Foyer Helvétie; el Foyer de l'Étudiant Catholique, para universitarios (generalmente conocido por F. E. C.); el Foyer de l'Étudiant Catholique, para universitarias (dirigido por Hermanas Franciscanas Misioneras); el Foyer de la Jeune Fille, y el Foyer Israélite. Todos ellos disponen de restaurante, que pueden libremente frecuentar estudiantes no alojados en los mismos; el precio de las comidas es muy módico (90 francos durante el curso, 175 en verano), gracias a la subvención que estos Centros perciben del Ministerio de Educación Nacional.

Una mención especial queremos hacer del F. E. C., que particularmente conocemos. El F. E. C. es una institución de algún peso en la vida universitaria de Estrasburgo, que es tanto como decir en la vida de Estrasburgo misma. Obra declaradamente católica, está del todo abierta a los estudiantes no católicos. Numerosos universitarios se alojan en ella a precio muy reducido y son centenares los que acuden cada día a comer en su restaurante. Múltiples actos de tipo cultural y recreativo (conferencias, conciertos, bailes, deportes) tienen allí lugar, aparte de otros actos religiosos y formativos. Un chalet en la montaña, destinado a fines de semana y excursiones, sirve de com-

plemento a la residencia de la ciudad. Los reparos que podrían oponerse a esta institución no desvirtuarían el elogio que, en conjunto, merece.

CURSOS DE VERANO

a) *Orientación.*—Los Cursos de Verano de la Universidad de Estrasburgo, fundados por la Facultad de Letras, vienen organizándose anualmente desde 1919, con sólo el explicable paréntesis de los años 1939 a 1948. Unos trescientos estudiantes, pertenecientes a muy diversas naciones, suelen concurrir cada año. Es de notar la creciente participación española, que alcanzó en el año presente la veintena de inscritos.

Puede afirmarse que estos Cursos han alcanzado, especialmente en el aspecto organizativo, considerable perfección, cumpliéndose en ellos rigurosamente el programa previsto y trazado, hora a hora, desde meses antes. En orden de contenido, es de notar que el Curso no alcanza, acaso, extraordinaria altura intelectual. Probablemente no se lo propone. Su aspiración parece ser más bien la de enseñar la lengua francesa (o la alemana para los que se inscriben en esa sección), realizando a la par una cierta obra, no desdeñable, de proyección cultural.

De acuerdo con aquellas finalidades, en las clases predomina la enseñanza del idioma, más o menos profunda según los distintos grados, consagrándose gran parte de aquéllas a fonética, traducciones, conversación, etc. Las conferencias que se pronuncian en los grados superiores suelen dedicarse a literatura, arte y civilización francesas o alemanas. De hecho, la mayor parte de los alumnos acuden a aprender o perfeccionar francés.

Alma del Curso es su director, el profesor Georges Straka, que en múltiples ocasiones se ha mostrado por cierto, pública y privadamente, buen amigo de España. Durante las últimas semanas del Curso es sustituido en la dirección por el profesor Eugène Kohler, competente hispanista. Conferenciante sobre temas españoles es el profesor agregado de Español Maxime Chevalier.

b) *Secciones y títulos que se confieren.*—Dos secciones, que contiene cada una varios grados, existen en el Curso: la francesa y la alemana. En la primera se estudian Lengua, Literatura y Civilización francesas. En la segunda, paralelamente, se siguen Lengua, Literatura y Cultura alemanas.

Títulos que se otorgan son, por un lado, el certificado de asiduidad, que se extiende a todo estudiante que haya asistido al Curso (el tiempo mínimo de asistencia es de dos semanas), y, por otro, los diplomas superiores (certificado de estudios franceses modernos y certificado de estudios alemanes modernos), que se conceden mediante exámenes con pruebas orales y escritas.

c) *Reuniones.*—Varias *soirées* semanales organiza el Curso de Verano, que se celebran en los locales del F. E. C., y de las que recordaremos:

1) Las reuniones de exposición y discusión acerca de la vida e instituciones de los diversos países representados en el Curso. Cada sesión se consagra a un país determinado. Comienza la *soirée* con la pro-

yección de algunas películas documentales del país de que se trate, generalmente enviadas por el Consulado correspondiente; sigue una conferencia que, sobre dicho país, pronuncia en francés algún nacional de aquél, inscrito en el Curso, y, finalmente, a la conferencia sigue un coloquio. Estas reuniones resultan de hecho muy concurridas y hasta, en ocasiones, apasionadas (3).

2) *Soirées* musicales. Se destinan a la audición de música francesa, comentadas por un profesor del Curso.

d) *Visitas y excursiones*.—Los sábados tienen lugar, bajo la dirección de especialistas, visitas colectivas a los monumentos de Estrasburgo, a los museos o a ciertos centros de investigación; también se realiza una visita al Consejo de Europa. Los domingos se efectúan excursiones—realmente bien organizadas— a los Vosgos y a los pueblos más típicos de Alsacia. En ellas siempre se da ocasión, a los que lo deseen, de realizar una marcha de dos o tres horas por la montaña. A mediados de agosto se realiza una excursión de tres días.

INTERÉS PARA NUESTRA UNIVERSIDAD

Es innegable la preocupación que el Estado español—y la sociedad española—vienen sintiendo por la Universidad. Como lo es el que ésta vive también la preocupación por su propio destino y la inquietud por su propio perfeccionamiento. Este noble espíritu de superación impulsa a la Universidad a descubrir—y a discutir—sus propios defectos. Se ha hablado de la “autocrítica de la Universidad” (4). Y Laín Entralgo ha puesto como ejemplo a seguir por otras instituciones esta honradez de la Universidad al exponer al diálogo sus propios defectos.

Quienes algún vínculo, siquiera sea modesto, tenemos con la Universidad, estamos obligados a participar de este espíritu de superación y a colaborar en la tarea constructiva. Una de las formas en que acaso podamos hacerlo es estudiando las instituciones universitarias extranjeras para discernir lo que, de entre ellas, haya de aplicable a la Universidad española.

En las páginas que preceden se ha procurado trazar brevemente un cuadro de la realidad actual de una Universidad extranjera importante—la de Estrasburgo—y de su vida universitaria. Especial interés se ha puesto en recoger las instituciones existentes encaminadas a la protección y formación del estudiante, que constituyen complemento o proyección de la Universidad. Labor análoga a la que dichas obras realizan allá es efectuada también en España, en muchos aspectos (juntamente con otros allí desconocidos), por nuestros organismos y asociaciones universitarios; la política de protección al estudiante es también, sin duda, seguida por el Estado español, quien tiene cier-

tamente establecidos diversos cauces para hacerla efectiva. Hay, sin embargo, aspectos de las instituciones examinadas cuya posible aplicación a nuestra patria convendría tal vez estudiar. Pensemos, así, en algunas de las tareas que, como hemos visto, realizan en Estrasburgo la Oficina de Estadística y Documentación, el Centro en favor del estudiante o la Sociedad de Amigos de la Universidad; pensemos en algunos de los aspectos, muy progresivos, de la ayuda sanitaria y familiar al universitario, y recordemos las ventajas que se derivan de una estrecha vinculación entre la Universidad y una Biblioteca Nacional.

Gran importancia debe darse a cuantas obras, fuera de la Universidad pero en contacto con ella—o incluso como parte integrante de ella—, contribuyen a completar la formación integral del estudiante durante sus años universitarios. Es sabido que fracasaría una Universidad que se limitara a suministrar a sus alumnos datos científicos. Lo fundamental de la docencia, como en esta misma REVISTA ha escrito Guasp (5), no está en los datos que se trata de transmitir a los alumnos, sino en la actitud que se les quiere hacer que asuman ante la vida. Entre los fines o cometidos que Joaquín Ruiz-Giménez ha asignado a la Universidad está el de “la educación superior del hombre”. Y esta aspiración está ya también proclamada en normas legales: el artículo 1.º de la ley de Ordenación Universitaria de 1943 señala, entre las misiones de la Universidad, la de “formar a la juventud para la vida humana”.

Pero para una formación tal no basta la labor del profesor en el aula, por meritoria que sea. Recientemente decía Fernández Carvajal que un profesor, a menos que tenga facultades de sugestión mágica, no puede lograr que sus alumnos resulten formados políticamente (6); y esta afirmación, formulada en reflexiones sobre la asignatura de Formación Política, la podríamos generalizar a la formación integral. Formación integral que puede alcanzar desde lo religioso hasta lo deportivo. Para imprimir al universitario esa formación puede hacerse mucho, sin duda, a través de las obras complementarias de la Universidad.

Entre aquellas obras merecen especial atención los Colegios Mayores. El Colegio Mayor es—debe ser—uno de los más eficaces cauces para la formación integral del universitario. Así se previó cuando—de acuerdo con el afán de restauración de nuestra tradición universitaria, anunciado por Ibáñez Martín en 1939—se impulsó la resurrección del Colegio Mayor tradicional. No vamos a entrar en el problema, que frecuentemente asoma a la prensa y del que queda especial constancia en las páginas de *Alcalá* y de la REVISTA DE EDUCACIÓN, de si el Colegio Mayor de hoy es y debe ser el Colegio Mayor clásico. A efectos de nuestro trabajo—informativo y comparativo tan sólo—, queremos señalar únicamente el hecho de que existen diferencias considerables entre los Colegios Mayores españoles y los Hogares Universitarios del extranjero. No creemos que los nuestros, con todos sus posibles defectos, tengan que envidiar a los aje-

(3) Habiendo estado a cargo del autor de estas líneas, en el año presente, la conferencia sobre España, no quiere dejar de hacer constar su gratitud al director del Curso, profesor Straka, que presidió el acto e intervino, con palabras de gran afecto hacia nuestra patria, en el coloquio.

(4) Véase el artículo de Jordana Fuentes “En justa defensa”, en *Alcalá*.

(5) J. Guasp: “Nuevas reflexiones sobre los estudios de Derecho”, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, pág. 292.

(6) R. Fernández Carvajal: “Reflexiones sobre la formación política”, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 18, págs. 10 y 11.

nos en el orden formativo, pues es muy dudosa la eficacia formativa de muchas de las residencias de otros países. Sin embargo, tal vez convendría observar, ya en el orden material, la orientación que siguen, en general, los Hogares del extranjero; en ellos se facilita al estudiante, a precio muy reducido, una vida modesta, sin rodearle de lujos, que, por ser transitorios e innecesarios, acaso resulten contraproducentes y, en cualquier caso, no contribuyen ciertamente a fortalecer su voluntad.

Otro aspecto sobre el que resulta interesante reflexionar es el de la ayuda económica al estudiante. Hemos visto los cauces establecidos para ella en Estrasburgo. En España es innegable el avance dado y el esfuerzo del Estado en este punto. Aparte de no cejar en este esfuerzo, que en todos los países tiende a ampliarse (7), conviene seguir despertando la conciencia particular. Muy recientemente, Isidoro Martín ha hecho un llamamiento en este sentido (8). El Estado no puede—ni debe—soportar solo el peso de la ayuda al estudiante. Como José María Valiente ha escrito, “cuando la sociedad echa la culpa al Gobierno de todo, es porque pretende que el Gobierno lo haga

todo, y así se acaba por crear el Estado totalitario” (9). La sociedad española, vertiendo su generosidad por cauces privados, puede hacer mucho en favor del estudiante.

Un último aspecto al que queremos aludir es la conveniencia de facilitar el intercambio universitario con el extranjero. Marañón ha puesto de relieve los inconvenientes del aislamiento: “Nada perjudica tanto al florecimiento científico y a la eficacia de la Universidad como el mantenerse separado de lo universal” (10). Los viajes de profesores y alumnos españoles al extranjero y los Cursos de Verano en nuestra patria pueden lograr mucho en este orden. El intensificarlos de día en día es, sin duda, una de las aspiraciones del Ministro de Educación Nacional, que ya, en uno de los primeros discursos de su mandato (11), insistió en la necesidad de abrirse al contacto y a la colaboración con otros hombres y otros pueblos, para que lleguen a nuestros postulados “la luz y el aire del mundo”.

JOSÉ M.^a CASTÁN VÁZQUEZ

(7) Sobre el gran número de becas del Gobierno norteamericano, véase el informe del profesor Eduardo J. Couture “Algunas observaciones preliminares sobre la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos”, Montevideo, 1955.

(8) I. Martín: “Ayuda oficial y ayuda privada a los estudiantes necesitados”, en *Ya* de 26 de octubre de 1955.

(9) José M.^a Valiente: “Cada palo aguante su vela”, en *Informaciones* de 29 de diciembre de 1954.

(10) G. Marañón: *Cajal, su tiempo y el nuestro*, pág. 51.

(11) Véase el comentario de Maíllo al discurso de Ruiz-Giménez de 5 de septiembre de 1951 en la Universidad Internacional “Menéndez y Pelayo”, de Santander (*REVISTA DE EDUCACIÓN*, núm. 18, pág. 65).